



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Dipartimento di Studi Orientali

Dottorato in Civiltà dell'Asia e dell'Africa

Curriculum Asia Orientale

Ciclo XXXIII

Lo sviluppo del lessico e della sensibilità
sublessicale negli apprendenti di cinese LS:
uno studio basato sui descrittori del *Sillabo della
lingua cinese*

Candidato
Valentino Eletti

Tutor
Chiara Romagnoli

A.A. 2021/2022

Sommario

Introduzione	7
Capitolo I	11
Il riconoscimento e l'acquisizione delle parole per il lessico in ricezione passiva: teorie e modelli generali.....	11
1.1 L'oggetto di analisi: <i>sub-word-level lexemes</i> e parole del lessico ortografico in entrata	14
1.2 Teorie cognitive alla base della <i>word recognition</i> e dell'accesso lessicale.....	15
1.3 La <i>word recognition</i> e la teoria del <i>Dual-route model</i> applicata alla lingua cinese.....	17
1.4 La definizione della conoscenza lessicale: profondità e ampiezza	20
1.5 La percezione del lessico del cinese scritto in Occidente: <i>the Ideographic Myth</i>	24
2.1 I livelli linguistici del sistema grafemico del cinese e le sue componenti sublessicali..	28
2.2 I tratti.....	32
2.3 Il livello grafemico mediano: <i>bùshǒu</i> , <i>piānpáng</i> e <i>bùjiàn</i>	33
2.3.1 <i>Bùshǒu</i> (部首).....	34
2.3.2 <i>Piānpáng</i> (偏旁)	36
2.3.3 <i>Bùjiàn</i> (部件) e il costrutto della consapevolezza strutturale	36
2.4 Il carattere: l'ultimo dei livelli grafemici del cinese	40
2.5 I caratteri pittofonetici e il costrutto della consapevolezza submorfemica.....	43
2.5.1 Introduzione	43
2.5.2 Possibile quantificazione dei caratteri pittofonetici nel cinese contemporaneo	44
2.5.3 Origine e sviluppo dei caratteri pittofonetici	45
2.6 I marcatori semantici.....	49
2.6.1 La posizione dei marcatori semantici all'interno del carattere	50
2.6.2 Trasparenza ed espressività dei marcatori semantici	51
2.7 I marcatori fonetici.....	58
2.7.1 Trasparenza dei marcatori fonetici.....	58
2.7.1 La posizione dei marcatori fonetici all'interno del carattere	61
2.7.2 Limiti dei marcatori fonetici	62
2.8 Il morfema e il costrutto della consapevolezza morfemica.....	63
2.8.1 Studi sulla <i>morphemic awareness</i> per il cinese.....	64
2.8.2 I <i>neo-classical compound</i>	66
Capitolo II	70
La didattica e l'esplicitazione delle competenze legate agli aspetti lessicali e sublessicali del cinese scritto.....	70
1. Le lingue extraeuropee nel percorso scolastico italiano	70
1.1 Specifiche terminologiche su sillabo e <i>curriculum</i>	72

1.2 Il Sillabo della lingua cinese	74
1.3 La conoscenza lessicale e sublessicale nel Sillabo della lingua cinese.....	75
2. Confronto tra i descrittori legati all'apprendimento lessicale in vari sillabi e <i>curricola</i> esteri	79
2.1 Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e il progetto European Benchmarking Chinese Language (EBCL)	80
2.2 The Australian Curriculum of Languages (ACL)	84
2.3 International Curriculum for Chinese Language Education (ICCLE)	90
2.4 Confronto tra i vari sillabi e curricula	94
3. Questionario relativo al Sillabo della lingua cinese.....	95
3.1. Analisi dei risultati relativi alla parte introduttiva del questionario sul Sillabo.....	98
3.2. Analisi dei risultati relativi ai descrittori del Sillabo.....	100
4. I diversi approcci per l'insegnamento del lessico del cinese e delle sue componenti sublessicali e lo sviluppo delle abilità legate alla <i>literacy</i> in ricezione passiva.....	103
4.1 L'approccio a centralità del carattere (<i>zìběnwèi</i> 字本位) e a centralità della parola (<i>cíběnwèi</i> 词本位).....	104
4.2 Evoluzione storica della didattica del lessico in Cina.....	105
4.3 Superamento degli approcci a centralità della parola e a centralità del carattere	109
4.4 Modelli acquisizionali e prospettive didattiche degli elementi lessicali e sublessicali per il cinese scritto	112
4.4 La didattica delle parole e degli elementi sublessicali nel cinese L2 ed LS	114
Capitolo III	122
I test sulla sensibilità sublessicale e l'ampiezza lessicale, l'analisi dei dati e le conclusioni	122
1. Le domande di ricerca.....	122
2. La fase di progettazione degli strumenti	124
3. La definizione di <i>non-word</i> , <i>pseudo-word</i> , <i>non-character</i> e <i>pseudo-character</i> e la loro funzione nel testing linguistico	126
3.1 L'impiego di <i>non-character</i> e <i>pseudo-word</i> negli studi relativi alla lingua cinese..	129
4. Il test sulla sensibilità strutturale.....	130
4.1 <i>Design</i> e criteri di selezione degli <i>item</i>	131
4.2 Pilotaggio	133
4.3 Analisi statistica dei risultati del test sulla sensibilità strutturale.....	135
4.4. Conclusioni preliminari.....	139
5. Test sulla sensibilità submorfemica	141
5.1 <i>Design</i> e criteri di selezione degli <i>item</i>	142
5.2 Pilotaggio	144
5.3 Analisi statistica dei risultati del test sulla sensibilità submorfemica	147
5.4. Conclusioni preliminari.....	151
6. Test sulla sensibilità morfemica	153
6.1 <i>Design</i> e criteri di selezione degli <i>item</i>	153

6.3 Analisi statistica dei risultati del test sulla sensibilità morfemica.....	156
6.4. Conclusioni preliminari.....	160
7. Il <i>Vocabulary Size Test</i> (VST) applicato al Sillabo	162
7.1 <i>Design</i> e criteri di selezione degli item.....	162
7.3 Analisi statistica dei risultati del <i>VST</i>	164
7.4 Conclusioni preliminari.....	168
8. Confronto fra i costrutti linguistici presi in esame.....	169
8.1 Confronto tra i diversi ordini di sensibilità sublessicale	169
8.2 Confronto tra la sensibilità sublessicale e l'ampiezza lessicale	171
9. I limiti della ricerca	174
10. Proposte per l'implementazione del Sillabo	176
10.1 Descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità strutturale	176
10.2 Descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità submorfemica.....	177
10.3 Descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità morfemica	177
10.4 Descrittori relativi all'ampiezza lessicale	178
11. Conclusioni	180
Elenco delle tabelle	183
Appendice	187
(i) <i>Structural awareness test</i>	188
(ii) <i>Submorphemic awareness test</i> sottoposto nella fase di pilotaggio presso La Sapienza Università di Roma	189
(iii) <i>Morphemic awareness test</i>	194
(iv) <i>Vocabulary size test</i>	195
(iv) Questionario indirizzato ai professori di lingua cinese della scuola secondaria	198
Bibliografia	202

I write this with my index finger
On the wet, glassy sand at sunset, being inspired perhaps
By the view of the palm-tree tops splayed against the platinum sky
like some Chinese characters
Though I never studied the language.
Besides, the breeze tousles them all too fast
for one to make out the message

Iosif Brodskij, 1994

Introduzione

L'apprendimento del cinese è ormai diventato una realtà nel percorso scolastico italiano, e se in passato ci si affacciava allo studio di questa lingua solo a partire dall'università (Antonucci & Zuccheri, 2010), dal 2012 il suo insegnamento è stato incardinato ufficialmente anche nella scuola secondaria di secondo grado. Questa diffusione ha portato alla produzione di libri di testo, dizionari e materiali didattici che potessero aiutare gli apprendenti ad affrontare una lingua diversa rispetto a quelle tradizionalmente studiate nella secondaria e, parallelamente, anche alla definizione – necessaria - degli standard linguistici da raggiungere al termine del ciclo di studi. Dalla collaborazione tra docenti universitari, insegnanti attivi nella secondaria, Istituti Confucio e sotto la supervisione ministeriale è nato il *Sillabo della lingua cinese* (2016) - da qui in poi solo Sillabo - documento corale redatto con lo scopo di svolgere la funzione di quadro di riferimento unitario per l'insegnamento di questa lingua e per la sua progettazione didattica in generale.

Il presente studio prende l'avvio proprio dal Sillabo e dall'intento di inserire questa ricerca in una più ampia corrente di studi che vede la sperimentazione glottodidattica come un'attività non fine a se stessa ma atta a mediare tra le istanze di coloro attivi nel processo didattico stesso, i discenti, gli standard linguistici ufficiali e le teorie di apprendimento; il riflesso di questa nuova tendenza si vede per esempio nel processo di revisione e aggiornamento a cui è stato sottoposto il *Common European Framework of References for languages* (CERF) di cui è stato pubblicato nel 2018 il *Companion volume*, vera e propria integrazione del progetto inizialmente presentato dal Consiglio d'Europa nel 2001.

Prendendo le mosse dal Sillabo si è quindi deciso di esaminare un aspetto specifico - e percepito come problematico - dell'apprendimento della lingua per gli apprendenti italo-foni di cinese LS: il processo di acquisizione lessicale in ricezione scritta. L'apprendimento lessicale, da una prospettiva glottodidattica e acquisizionale, è un costrutto di vitale importanza nel processo di sviluppo linguistico ed è inoltre considerato come uno dei più forti predittori del successo nell'acquisizione delle abilità di lettura (Laufer, 1992). Da un punto di vista più ampio dello studio sulla lingua si può vedere come esso rappresenti un focus di ricerca complesso e variegato, come infatti viene riportato da Shiotsu “[there] is consensus among vocabulary researchers that lexical knowledge is multi-dimensional in its nature” (Shiotsu, 2009: 23), permettendo quindi ai ricercatori di poter adottare diverse e innovative modalità di analisi per approcciarsi ad esso.

Questo lavoro intende pertanto verificare in primo luogo se il lessico appreso dagli

studenti nei vari stadi dell'esposizione alla lingua corrisponda alla stima espressa dai descrittori linguistici contenuti nel Sillabo. Accanto a questa riflessione, che si focalizza sulla quantità di parole apprese e sulla dimensione maggiormente istituzionale degli standard linguistici, si vogliono anche indagare alcuni aspetti relativi alla profondità lessicale; dal punto di vista della *language acquisition* si utilizzeranno perciò le due già consolidate direttive di analisi della *lexical breadth* e *lexical depth* presentate per la prima volta da Anderson e Freebody (1981) e ancora oggi adottate.

Il cinese scritto, per la sua natura morfosillabica, risulta essere strutturalmente differente da molte lingue la cui codifica dell'informazione si basa su sistemi di scrittura alfabetici, come per esempio l'italiano o qualsiasi altra lingua europea; bisogna quindi chiedersi come, e se, questa differenza influisce nel processo di apprendimento del lessico; nella letteratura glottodidattica in lingua cinese l'accento viene di solito posto sull'appartenenza al cosiddetto 'circolo dei caratteri' (*hànziquán* 汉字圈), cioè sull'appartenenza ad una più o meno astratta 'sinosfera culturale' che abbraccia Giappone, Corea e paesi del sud-est asiatico quali Vietnam e Laos, dove la differenza tra le tradizioni linguistiche viene ridotta a questa opposizione binaria tra sistemi linguistici che usano i caratteri e sistemi che non li usano.

Tra gli scopi di questa ricerca c'è anche quello di tentare di mappare con maggiore accuratezza possibile questo processo acquisizionale, perché la *word acquisition* è, come accennato, un ottimo indicatore dello sviluppo delle abilità legate alla *literacy* nella L2. Anche perché, in questo contesto crosslinguistico, esiste una corrispondenza, ancora poco studiata, tra *word recognition* e *word acquisition*.

Nello specifico si vuole vedere come le strutture afferenti ai *layer* linguistici sottordinati rispetto a quello della parola, o i *sub-word-level lexemes* (Yip, 2000), interagiscono tra loro nella più ampia e diversificata cornice dell'apprendimento lessicale, in un contesto didattico crosslinguistico dove la L1 degli apprendenti risulta essere significativamente differente dalla L2. Altro scopo di questa ricerca, non slegato dal primo, è quello di osservare come gli apprendenti italofoeni interpretano e sfruttano queste peculiarità strutturali e sublessicali al fine di trovare un modo per sistematizzare l'apprendimento del lessico attraverso l'uso di strategie anche implicite.

La tesi è strutturata in tre capitoli: il primo di carattere generale e compilativo si concentra sugli aspetti formali delle teorie legate alla *word recognition* nella L1 e nella L2 e ai *layer* grafemici del cinese.

Il primo capitolo è diviso a sua volta in due parti. Nella prima parte vengono forniti i quadri teorici di riferimento legati ai costrutti di *word recognition* e *lexical knowledge*, nella cornice del *component skill approach*, per lo sviluppo dell'abilità di lettura. Viene poi fornita

la definizione di parola nel cinese dal punto di vista generale della didattica delle lingue e, in particolare, mettendo in risalto quegli aspetti che contrastivamente potrebbero risultare più salienti per un apprendente la cui lingua madre è l'italiano. Parallelamente vengono anche definiti i costrutti di conoscenza e ampiezza lessicale, alla luce delle diverse teorie sull'acquisizione linguistica del cinese. Successivamente segue una disamina dei tre livelli grafemici inferiori rispetto alla parola, che, secondo Xu, Chang e Perfetti (2014) possiamo sintetizzare in tratto (*bìhuà* 笔画), componente (*bùjiàn* 部件) e carattere (*zhěngzì* 整字). A partire da questi vengono messi in evidenza i tre macro-costrutti sublessicali legati ai *layer*: quello strutturale, quello submorfemico ed infine quello morfemico, e sulla cui base sono stati strutturati i test impiegati nella fase sperimentale.

La seconda parte del primo capitolo si focalizza sulla tipologia di caratteri che meglio esemplifica questa interazione tra i vari *layer* del cinese scritto: quella dei composti pittofonetici (*xíngshēngzì* 形声字), caratteri complessi (*hétǐzì* 合体字) la cui peculiarità sta nel fatto che una delle componenti di cui sono formati svolge necessariamente la funzione di marcatore semantico (*xíngfú* 形符) e l'altra di marcatore fonetico (*shēngfú* 声符). Di questa categoria vengono forniti i tentativi di tassonomizzazione e gli aspetti cardine relativi al grado di espressività fonetico e semantico.

Nel secondo capitolo si vede come questi concetti si riflettono negli studi e nelle esperienze relative alla didattica del cinese scritto, con un'attenzione particolare al Sillabo per la lingua cinese (2016). Ci si concentra anche sui contesti esteri ed extra europei dove il cinese è insegnato come una LS e sulle modalità di codifica e segmentazione degli aspetti relativi alla conoscenza lessicale e sublessicale in ricezione scritta, con un focus particolare sulla tradizione francese. Accanto a quest'analisi comparata tra i diversi sillabi si è anche tentato di tracciare un quadro esemplificativo della didattica del lessico e degli elementi sublessicali in Cina; la prospettiva di analisi relativa a questo aspetto è stata prevalentemente diacronica, e mette in luce le diverse riforme e i cambiamenti avvenuti nel processo di sviluppo della glottodidattica cinese come L1. La prima parte si concentra sulla ricezione del Sillabo della lingua cinese, analizzata attraverso un questionario sottoposto ai docenti attivi nella scuola secondaria italiana e diffuso anche grazie all'associazione nazionale degli insegnanti di cinese (ANIC) e atta a mettere in risalto le problematiche percepite in relazione ai descrittori presenti nel Sillabo.

Il terzo capitolo tratta invece degli aspetti sperimentali legati a questo progetto, e, in esso, vengono presentati i risultati dei test che sono stati sottoposti nel corso della ricerca. Questo capitolo è diviso in varie sezioni. La prima parte del capitolo tratta dei concetti di *non-character* e *pseudo-character*, largamente impiegati nella progettazione dei test. La seconda

parte si concentra maggiormente sulla fase di progettazione dei quattro test che sono stati poi impiegati. I primi tre vengono raggruppati assieme e sono test che vanno a indagare lo sviluppo della consapevolezza sublessicale, e potrebbero anche essere ascritti al dominio della *word recognition efficiency*; essi, nello specifico, possono essere divisi in: *structural awareness test*, *submorphemic awareness test* e *morphemic awareness test*, dove ogni test mette in risalto un aspetto dei *layer* grafemici della lingua cinese scritta. L'ultimo, modellato su quello proposto da Nation per l'inglese LS, si riferisce più specificatamente al costrutto dell'ampiezza lessicale ed è stato redatto sulle liste di parole presentate dal Sillabo e sul lessico presente nei materiali didattici maggiormente in uso nel contesto didattico italiano. Per ogni test preso in esame vengono esposti i criteri che hanno portato alla scelta degli *item* e alla loro revisione, nonché alla struttura compositiva generale dello strumento diagnostico.

Successivamente vengono descritte le fasi di pilotaggio e validazione per i primi tre test, che sono avvenute presso le università de La Sapienza, Roma Tre e Arezzo.

Nell'ultima sezione vengono discussi i risultati che ottenuti e si prova a rispondere alle domande di ricerca presentate all'inizio del capitolo, che possono essere riassunte in: (Q1) come, e con quali caratteristiche specifiche, si sviluppa la consapevolezza sublessicale negli apprendenti italofofoni di cinese, (Q2) si vuole poi andare ad indagare se esiste una correlazione tra i vari aspetti della sensibilità sublessicale e l'ampiezza lessicale in ricezione passiva, in ultimo (Q3) se l'ampiezza lessicale degli apprendenti corrisponde o tende a corrispondere alla stima delle parole conosciute in ricezione passiva presentata dai descrittori del Sillab. Sulla base dei dati ottenuti e delle esperienze di sillabi e *curricola* esteri verranno proposti dei descrittori integrativi per il Sillabo.

Nelle appendici sono presenti i quattro test diagnostici.

Capitolo I

Il riconoscimento e l'acquisizione delle parole per il lessico in ricezione passiva: teorie e modelli generali

Introduzione

La decodifica dell'informazione scritta, chiamata anche più banalmente lettura, è un processo emerso in tempi relativamente recenti nella storia della civiltà umana e databile, con un certo margine di errore, tra i cinque e i seimila anni fa (Pae, 2018: 1). Lo sviluppo di quest'abilità ha cambiato di certo non solo il mondo a noi esterno, per esempio attraverso la possibilità di accedere alla conoscenza senza i vincoli dell'*hic et nunc* legati all'articolazione e alla ricezione sonora, ma ha avuto anche un'influenza determinante nel modificare le dinamiche stesse della percezione, della cognizione e della categorizzazione delle informazioni che noi oggi tendiamo a ritenere come innate e aprioristicamente immutabili (Ong, 1982). A livello storico il peso dell'acquisizione dell'abilità di decodifica dell'input scritto per la nostra L1 ha inoltre contribuito a plasmare, secondo alcuni studiosi, non solo i processi cognitivi superficiali, ma addirittura a formare la coscienza umana per come la conosciamo oggi (Jaynes: 1976).

Da un punto di vista linguistico in senso ampio vediamo come questo processo metta in gioco una gamma molto ampia di abilità cognitive che toccano gli ambiti della fonetica, della processazione e della rappresentazione visuale, fino ad arrivare alla semantica. Nei decenni, moltissimi studiosi in ambiti contigui ma relativamente indipendenti - come la linguistica, le neuroscienze e la glottodidattica - hanno tentato di sintetizzare e di fornire delle definizioni esaustive di questo processo. Tra le tante possiamo, per esempio, vedere come negli anni '60, Kenneth Goodman abbia definito il processo di lettura come un vero e proprio "psyco-linguistic guessing game" (Goodman, 1967), unendo, di fatto, degli ambiti che prima di allora erano considerati separati e inserendo, inoltre, anche una prospettiva non trascurabile: l'aspetto quasi ludico del leggere che sta a sottintendere che quella della lettura è anche un'attività che porta piacere e che presuppone anche una certa dose di inferenza. Vediamo che, pur nella difficoltà definitoria di quest'abilità, si può di certo affermare che "in contemporary reading theories, reading is viewed as a complex cognitive process" (Koda, 1996: 450). Ed è da quest'assunto,

che riconosce senza tentare di semplificare la complessità del tema, che questa ricerca vuole partire.

Vediamo come nel processo di acquisizione dell'abilità di lettura si possano far emergere almeno tre macrocostrutti che tendono a rimanere relativamente distinti (Miller, 1988): (i) decodifica e processazione dell'input visuale, (ii) processazione cognitiva e (iii) processazione metacognitiva. Secondo Koda (1996), l'attenzione verso di essi da parte di linguisti e ricercatori non è mai stata equilibrata; ci sono infatti estese bibliografie e numerose ricerche riguardanti gli ultimi due, mentre gli studi in merito alla decodifica e processazione dell'input visuale sono sicuramente meno numerosi e approfonditi rispetto agli altri. In questa ricerca ci occuperemo in maniera più puntuale proprio del primo di questi tre, cioè quello della decodifica dell'input visuale in relazione all'acquisizione lessicale di una L2, perché esso risulta avere un ruolo determinante nelle prime fasi dello sviluppo delle abilità legate alla lettura.

A partire dagli anni '60 del secolo scorso sono state proposte diverse teorie finalizzate a descrivere il processo e lo sviluppo dell'abilità di lettura: due delle più influenti sono sicuramente la teoria *top-down* (Goodman, 1976) e quella *bottom-up* (Fries, 1963. Dechant, 1991), che per molto tempo sono state considerate, anche e soprattutto dai loro stessi sostenitori, come in netta e inconciliabile opposizione. La prima delle due afferma che il processo di lettura sia fortemente *meaning-driven*, viene cioè data una maggiore priorità al contesto e al senso generale dell'enunciato, dal quale il lettore ricostruisce gli elementi testuali afferenti agli ordini inferiori. La seconda teoria, invece, afferma che l'apprendimento segue un ordine fisso e preordinato per la decodifica degli elementi linguistici da parte del lettore, e che quest'ordine progredisce partendo dagli elementi elementari del testo fino a raggiungere quelli più complessi: in sintesi il lettore acquisirebbe prima quelli grafemici, poi quelli fonetici e lessicali, per arrivare infine alla costruzione del significato e, in ultimo, alla metacognizione, come ad esempio nella comprensione delle allusioni e dell'ironia. Entrambe le teorie sono poi state integrate dall'introduzione dell'*Interactive reading model* (Rumelhart, 1976); secondo questo modello il lettore riesce a costruire il significato raccogliendo informazioni da ogni livello linguistico, a partire dai grafemi, dal lessico e fino ad arrivare alla sintassi¹. E, aspetto ugualmente importante, nel processo di costruzione del significato, il lettore non segue nessuna sequenza preordinata tra gli ordini linguistici dell'*input* scritto e anzi tende a combinare strategie *bottom-up* e *top-down*, e a continuare a farlo per tutto il processo di apprendimento. Come espresso in maniera molto chiara da Qu (2016), il problema con i primi due modelli presi

¹ Questo modello teorico ha avuto una ricaduta glottodidattica, principalmente nel processo acquisizionale legato alle abilità di lettura nell'approccio comunicativo, approccio ormai estremamente diffuso e adottato quasi universalmente.

singolarmente “[...] lie in the fact that both models only allow information to pass along in one direction” (p. 12).

Tra i diversi modelli che descrivono il processo di apprendimento e la padronanza della lettura nella L1, ai fini di questa ricerca, è importante citare, tra tutti, il *Component skills approach*, proposto da Carr, Brown, Varvus ed Evans (1990). È un approccio che, basandosi in maniera non sbilanciata sul modello *bottom-up*, prova a scindere le abilità che sottendono lo sviluppo della lettura nelle sue ‘componenti’ e ad isolare i processi cognitivi legati a ciascuna di esse. Esso presenta l’innegabile vantaggio di riuscire ad essere estremamente analitico nell’identificazione dei costrutti, e sarà usato come modello di riferimento per la sezione descrittiva di questa ricerca (Cap. I, parte II), mentre per le ipotesi della parte sperimentale e le implicazioni glottodidattiche si adotterà una prospettiva maggiormente incentrata sull’*interactive model* (Cap. III). Nel *Component skills approach* queste ‘componenti’ sono definite come “theoretically distinct and empirically isolable constituents” (Hoover and Tunmer, 1993: 4). E, secondo Shiotsu, sono declinabili in “(i) vocabulary knowledge, (ii) word recognition efficiency, (iii) phonological awareness and (iv) working memory” (Shiotsu: 2009, 22), a cui viene aggiunta, per la L2, anche quello della conoscenza sintattica.

Questa ricerca si concentra principalmente sulle prime due componenti, che andranno poi a costituire le basi per lo sviluppo dell’abilità di lettura: la conoscenza lessicale e la *word recognition efficiency*. Entrambe sono considerate *lower level processes* perché, nello sviluppo incrementale del processo di lettura, sono due aspetti che la mente riesce progressivamente ad automatizzare. Il tempo per l’automatizzazione di questo processo e la sua efficacia possono sia variare per differenze personali che richiedere tempi di esposizione alla lingua differenti quando la distanza tra la L1 e la L2 è maggiore e i loro sistemi di codifica dell’informazione scritta sono eterogenei. A tal proposito, secondo Pae: “an understanding of how readers process different forms of scripts can provide insight into overall reading processes in general, and about specific cognitive mechanisms and constraints in particular” (Pae, 2018: 2). Per ribadire invece l’importanza dell’acquisizione dei *lower level processes* ci possiamo rifare agli studi sulla glottodidattica proposti da Shen, che si concentrano più specificatamente sulla lingua cinese: “single word recognition automaticity is a prerequisite for reading comprehension, word knowledge development is particularly important in reading acquisition” (Shen, 2018: 135).

Nelle prossime sezioni del capitolo vedremo più nel dettaglio quali teorie cognitive e neurolinguistiche sottendono allo sviluppo di questi due *lower level processes* e, successivamente, quali modelli glottodidattici sono stati proposti per la loro definizione in riferimento alla lingua cinese.

1.1 L'oggetto di analisi: *sub-word-level lexemes* e parole del lessico ortografico in entrata

Con un'espressione forse inflazionata il lessico viene molte volte definito come il “cuore di una lingua” (Zimmermann, 1997: 9) e nel descrivere il suo processo di apprendimento – sia per la propria L1 che per una qualsiasi L2 - si fa di solito riferimento ad una metafora cara a molti ricercatori (Mao, 2010. Zhao, 2015: 172), quella del palazzo, di cui la struttura e il progetto architettonico rappresentano la grammatica, mentre i mattoni sono le parole che vanno a comporre appunto il repertorio lessicale. Tuttavia, per quanto questa metafora possa sembrare efficace, è giusto chiedersi se sia davvero calzante, come è anche corretto interrogarsi se le parole di una lingua possano davvero essere ridotte a unità così distinte da poter essere comparate, appunto, a dei mattoni. Questo vero e proprio malinteso che vede il lessico come un semplice aggregato di parole è, secondo Yip (2000), dovuto all'influenza quasi invisibile legata alla convenzione arbitraria dell'ordine alfabetico presente nei dizionari, che fa apparire il lessico come una lista asistemica di elementi scollegati tra di loro, e quindi, potremmo aggiungere noi, alla norma grafemica dello spazio che divide le parole e circonda quella che viene chiamata parola ortografica.

In una sua definizione stringata ma efficace, il lessico viene definito come “[a] set of lexemes [...] including single words, compound words and idioms” (Richards, Platt & Platt, 1992). Yip (2000) enumera cinque proprietà che ogni sistema lessicale dovrebbe avere. Tra queste, oltre alla necessità che esso si focalizzi sul contenuto semantico e che sia un insieme aperto, se ne può riportare una, che aiuta a focalizzare l'oggetto di questa ricerca:

“[The lexicon should be] taking words (or their archetypical representations - lexemes) as its basic constituents, which can be further broken down into morphemes, sub-morphemes or symbolic phonaestemes or amalgamated into compounds, set expressions, idioms or formulaic patterns or sentences” (p. 9).

Yip definisce così, a partire dal *lessema*, due possibili direzioni di analisi, una indirizzata verso elementi sovraordinati ad esso ² (parole composte, espressioni fisse, linguaggio formulaico e idiomi) e l'altra verso elementi sottordinati. Questa ricerca si concentrerà su quest'ultima direzione e le due categorie vengono identificate rispettivamente con i termini *sub-*

² Per un'analisi puntuale del linguaggio formulaico e delle espressioni fisse nel cinese si rimanda al lavoro di Conti (2019).

word-level lexemes e *hyper-word-level lexemes*. Nella prima possiamo identificare in maniera più puntuale (i) i morfemi legati, (ii) le unità sub-morfemiche e (iii) i fonostemi, cioè quegli indici fonetici che solo indirettamente trasmettono un'associazione di significati, come per esempio può avvenire nel linguaggio della poesia³. Yip afferma inoltre che il lessico di tutte le lingue, pur condividendo le medesime proprietà, trova dei modi originali per segmentare e rappresentare gli elementi lessicali in maniere anche molto differenti perché “the lexicalization of the objective world [...] is always an arbitrary language- and culture-specific process” (Yip, 2000: 5); è quindi doveroso mettere in luce gli aspetti comuni non tralasciando le specificità che ogni sistema linguistico sceglie di adottare.

Secondo una delle tassonomie più accettate per la classificazione del lessico esso può, in prima battuta, essere suddiviso a seconda delle modalità in cui possono essere immagazzinati i lessemi che lo compongono, cioè in forma fonologica o in forma ortografica. Da questa suddivisione se ne opera poi un'altra che vede il lessico dividersi ancora in lessico in entrata o in uscita. Quello di cui ci occuperemo in questa ricerca è il rapporto tra i lessemi e i *sub-word-level lexemes* in riferimento al lessico ortografico (o visivo) d'entrata, cioè quello “che contiene le rappresentazioni delle parole lette da un soggetto e memorizzate in forma visiva” (Semenza, Franzon & Zanini: 2019: 34) in una prospettiva crosslinguistica per la quale il cinese rappresenta una L2.

1.2 Teorie cognitive alla base della *word recognition* e dell'accesso lessicale

Nel 1971 è stata postulata da Allan Paivio la teoria cognitiva generale chiamata *Dual coding theory*, secondo la quale la mente analizza e immagazzina i significati secondo canali e modalità differenti: quella verbale e quella visuale (Paivio, 1971,1986). Questi due canali vengono anche utilizzati non solo per il processo di decodifica ma anche per quello di processazione e rappresentazione dell'informazione⁴. Sebbene il *focus* di questa teoria non siano le dinamiche intralinguistiche e sebbene i risvolti che ha prodotto siano stati maggiormente legati alle neuroscienze e alla psicologia, sappiamo tuttavia che essa ha avuto una certa influenza anche sulla neurolinguistica e sulle teorie inerenti ai modelli per la

³ La funzione evocativa dei fonostemi si ritrova ad esempio nel nesso *sl-* che, nella lingua inglese, fa emergere e allude a un'idea di lentezza. Questa funzione si riscontra ad esempio nei termini *slow* (lento), *slough* (pantano), *sluggish* (lento), *slug* (lumaca), *sloth* (bradipo). *Sl-* non si può definire morfema ma, appunto, solo fonostema, cioè un indice sonoro che allude in maniera evocativa ad un ambito semantico.

⁴ Secondo alcuni studi di psicolinguistica l'impatto della *Dual coding theory* sulla lingua cinese sarebbe ancora più evidente: “Dual coding theory has important implications for reading in Chinese because radical evokes verbal and non-verbal activations quite differently from patterns in alphabetic languages” (Kuo et alia, 2015: 3)

decodifica dell'*input* linguistico, specificatamente in quello che è stato poi chiamato il *Dual-route model* (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller., 1993. Coltheart, 2005), che si concentra in maniera più puntuale sul processo della *word recognition*; processo che, secondo Chikamatsu, viene considerato come “the most basic and most critical process in reading” (Chikamatsu, 2006: 67)⁵. Di questa abilità viene quindi riconosciuta l'importanza basilare per l'accesso a quelle più complesse e al loro sviluppo.

Secondo il *Dual-route model* la mente ha due modalità distinte per decodificare l'*input* linguistico presentato in forma scritta, secondo quello che, nella letteratura in lingua inglese, va sotto il nome di *print processing*. Queste due modalità, che si applicano nello specifico ai due processi *lower level* sovraccitati, vengono identificate rispettivamente come ‘via lessicale’ e ‘via sublessicale’. La prima viene anche chiamata modalità diretta o semantica e prevede che le parole vengano decodificate dal lettore nella loro interezza, analizzando quindi dei *chunks* grafemici come dei blocchi compatti. Questa via di decodifica è quella che si attiva con le parole ad alta frequenza e che quindi, data la loro alta occorrenza nel lessico ortografico, non hanno apparentemente bisogno di ulteriore decodifica. Essa però, paradossalmente, si applica anche a quelle che hanno una minore corrispondenza grafema-fonema, prendendo ad esempio l'italiano si potrebbe fare riferimento ai prestiti lessicali sedimentati come *garage* o *jeans*; questa tipologia corrisponde anche a quella categoria di parole definita *sight words* (Magrath, 1988. Ehri, 2014). Attraverso questa modalità di decodifica la parola verrebbe processata in maniera ‘olistica’, o, come viene reso da Grabbe, “holistic processing supersedes letter-level processing because of its faster and parsimonious nature” (Grabbe, 2016: 38).

L'altra modalità è invece quella sublessicale, che viene chiamata anche modalità indiretta o, per le lingue che utilizzano sistemi di codifica della scrittura a base alfabetica, via fonologica, fonologica/grafemica o *letter-to-sound conversion*. Attraverso questa modalità di decodifica la parola viene invece frammentata nelle sue unità compositive; di solito questa via viene adottata per la scomposizione di parole che il lettore non ha mai incontrato precedentemente e per le *pseudo-words* (Grabbe, 2016); per un focus più approfondito sulle *pseudo-words* e le *non-words* del cinese si rimanda al capitolo III, paragrafo 3.

In generale qualsiasi lettore - e di qualsiasi lingua - che non presenta diagnosi legate ai disturbi della lettura (in inglese ricadono sotto il termine ombrello di *specific language impairment*, o SLI) tende ad utilizzare entrambe le modalità nel processo di decodifica

⁵ Sull'importanza attribuita alla *word recognition* si potrebbe anche citare Jun: “[word recognition] is one of the most basic reading skills in that while good recognition skills do not guarantee good general reading proficiency, good readers are almost without exception good at word recognition” (Jun, 2000: 1).

linguistica⁶ (Beeson & Rapcsak, 2002). Il discrimine tra l'attivazione selettiva di una o di un'altra via di accesso risulta essere l'indice di frequenza della parola: più l'indice è alto più ci sarà attivazione lessicale. Bisogna specificare che questo modello è stato largamente adottato nel campo della neurolinguistica e, nello specifico, in riferimento alle condizioni cliniche legate alle diagnosi per la dislessia, l'alexia e l'agrafia. Gli studi sui soggetti che presentano quest'ampia gamma di SLI "give researchers the opportunity to tease apart aspects of language that typically develop in concert" (Marshall & van der Lely, 2006: 39).

1.3 La *word recognition* e la teoria del *Dual-route model* applicata alla lingua cinese

Il *Dual-route model*, come anche molte delle teorie relative alla *word recognition*, è stato postulato per descrivere le modalità di attivazione e accesso lessicale per l'inglese, o al massimo nel *framework* dell'inglese lingua seconda (Luo & Sun, 2018: 289); è quindi giusto chiedersi se questo modello sia applicabile anche a lingue che hanno sistemi di codifica dell'informazione diversi rispetto a quella lingua. Questa domanda ha portato alla postulazione dell'*Orthographic depth hypothesis* (Katz & Frost, 1992). Questa teoria, che ha un forte impianto comparativista, tende a dividere i sistemi di scrittura in 'superficiali' (*shallow*) e 'profondi' (*deep*)⁷. Per dividere le lingue che hanno sistemi di struttura 'superficiali' da quelli invece maggiormente caratterizzate da sistemi di scrittura 'profondi' si fa di solito riferimento all'indice di corrispondenza grafema-fonema (*grapheme-phoneme correspondence* anche abbreviato come GPC). Se le scritture alfabetiche 'superficiali' hanno un'alta corrispondenza tra segno grafemico e resa fonologica, altre scritture come il cinese, o alcuni tratti di altre scritture, come nel caso della lettura dei *kanji* giapponesi, risultano foneticamente più opachi. Come riportato da Chikamatsu (2006: 68):

"according to this hypothesis, alphabetic languages with regular grapheme-phoneme correspondence (GPC), such as Spanish, Serbo-Croatian and Korean, involve prelexical phonology or a greater reliance on phonological information, as each visual sound constituent of a word is converted into a sound letter by letter and then into a complete phonetic internal representation of the word, prior

⁶ Oltre all'uso separato di entrambe le modalità per il processo di decodifica linguistica, alcuni studi si sono concentrati invece sulla forte interazione che esiste tra i due processi, si veda ad esempio il lavoro di Folk, Rapp e Goldrick (Folk, Rapp & Goldrick, 2002).

⁷ Altri studi collegano le abilità di *word recognition* non ad aspetti puramente legati al sistema grafemico ma anche collegati alla morfologia, come si legge in Pae (2018) "Since each morpheme of Chinese and Japanese *Kanji* is generally mono-syllabic, it is more likely that reading in Chinese and Japanese involves identification of a word as a visual gestalt (a.k.a. 'look-and-say' method). In contrast, words in Korean are, in principle, more likely to be processed letter by letter (athe phonetic method of reading)" (p.13)

to semantic recoding” (p. 68)

L’assunto di quest’ipotesi è stato confermato in diversi studi, tra cui quello di Ellis *et alia* (2004) in cui è stato visto come il sistema grafemico della L1, per parlanti di età compresa tra i 6 e i 15 anni, influiva nel processo di processazione lessicale e recupero fonologico per le parole della L2, con un *pool* di partecipanti le cui L1 erano l’inglese, il giapponese, il greco e l’albanese. Da una prospettiva prettamente neurolinguistica diversi studi hanno mappato quali aree del cervello venissero attivate durante la lettura di parole afferenti a sistemi ortografici ‘profondi’ o ‘superficiali’ ed è emerso che:

“at the same time, Chinese or *kanji* reading elicits bilateral activation within the network, compared to left hemisphere dominant activation induced by alphabet or *kana* reading, suggesting that character processing is cognitively more demanding than the processing of sound based-orthographies” (Mori, 2014: 407)

Nonostante questi siano dati interessanti non si può non notare che molta della ricerca in merito all’*Orthographic depth hypothesis* per le lingue che utilizzano i caratteri si sia concentrata su studi che mettevano al centro dell’indagine la lingua giapponese (Koda, 1990. Chikamatsu, 2006. Matsumoto, 2013) e che solo incidentalmente facevano riferimento al cinese (Mori, 2014. Hagiwara, 2016). Un limite all’applicabilità delle ricerche in merito alla *visual word recognition* del giapponese risiede nel fatto che nel giapponese scritto i *kanji* -secondo Verdonschot più del 60% del totale (Verdonschot, 2011) - presentano differenti modalità di lettura. Per esempio, possiamo vedere che il *kanji* rappresentato da questo grafema (水) ha due letture diverse a seconda che esso appaia in composizione con altri *kanji*, e in questo caso si leggerebbe *mizu* o che appaia singolarmente, e in questo caso la sua lettura sarebbe *sui*; questa categoria di grafemi viene infatti definita come quella degli *heterophonic homographs*⁸, molto comune nel giapponese contemporaneo ma relativamente più rara nel cinese, in cui in realtà si manifesta il fenomeno opposto, cioè quello dell’alta presenza di *homophonic heterograph*, cioè di caratteri differenti che presentano la stessa lettura.

Questi studi sono comunque utili perché ci aiutano a definire con più chiarezza le metodologie di ricerca, i parametri di trasparenza e opacità grafemica nonché la postulazione degli indici di corrispondenza grafema-morfema per lingue sillabiche o morfo-sillabiche.

⁸ Gli *heterophonic homographs* sono presenti, ma con occorrenze estremamente basse, anche in inglese. Può esserne un esempio la diversa pronuncia della forma per il presente e il passato per il verbo *to read*, pronuncia che varia solo a seconda dell’uso contestuale e che si manifesta nell’opposizione: /rɪd/ o /rɛd/.

Il *Dual-route model* non è ovviamente l'unico *framework* per la decodifica dell'*input* scritto; un'altra teoria emersa nei primi anni '90 è quella che si basa sull' *Universal phonological principle* (spesso anche abbreviato con UPP), e prevede che ci sia sempre attivazione fonologica a prescindere dal sistema di codifica dell'*input* che la lingua ha adottato, e che “[the] phonological activation occurs at the moment of word identification” (Hagiwara, 2016: 881). In un'importante ricerca sul *priming* lessicale Perfetti, Zhang e Berent (1992) hanno notato che l'attivazione semantica, fonologica e grafica avveniva 50 millisecondi dopo la somministrazione dello stimolo grafico che, per l'esperimento in questione, era composto da un set di caratteri cinesi, senza che ci fosse nessun *gap* temporale tra i diversi tempi di attivazione. Questo a dimostrazione che, da parte di lettori adulti la cui L1 era il cinese mandarino, il carattere veniva analizzato e percepito come un 'pacchetto' di informazione fonosemantica che nel processo di lettura non risultava scindibile. Questa teoria ha avuto il vantaggio di indebolire la concezione – erronea - ereditata dalla tradizione gesuitica occidentale che i caratteri mediassero direttamente il significato senza passare per la lingua parlata, considerata tradizionalmente inferiore. Bisogna comunque riportare che l'UPP, e gli studi ad essa legati (Perfetti & Tan, 1999. Perfetti & Liu, 2005), si basano su parlanti adulti nativi cinesi e che quello che è vero per la popolazione presa in analisi può non esserlo in altri casi. Per esempio, se prendiamo come popolazione di analisi bambini o giovani adulti la cui L1 è il cinese ma che sono ancora immersi nel processo di sviluppo delle abilità di alfabetizzazione o se il campione di analisi è rappresentato da adulti la cui L2 è il cinese, la preminenza dell'attivazione fonologica non risulta essere così evidente. Per quanto riguarda gli studi sulla popolazione di parlanti di cinese L1 in età scolare si è visto che l'*Universal phonological principle* non è poi così universale (Siok & Fletcher, 2001) e che, la *character awareness* nello specifico, e le *visual skill* in generale sono dei costrutti più utili per prevedere e mappare lo sviluppo delle abilità di lettura rispetto alla consapevolezza fonologica presa singolarmente.

Per sintetizzare possiamo affermare che “the contribution of a phonological route and timing of phonological activation differ depending on theoretical standpoints” (Hagiwara, 2016: 881) e che, se i processi che sottendono lo sviluppo dell'alfabetizzazione nella L1 sono molto simili, le cose cambiano se si osserva questa problematica da un punto di vista crosslinguistico. Il medesimo punto di vista è anche espresso da Matsumoto (2013: 163) “the reading development of [Chinese speaking] children who have not mastered their L1 and adults who have mastered the L1 and are learning an L2 might be different in terms of cognitive processing”. E questo ambito è proprio quello che ci interessa, non la *word recognition* per i lettori della L1, il cui processo sappiamo che viene automatizzato e che si basa fortemente sull'attivazione fonologica, bensì per i parlanti la cui L1 non è il cinese e che tenderanno quindi

a sfruttare strategie differenti per la decodifica dell'*input* scritto. Queste strategie possono riferirsi a qualsiasi ambito e livello sublessicale preso in esame, come supposto dall'*interactive model* per lo sviluppo della lettura. Gli ultimi studi sull'argomento tendono a mettere in risalto questa complessità e la conclusione di Lin, Wang e Singh è infatti che “whether phonological information is automatically activated in reading Chinese characters, in which each grapheme maps onto a morpheme and a syllable, remains highly debatable” (Lin, Wang & Singh, 2018: 30). In conclusione, come riportato in Kida “successful second language reading should require effective visual word recognition” (Kida, 2016: 43).

1.4 La definizione della conoscenza lessicale: profondità e ampiezza

Dopo aver presentato le principali teorie sulla *word recognition efficiency* introduciamo qui i concetti chiave e i modelli teorici più diffusi per descrivere il secondo *lower level process* citato nell'introduzione: lo sviluppo della conoscenza lessicale. In una definizione sintetica lo sviluppo della conoscenza lessicale è stato definito da Cardona come la percezione di una parola o di un item lessicale e il suo accomodamento nella memoria semantica, per poi poter essere richiamato in pochi millisecondi quando esso viene ascoltato o visto in un testo (Cardona, 2004). Già da questa breve definizione vediamo come questo costrutto sottintenda diversi processi: da una parte quelli di immagazzinamento, del richiamo mnemonico e della successiva produzione degli item lessicali e, dall'altra, gli aspetti legati alla tipologia di codifica, se visuale o fonetica. A livello storico possiamo invece vedere che il lessico, nel corso dello sviluppo delle teorie e dei modelli generali sull'acquisizione linguistica, non ha davvero mai rappresentato il *focus* dell'indagine e della sperimentazione; come viene infatti riportato da Balboni:

“il lessico, la sua acquisizione, le tecniche per insegnarlo, sono stati trascurati sia dall'approccio strutturalista degli anni Cinquanta, interessato agli aspetti morfosintattici, sia da quello comunicativo dagli anni Settanta in poi, in cui la prevalenza era data agli atti comunicativi e il lessico rifluiva nelle 'nozioni' o in una terra di nessuno dove, in qualche modo, il LAD [Language Acquisition Device] andava a pescarlo” (Balboni, 2012: 205)

A partire dagli Novanta è però giusto fare menzione di almeno due teorie che hanno avuto il merito di tornare a direzionare l'attenzione sulla questione lessicale ovvero il *Lexical approach*, postulato da Lewis (1993) e Willis (1990) e il più moderno *Lexical priming*, ideato da Hoey (2005) e da cui poi sono emersi interessanti studi sperimentali con ricadute nella

glottodidattica raccolti da Pace-Sigge e Patterson (Pace-Sigge & Patterson, 2017) e confluiti anche in alcune pratiche didattiche che hanno restituito priorità al lessico usandolo come base per l'insegnamento della grammatica (Selivan, 2018).

Inoltre, come espresso in maniera molto chiara da Milton (2009: 13), prima di parlare di conoscenza lessicale per se bisognerebbe porsi due domande, chiedendosi: (i) qual è il discrimine nel considerare le unità lessicali che prendiamo in considerazione e (ii) cosa intendiamo, e quali implicazioni sottintende nello specifico, il verbo 'conoscere'. Questo perché il primo è un concetto fortemente *language-specific*⁹ mentre per il secondo va invece trovata una metodologia analitica per riuscire a declinarlo nella maniera più trasparente possibile. E se si è già accennato al primo di questi due aspetti e ai processi cognitivi che contribuiscono al suo sviluppo, il secondo verrà invece analizzato più estesamente in questa sezione.

Solitamente si distinguono nella conoscenza lessicale due dimensioni apparentemente contrapposte: l'ampiezza e la profondità, che nella letteratura in lingua inglese vengono rese rispettivamente con *vocabulary breadth* e *vocabulary depth*¹⁰. A questa opposizione della conoscenza lessicale sono comunque state mosse diverse critiche e oggi si tende, almeno idealmente, a considerare questi due elementi come facenti parte di un *continuum* dello sviluppo, e che risultano essere fortemente correlati tra loro: è difficile avere un vocabolario molto ampio in una L2 senza che si conoscano anche gli usi e le sfumature dei lessemi e, simmetricamente, una conoscenza ancora non particolarmente ampia del lessico di una lingua di solito si accompagna anche a una minore capacità di prevedere le collocazioni dei termini o, per esempio, notare gli usi polisemici delle parole. Un approccio che esula da questa polarizzazione è per esempio quello assunto da Wesche e Paribakht (Wesche & Paribakht: 1996) nella descrizione della conoscenza lessicale in ricezione e produzione scritta. I due studiosi definiscono complessivamente cinque livelli per rappresentare lo svilupparsi di questa conoscenza per il lessico di una L2:

1. Non ho mai visto questa parola
2. Ho la sensazione di aver visto questa parola, ma non ne ricordo il significato
3. Ho visto questa parola e credo che il significato sia... (viene fornito un sinonimo o una traduzione della parola)
4. Ho visto questa parola e il suo significato è... (viene fornito un sinonimo o una traduzione della parola)

⁹ Si veda per esempio che il concetto di *word family* applicabile efficacemente al lessico dell'italiano e a quello dell'inglese non può invece essere applicato a quello del cinese.

¹⁰ Denominazioni alternative ma di fatto sinonimiche sono *lexical breath/depth* o *word breadth/depth*.

5. Posso utilizzare questa parola per comporre degli enunciati

Pur difettando di una certa complessità analitica, questo semplice modello, che ha il vantaggio di essere lineare, aiuta a tenere a mente due aspetti importanti relativi all'acquisizione lessicale: essa risulta essere per natura incrementale e, nello svolgersi di questo processo, il lettore sembra travalicare progressivamente gli ambiti della forma per passare a quelli semantici e raggiungere infine quelli contestuali. Nella definizione di profondità lessicale ci troviamo a volte con la stessa dose di incertezza definitoria, come viene infatti espresso da Zhang e Yang (2016: 700), “while there has been a consensus that vocabulary depth concern the quality of the knowledge that a learner has about words, what exactly constitutes quality or what specific aspects of knowledge depth entails has been conceptualized and discussed in diverse ways”. Secondo alcuni studiosi, come ad esempio Greidanus e Nienhuis (2001) il concetto di profondità lessicale si lega alla capacità, da parte dell'apprendente, di riconoscere le collocazioni più comuni dei lemmi presi in considerazione, per esempio attraverso un *word association test* (WAT).

In ultimo, quando si prende in considerazione il concetto di profondità lessicale, e si lega questa nozione alla glottodidattica acquisizionale, è importante fare riferimento al modello postulato da Nation nei primi anni del Duemila perché riesce a scindere efficacemente le componenti in una serie di costrutti che ne rendono più agevole l'analisi. Nation scompone la profondità lessicale in tre macro sottocompetenze: la forma, l'uso e il significato (Tab. I.1, I.2 e I.3). Ognuna di esse presenta poi tre ulteriori suddivisioni; si può notare che nel passaggio dal generale al particolare il punto di partenza sono delle nozioni generali, quali appunto possono essere la forma, il significato o l'uso di un termine, e quello di arrivo sono invece rappresentate da una rosa di costrutti specifici legati ad aspetti linguistici maggiormente circoscritti. È importante inoltre specificare che questa scomposizione della profondità lessicale si adatta perfettamente alla lingua inglese ma, se si considera una lingua differente, andrà ricalibrata per rispondere alle esigenze rappresentative della lingua presa in oggetto, soprattutto per quanto riguarda i costrutti specifici.

Spoken form	R	How does the word sound like?
	P	How is the word pronounced?
Written form	R	What does the word look like?
	P	How is the word written and spelled?
Word parts	R	What parts are recognisable in this word?

P	What words parts are needed to express meaning?
---	---

Tabella I.1. Competenze e sottocompetenze per la categoria *form*

Form and meaning	R	What meaning does this word form signal?
	P	What ward form can be used to express this meaning?
Concepts and referents	R	What is included in the concept?
	P	What items can the concept refer to?
Associations	R	What other words does this word make us think of?
	P	What other words could we use instead of this one?

Tabella I.2. Competenze e sottocompetenze per la categoria *meaning*

Grammatical functions	R	In what patterns does the word occur?
	P	In what patterns must we use this word?
Collocations	R	What words or types of word occur with this one?
	P	What words or types of words must we use with this one?
Constraints on use	R	Where, when and how often would we meet this word?
	P	Where, when and how often can we use this word?

Tabella I.3. Competenze e sottocompetenze per la categoria *use*

Vediamo come il modello presentato da Nation per alcuni costrutti afferenti alla categoria della forma (Tab.I.1), si adatta molto bene a tutte le lingue che usano sistemi di scrittura alfabetici; per il cinese, il cui sistema di scrittura è morfosillabico e tende a segmentare in maniera diversa le parole, il modello deve essere modificato e integrato in alcune delle sue parti.

Con questa ricerca si proveranno a mettere in risalto principalmente le abilità legate alle categorie della forma e del significato (Tab.I.1 e tab.I.2), tralasciando *in toto* quello che nella classificazione di Nation è incluso nella categoria di uso della lingua, perché maggiormente ascrivibile agli *higher level processes* dello sviluppo delle capacità di decodifica linguistica. Questo proprio perché, andando ad indagare dei *lower level processes*, si è scelto di costruire degli strumenti diagnostici indipendenti dal contesto e che quindi non tengono in considerazione ad esempio le collocazioni dei lessemi o le loro funzioni grammaticali. Nello specifico si analizzeranno le abilità relative alla ricezione della parola scritta, cioè tutto quello

che nelle tabelle è contrassegnato dalla lettera ‘R’, cioè ricezione, inserita nella macrocategoria che Nation ascrive alla forma. Ancora più nello specifico si tenterà di mettere in luce gli aspetti relativi al costrutto delle *word parts*¹¹, afferente alla sottocategoria *written form* per la tabella relativa alla forma (Tab.I.1). Mentre per la tabella relativa al significato (Tab.I.2) si farà fare riferimento alle abilità contrassegnate dalle sottocategorie *form and meaning* e *concept and referents*. Questi aspetti risulteranno salienti nell’apprendimento del cinese come L2 e aiuteranno poi a definire dei parametri chiari per il costrutto della *word recognition efficiency*. Come accennato, si può osservare che da un punto di vista formale questa scomposizione e declinazione delle sottocompetenze per il concetto di profondità lessicale in ricezione scritta si adatta molto bene all’inglese come L2 ma, nel caso del cinese, essa deve essere riadattata in maniera coerente al suo sistema linguistico. Nella seconda parte del capitolo si analizzeranno perciò con più attenzione i livelli sublessicali del cinese per una definizione più puntuale di *word knowledge*.

1.5 La percezione del lessico del cinese scritto in Occidente: *the Ideographic Myth*

La conoscenza della lingua cinese è stata quasi sempre percepita come qualcosa di indissolubilmente legato alla sua scrittura, e, attorno ad essa, si sono venuti a creare innumerevoli miti che hanno influito direttamente o indirettamente sui modelli di insegnamento adottati (DeFrancis, 1984). Sottolineiamo il fatto che, come una lingua straniera viene percepita, è importante quasi quanto la natura stessa della lingua presa in esame.

Proveremo qui a dare una concisa panoramica in chiave storica e da una prospettiva fortemente eurocentrica di come questa concezione si sia evoluta nel tempo fino ad arrivare alle interpretazioni odierne, per far emergere degli aspetti che anche nei modelli didattici contemporanei, hanno di certo avuto, e continuano ad avere un certo peso.

Gli albori dello studio della lingua cinese in Occidente sono sicuramente legati alle prime esperienze dei missionari gesuiti in Cina, il cui punto di inizio si può collocare a partire dagli ultimi decenni del XVI secolo. Quando essi sono poi tornati nei loro paesi d’origine hanno riportato con loro, oltre ai resoconti di viaggio e al ricco bagaglio di storie e racconti, anche le prime impressioni un po’ più sistematiche sulla lingua, che hanno contribuito alla nascita della didattica della stessa in Europa (Antonucci & Zuccheri, 2010).

Una volta che i resoconti dei missionari hanno cominciato a circolare, molti letterati

¹¹ Cosa si intende per *word part* per la lingua cinese verrà affrontato in maniera più puntuale nella seconda parte di questo capitolo

europei hanno iniziato a comparare la lingua cinese, nella sua versione scritta, - la sola che era allora considerata - ad un'altra lingua che nel panorama culturale europeo di fine Cinquecento e inizio Seicento aveva attirato l'attenzione di molti: la lingua dell'antico Egitto¹². Durante il primo Rinascimento gli studi sulla lingua egizia avevano coinvolto diversi ambiti di ricerca come interessi archeologici, studi sulla magia ermetica e investigazione linguistica¹³. Tra i tanti esempi di figure interessate ad essa una di quelle più rappresentative può essere sicuramente quella di Pietro della Valle, poligrafo e orientalista italiano.

Mentre l'interesse per la lingua egizia scemava gradualmente si può notare che lo stesso ruolo che quella scrittura aveva incarnato viene gradualmente preso dal cinese. La lingua, ma più nello specifico le sue unità grafemiche minime - i caratteri -, avevano iniziato a svolgere, nella mente dei letterati del Seicento, la stessa funzione che avevano svolto per quasi un secolo i geroglifici egizi¹⁴, tanto che per descrivere queste unità linguistiche veniva utilizzata la stessa espressione; erano infatti chiamati ideogrammi per entrambe le lingue. Questa similitudine viene estesa anche alla concezione che essi fossero in grado di rappresentare il significato di una parola senza bisogno che questa dovesse necessariamente avere alcuna ricaduta fonetica.

Nel panorama del Seicento europeo la figura che ha svolto una vera e propria funzione di collegamento e raccordo tra queste due tradizioni è senz'altro identificabile nello studioso gesuita Athanasius Kircher (1602-1680). Egli, tra il 1652 e il 1654, compone l'*Oedipus Aegypticus*, testo che vuole far risalire le origini della civiltà, e della scrittura in generale, ad Ermete Trismegisto, saggio e mago egiziano, la cui realtà storica sfuma nel racconto mitico. Allo stesso tempo è sempre Kircher a presentare delle traduzioni dei primi testi cinesi come le iscrizioni su quello che lui chiama 'monumento sino-siriano', da lui riportato nell'opera *Prodromos Coptus* (1636). Le traduzioni dal cinese e dall'egiziano che egli redige non sono corrette; tuttavia, lo studioso, nella sua opera di traduzione, unisce idealmente le due lingue applicando gli stessi criteri traduttivi per entrambe, e quindi, *de facto*, attribuendo loro le stesse funzioni e peculiarità. Egli arriva poi addirittura a far risalire la lingua cinese direttamente dall'egiziano, come riportato infatti da Hsia: "Kircher relied on such expertise and his own knowledge of Egyptian hieroglyphs to demonstrate the derivation of Chinese writing from Egyptian sources" (Hsia, 2004: 390). E questa concezione, mediata inizialmente dai missionari,

¹² Sarebbe in questo caso più giusto fare quasi solo riferimento al sistema di scrittura più che alla lingua stessa, che sarebbe *decifrata* solo nei primi decenni dell'800 per opera di Champollion.

¹³ Possiamo ricordare a riguardo il contributo fondativo dell'umanista toscano Marsilio Ficino.

¹⁴ Come riportato da Calasso: "Le fonti classiche sulla lingua egiziana presentano una curiosa concordanza: in termini diversi, si afferma che la scrittura geroglifica è simbolica e sacra; [...] che i geroglifici rappresentano direttamente cose, esseri o principi; che, perciò, essi significano la loro forma e *non hanno valore fonetico* [corsivo mio]" (Calasso, 2018: 76).

e poi condivisa dalle opere di molti letterati del Seicento, è stata considerata come vera per diversi secoli. Il Seicento ha attribuito alla lingua cinese le funzioni simboliche prima incarnate dall'egiziano e questo doppio filo si vede per esempio nell'applicazione al cinese di tutta quella terminologia linguistica usata esclusivamente per la lingua egiziana.

Nell'epoca dei lumi la scrittura cinese ha iniziato a essere usata come simbolo per rappresentare la società confuciana e da lì per tracciare delle comparazioni con quella europea. Dagli scrittori politici del '700 la società cinese era allora considerata come politicamente più evoluta di quella europea, e uno dei motivi di questa superiorità, oltre a quello attribuito al sistema meritocratico degli esami imperiali per la scelta dei funzionari statali, risiedeva nel sistema di scrittura che usavano che, secondo quei pensatori, non era legato in alcun modo alla lingua parlata (Alleton, 1970). E quest'idea trovava conferme anche nell'esegesi biblica, come confermato da John Webb, che affermava che il cinese non aveva subito la maledizione delle lingue in seguito alla caduta della torre di Babele, e che quindi si era mantenuta nella sua perfezione primigenia: quella appunto di essere rimasta una lingua 'muta' (Bellassen, 2012: 26).

E questo mito si è protratto, abbastanza invariato, fino al XX secolo, tanto che il poeta e letterato americano Ezra Pound costruisce i fondamenti della corrente di poesia imagista e vorticista proprio sull'assunto che il cinese avrebbe espresso il significato delle parole senza passare dalla lingua parlata e che, quindi, anche l'inglese avrebbe dovuto fare lo stesso; dello stesso avviso era anche Ernest Fenollosa, che nel suo *The Chinese Written Character as a Medium for Poetry*, (Fenollosa, 1919) revisionato dallo stesso Pound, scrive: "Chinese written language has not only absorbed the poetic substance of nature and built with it a second world of metaphor, but has, through its very pictorial visibility, been able to retain its original creative poetry with far more vigor and vividness than any *phonetic language* (corsivo mio)" (p. 14). E quest'idea, che può essere accettabile se si pensa che ad enunciarla siano stati degli scrittori¹⁵ e non dei linguisti, viene però confermata anche in articoli coevi sulla didattica del cinese. Come riportato infatti da Kennedy, uno dei padri della glottodidattica del cinese negli Stati Uniti:

"Its ideographs present in themselves no correlation between sound and form. [...] Hence the student of Chinese is called upon to make three distinct and unrelated efforts in the learning of a Chinese 'word'. He must memorize and be able to recognize as a unit the sign that represents the word. To this sign he must attach in quite arbitrary fashion a monosyllabic sound. Lastly, he must link with the sign or the sound, or both, the mental concept for which all this is merely a conveyance." (Kennedy, 1937: 587)

¹⁵ Ayscough (1919), parlando dei caratteri dice che "these marvelous collections of brush strokes we call Chinese characters are really separate pictographic representation of complete thoughts" (p. 296).

Se in questo caso la natura fonetica della lingua non viene negata del tutto si vede comunque quanto ci si concentri sull'apparente scissione tra i vertici del triangolo linguistico quando si parla del cinese scritto e del suo studio da parte di studenti stranieri¹⁶.

Per sfatare questi miti ci sono voluti anni di studi e ancora oggi si può dire che essi persistano, seppur non così intensamente come nel passato, nell'immaginario comune occidentale e non. Ad esempio, il libro del noto sinologo e glottodidatta americano John DeFrancis *The Chinese Language, Fact and Fantasy*, che tenta di sconfessare alcune delle fantasie più persistenti sulla lingua e sulla scrittura cinese è stato pubblicato 'solo' nel 1984, a riprova del fatto che il legame tra unità grafemiche e fonetiche¹⁷ nella lingua cinese è stato considerato in maniera ascientifica, o peggio aprioristica, anche per gran parte del Novecento.

Queste concezioni, impressioni e miti non sono solo rappresentativi del problema ma aiutano a inquadrarne direttamente il nucleo. La percezione della lingua cinese in Occidente nei secoli è stata caratterizzata da questi elementi, che hanno poi trovato un riflesso nelle pratiche didattiche:

- I. priorità della lingua scritta
- II. asistematicità delle unità rappresentative
- III. collegamento diretto tra significante scritto e significato
- IV. sottovalutazione della lingua parlata
- V. corrispondenza biunivoca tra carattere e lemma.

Potremmo concludere con una citazione del linguista americano Benjamin Lee Whorf (1956) che, parlando della natura dei geroglifici Maya, esprime in maniera breve ed efficace quello che si può applicare anche alla ricerca storica della lingua cinese, e che inquadra in maniera trasparente la problematica:

“past study of this [writing] system has been considerably retarded by needless and sterile logomachy over whether the system, or whether any particular sign, should be called phonetic or

¹⁶ Questa stessa concezione rimane ancora valida nei decenni successivi, si veda ad esempio il commento espresso da Crowley in merito alla necessità di apprendere i caratteri cinesi: “Although we recognize the ability of the intellect to acquire responses for a virtually unlimited number of stimuli, we are forced to concede that learning to read and write two or three complex shapes, for example, to represent on, and only one word of common use in the language, when those shapes have no direct connection with meaning, is a most inefficient system” (Crowley, 1968: 8).

¹⁷ A cui si aggiungono altre concezioni erranee ma di lunga durata come l'idea di una corrispondenza biunivoca tra carattere e parola, e a cui DeFrancis dà un nome a questa chiamandola *The Ideographic Myth*.

ideographic. [...] ‘Ideographic’ is an example of the so-called mentalistic terminology, which tells us nothing from a linguistic point of view. No kind of writing, no matter how crude or primitive, symbolizes ideas divorced from linguistic forms of expression. [...] All writing systems, *including Chinese*, symbolize simply linguistic utterances” (corsivo mio) (p. 226)

2.1 I livelli linguistici del sistema grafemico del cinese e le sue componenti sublessicali

Il cinese scritto è caratterizzato da una struttura grafica e grafemica altamente gerarchizzata (Shen & Ke, 2007: 98. Xu, Chang & Perfetti, 2014: 774), basata sulla stratificazione di tre livelli distinti (Alletton, 1970) che in questa sezione del capitolo identificheremo seguendo una progressione a complessità crescente, sulla base delle teorie *bottom-up* per la descrizione degli elementi di base per lo sviluppo delle abilità di *literacy*. Da un punto di vista puramente grafico possiamo vedere che il primo è quello rappresentato dal ‘tratto’ (*bǐhuà* 笔画), unità minima del segno. Questo è seguito poi dal livello mediano, che presenta al suo interno tre ulteriori suddivisioni, e che nella letteratura linguistica cinese vengono definite, con non poca confusione terminologica, come i ‘radicali’ (*bùshǒu* 部首), gli ‘elementi laterali’ (*piānpáng* 偏旁) e le ‘componenti’ (*bùjiàn* 部件). L’ultimo livello grafemico è quello del carattere considerato nella sua interezza (*zhěngzì* 整字) (Peng, 2000), che risulta invece essere l’unità minima ad occupare il cosiddetto quadrato grafemico, elemento base dello spazio tipografico per il cinese scritto. Uno degli studi più approfonditi ed estesi sugli elementi che compongono il sistema grafemico del cinese può ancora essere considerato essere quello condotto da Vochala (1985).

In aggiunta, da una prospettiva comparatistica, e passando nel dominio delle norme grafiche della codifica, possiamo anche notare che per l’italiano e per molte lingue a base alfabetica la parola risulta essere marcata anche dal punto di vista grafemico semplicemente perché preceduta e seguita da uno spazio¹⁸, cosa che non succede invece per le norme del cinese scritto. La parola grafemica, nel caso dell’italiano, è quindi un aspetto della lingua che non ha bisogno di nessuna ulteriore concettualizzazione¹⁹, e quest’idea è rafforzata ulteriormente dal

¹⁸ Questa è ovviamente una semplificazione perché non risulta essere vero per un’ampia moltitudine di casi come, ad esempio per le parole composte, le espressioni idiomatiche o le parole polirematiche. Ma, almeno a livello di percezione e concettualizzazione generale dell’idea di parola, è invece molto efficace, anche perché, ad oggi, noi siamo portati a concettualizzare il concetto di parola sulla base della lingua scritta e mai viceversa (Ong, 1982. Pytlyk, 2011).

¹⁹ Questo aspetto, a mio avviso, si riflette anche in maniera evidente nelle differenti pratiche didattiche che vengono messe in atto per l’acquisizione della padronanza della *literacy* nella propria L1. Ad esempio, nell’insegnamento del processo di lettura per la lingua cinese è, ad oggi, uno degli esercizi più comuni quello della

fatto che, almeno idealmente, il dizionario riporti per ogni ‘parola’ una definizione. Come è infatti espresso anche da Milton ‘[...] not all languages are as clear as western European languages in signalling where word boundaries occur. Chinese [...] does not mark word boundaries in writing’ (Milton, 2009: 66). Mentre, al contrario, come si legge in Lin, Wang e Singh, “[...] the idea of word is rather fuzzy for Chinese readers. Research has shown that even educated native Chinese speakers disagree on word boundaries in simple sentences” (Lin, Wang & Singh, 2018: 27).

Ovviamente la parola in cinese non corrisponde all’ordine grafemico di grado più elevato della scala che abbiamo citato, ma mantiene comunque con esso un rapporto più complesso di quello che sussiste tra la marcatura della parola grafemica per l’italiano e il suo lessico. A livello teorico, ed abbracciando la prospettiva di Bloomfield (1933: 178), possiamo definire la parola, sia nella sua dimensione scritta che orale, come quell’elemento della lingua che risulta avere un alto grado di indipendenza sia semantica che sintattica; risulta chiaro quindi che l’aspetto grafemico, che ha a che fare solo con la rappresentazione delle unità linguistiche, e quello lessicale, che abbraccia invece queste isole di indipendenza semantica, andrebbero analizzati e affrontati sempre in maniera separata. Se andiamo a vedere più nel dettaglio la composizione del lessico del cinese possiamo riferirci alla limpida e breve definizione offerta da Shen: “Chinese words are formed by morphemes, which are the smallest meaning units in a sentence serving as phonological, orthographic and semantic/syntactic units” (Shen, 2018: 135). A questa fortissima corrispondenza fra grafema e morfema si aggiunge anche l’alto grado di libertà che questi hanno nella lingua. Inoltre, la stragrande maggioranza dei lemmi, diverse stime parlano di più del 70% del totale, è infatti bi- o polimorfemica. Essi sono quindi composti, almeno da due caratteri che, nella maggior parte dei casi, potrebbero anche trovarsi singolarmente o in combinazione con altri. In sintesi, le tre caratteristiche salienti della parola cinese sono: (i) rapporto di biunivocità quasi totale tra le unità ortografiche di livello più alto, le unità fonologiche e i morfemi; (ii) alto grado di libertà e combinabilità morfologica (iii); tendenza alla formazione di lemmi bisillabici o bimorfemici. Come la parola cinese si configura e si relaziona rispetto al proprio sistema grafemico e agli elementi sublessicali e quali di questi elementi risultano più o meno trasparenti per gli apprendenti nel processo di acquisizione del

lettura scansionata ad alta voce, in cinese reso dal termine *lángūdú* (朗读). Questo tipo di modalità di lettura, anche chiamato esofasico, è stato preponderante anche nella lettura del latino medievale, perché esso, allora, veniva codificato senza la presenza degli spazi tipografici a dividere le parole, perché il latino medievale era, di fatto, una *scriptio continua*. È possibile che sia presente una correlazione tra modalità di codifica del segno linguistico e attività esofasiche o endofasiche impiegate a livello didattico per l’acquisizione della lettura, anche se non ho trovato nessuno studio a supportare questa tesi. Possiamo notare come quella che, in apparenza, potrebbe sembrare semplicemente una norma grafica ha in realtà delle interessanti implicazioni a livello di decodifica linguistica e di pratiche didattiche.

lessico sarà appunto uno dei nodi centrali su cui si fonda questa ricerca.

Il cinese scritto, infatti, per una serie di cause legate allo sviluppo e all'evoluzione storica della lingua, presenta, nei suoi livelli sublessicali, una molteplicità di indici che permettono, ad esempio, al lettore di restringere un campo semantico relativo alla parola in questione (come ad esempio possono fare i *bushou*, o le componenti semantiche dei caratteri pittofonetici o anche i morfemi legati in alcune *compound words*), oppure gli permettono di desumere delle informazioni per la pronuncia del carattere (per esempio attraverso le componenti fonetiche dei caratteri pittofonetici) o di cogliere informazioni generali attraverso l'analisi dei morfemi, legati o non, delle *compound words* (*héchéngcí* 合成词) che, in questa ricerca, possono essere rappresentati dalla ricchissima categoria degli affissi mono- o bisillabici.

Possiamo quindi osservare che l'informazione sublessicale può essere 'incamerata' in diversi livelli della lingua, costringendoci quindi, già da subito, ad una riformulazione del concetto di *word parts* enunciato da Nation, nozione che si riferiva in maniera più specifica all'EFL/ESL. Per la lingua cinese potremmo quindi far emergere tre domini distinti per la parola scritta: il primo strutturale, e legato puramente alla disposizione dei segni grafemici. Uno intermedio che identificheremo con il termine submorfemico e che si manifesta all'interno dell'unità del carattere. E, in ultimo, quello morfemico, che emerge dalla combinazione dei morfemi per le parole bi- o polisillabiche. Per esempio, se prendiamo il termine bisillabico cinese per ristorante (*fànguǎn* 饭馆) e consideriamo il primo dei due caratteri (*fàn* 饭) da cui è composta la parola possiamo inizialmente identificare il primo di questi livelli. Questo livello, che abbiamo definito strutturale, ha a che fare con la disposizione spaziale degli elementi all'interno del quadrato grafemico; le due parti che compongono il carattere in questione sono 饣 e 反, la cui disposizione segue un ordine preciso, risulta essere accettabile l'ordine definito da questa modalità compositiva 饣 + 反, ma al contrario impossibile quello rappresentato da questa 反 + 饣. Il secondo livello è ancora inerente a questi due elementi ma sposta il focus non sulla loro disposizione bensì sul tipo di informazione che essi trasmettono al lettore, cioè se rappresentano degli indici fonetici o semantici. In questo caso vediamo che il primo elemento (饣) indica il campo semantico generale riferito al cibo, mentre il secondo (反) aiuta il lettore a risalire alla pronuncia della sillaba (*fǎn* → *fàn*). Il terzo livello, quello morfemico prende il morfema come unità informativa indipendente considerandone il significato e la posizione all'interno della parola stessa, ad esempio il secondo morfema della *guǎn* 馆 si trova solitamente in posizione finale ed esprime il significato generale di negozio o stabilimento. Questi sono i tre *layer* di analisi che verranno messi in relazione all'acquisizione lessicale negli apprendenti di cinese L2. Nelle prossime sezioni analizzeremo questi elementi sublessicali

seguendo l'ordine del sistema grafemico del cinese, ma concentrando l'attenzione sugli aspetti che sono stati scelti come rappresentativi per il livello sublessicale preso in esame.

Già da questi primi aspetti si può comunque vedere come la complessità nella concettualizzazione dell'idea di parola per una lingua come il cinese risulti essere di sicuro maggiore rispetto a quella di una qualsiasi lingua il cui sistema di scrittura, nella tassonomia di Cook e Bassetti (Cook & Bassetti, 2005), tende, con un grado maggiore, alla rappresentazione fonemica. A questo aggiungiamo la tendenza, già citata, della formazione bisillabica per il cinese moderno. Vediamo quindi come anche il più generale costrutto della *word depth* può essere affrontato da diverse prospettive di studio e richiede un'attenta declinazione quando parliamo di questa lingua. Il secondo aspetto da mettere in luce è che questa stratificazione dei livelli grafemici non è scevra da zone di sovrapposizione rispetto all'ambito lessicale e che le modalità di intersezione tra i livelli grafemici e quelli lessicali sono molteplici e, in maniera quasi inconsapevole, 'costringono' il lettore la cui L1 non è il cinese all'adozione di una serie di strategie consapevoli e inconsapevoli per riadattare o affinare le abilità della *word recognition*, i cui aspetti salienti e le cui implicazioni verranno affrontati in maniera più approfondita nel secondo capitolo. I gruppi che si formano tra i diversi livelli linguistici non rappresentano insiemi strettamente implicazionali, alcuni elementi afferenti ai livelli sottordinati possono svolgere anche la funzione, se presi singolarmente, di morfemi o di parole. Prendendo come esempio il caso limite, è possibile che una parola corrisponda a un solo carattere che è composto da un solo tratto; e l'unico esempio che rappresenta in maniera completa questa convergenza, tra tutti i livelli grafemici è quello del lessema monomorfemico usato per rappresentare il numerale 'uno', parola monosillabica composta dal carattere *yī* (一). E può essere considerata, a livello grafemico, la parola più semplice della lingua cinese. Nella maggioranza dei casi questa sovrapposizione può avvenire per i livelli di componente o carattere, cioè dei livelli mediani rispetto alla parola stessa.

	Esempio	Occorrenza
Parola che corrisponde a un tratto	一	1 (valore di occorrenza assoluta)
Parola che corrisponde a un elemento mediano	木, 首, 日	327 (valore di occorrenza assoluta) ²⁰
Parola che corrisponde a un carattere	放, 请,	20%

²⁰ Per questo valore ci si è basati sul lavoro di Feng (Feng, 2006: 15) e su quello di Wu (2017).

Parola che corrisponde a due o più caratteri	垃圾, 巧克力	80%
---	---------	-----

Tabella I.4. Corrispondenza tra elementi grafemici e parole

Ciononostante, è comunque possibile rappresentare e descrivere questi livelli in maniera distinta, ed è quello che faremo nelle prossime sezioni di questa ricerca. Seguiremo un ordine che va dai livelli grafemici più semplici verso quelli più complessi, che integreranno progressivamente al loro interno varie informazioni sublessicali che possono risultare più o meno trasparenti da parte dell'apprendente. Si è deciso quindi di concentrarci sugli aspetti maggiormente rilevanti da un punto di vista di acquisizione linguistica.

Si sono quindi scelti dei costrutti rappresentativi per ogni livello sublessicale preso in esame: quello delle componenti (*bùjiàn* 部件) per rappresentare la *structural awareness*, quello della ricca categoria dei caratteri pittofonetici (*xíngshēngzì* 形声字) per quanto riguarda il costrutto della *submorphemic awareness*²¹ e quello degli affissi legati ai cosiddetti *neo-classical compound* (Pirani, 2008: 263) per la *morphemic awareness* delle parole composte (*héchéngcí* 合成词). Da ognuno di questi livelli l'apprendente, dopo differenti tempi di esposizione alla lingua, potrà infatti essere in grado di 'notare' aspetti diversi di questi livelli sublessicali, saremo così in grado di osservare con una maggiore chiarezza come si sviluppa il concetto della trasparenza sublessicale parallelamente allo svilupparsi dell'ampiezza lessicale.

2.2 I tratti

I tratti sono la minima unità discriminante della scrittura cinese, e, presi nel loro insieme, possono essere considerati il livello zero del sistema grafemico di questa lingua. Ognuno di essi viene definito come, appunto, "un tratto continuo fatto con la penna o il pennello" (Peng, 2000: 32); vediamo che nella loro definizione si riflette ancora una sorta di priorità attribuita alla modalità di codifica che Ong definisce chirografica, cioè legata alla modalità di scrittura a mano, e che, nella sua analisi si oppone a quella più moderna di modalità tipografica (Ong, 1982). Ci sono inoltre altri due concetti chiave correlati a quello di tratto: uno è legato più specificatamente alla lessicografia e l'altro alle ricerche sull'acquisizione linguistica. Il primo ricopre una grande importanza perché è una delle modalità attraverso cui avviene

²¹ Questo costrutto può anche essere chiamato *intra-character awareness*, a rappresentare il fatto che esso si concentra sugli aspetti interni al carattere stesso; ma data la quasi totale corrispondenza tra carattere e morfema si ritiene si possano usare questi due termini come sinonimi.

l'indicizzazione dei lemmi all'interno dei dizionari cartacei, e quindi per l'acquisizione delle abilità di *literacy* sia per una L1 che una L2 risulta essere un passaggio obbligato²². Il secondo è quello di complessità visiva che, di solito, viene misurato in ordine e numero dei tratti²³. Dal punto di vista della linguistica acquisizionale, sia per la L1 che la L2, sono stati condotti diversi studi che pongono quest'aspetto della lingua al centro della ricerca, tra questi, quelli di maggiore rilievo sono sicuramente quelli di Liu (2008), che mette in relazione il numero dei tratti e le modalità compositive con l'acquisizione dei caratteri per gli apprendenti di cinese L2; mentre l'altro è invece uno studio sulle strategie di decodifica impiegate da apprendenti di cinese L1 in età scolare (Pine, Wang & Huang, 2003). La fase sperimentale di quella ricerca prevedeva la modifica tramite l'aggiunta o la rimozione di un tratto di un set di caratteri in modo tale da creare dei *non-character* per poi indagare come avveniva il riconoscimento di quei caratteri inesistenti. Per la progettazione degli strumenti impiegati in questa ricerca si è infatti preso spunto dal contributo di Pine, Huang e Huang, ma applicandolo al *layer* grafemico successivo: quello mediano. Questo primo livello della lingua è utile per mettere in evidenza il discrimine tra un carattere esistente e uno inventato, però trasportando una quantità esigua di informazione sublessicale, per il costrutto della *structural awareness*, si è optato di fare riferimento alle unità discrete dei *bùjiàn* (部件).

2.3 Il livello grafemico mediano: *bùshǒu*, *piānpáng* e *bùjiàn*

Ad un livello mediano tra il tratto e il carattere possiamo collocare quelle che, per adesso, identificheremo con il termine ombrello di componenti. Nella letteratura in lingua inglese ci si può anche riferire a queste tre categorie con il termine più esteso di *subcharacter component* (Xu, Chang & Perfetti, 2014).

Prima di continuare è opportuno fornire delle specifiche terminologiche a tale proposito perché, a seconda della tradizione di studio, sono stati forniti nomi e termini diversi²⁴. Questi elementi, pur appartenendo allo stesso livello linguistico, mettono in luce funzioni linguistiche differenti che possiamo collegare ad altrettanti costrutti della trasparenza sublessicale.

Parlando delle componenti mediane del carattere, nella linguistica cinese vengono impiegati principalmente tre termini distinti per distinguerle: *bùshǒu*, e (部首), *piānpáng* (偏

²² Alcune delle sue implicazioni verranno affrontate più estesamente nel Cap.II.

²³ Questo costrutto viene anche reso con l'espressione di densità visiva del carattere.

²⁴ Secondo Yang (2001), nonostante esistano tre termini differenti per identificare le componenti submorfemiche dei caratteri è 'normale' che sia presente una certa confusione terminologica tra gli stessi, egli afferma anche che questa stessa confusione terminologica è presente in molti manuali di cinese L1. Per un'analisi accurata delle differenze terminologiche si veda anche Chen (2015).

旁) e *bùjiàn* (部件). Per i fini di questa ricerca ci concentreremo sui *bùshǒu*, che verranno affrontati poi in maniera più approfondita quando appaiono nei composti pittofonetici e i *bùjiàn*, perché rappresentativi del costrutto della *structural awareness*.

2.3.1 *Bùshǒu* (部首)

Bùshǒu è un termine che in francese viene tradotto come *clé*²⁵ e in inglese viene di solito reso con *radical* o con l'espressione *indexing component*. In Italia ci siamo rifatti alla tradizione inglese ed esso viene reso semplicemente con radicale o con l'espressione componente radicale. Nella letteratura in lingua cinese questo termine è strettamente connesso alla ricerca dei caratteri e delle parole nel dizionario, da qui anche la sua resa di 'indice' nella seconda traduzione presentata dall'inglese. In molti manuali di cinese LS è di solito l'unico termine che viene utilizzato per indicare le componenti submorfemiche di grado inferiore a quello di carattere, e viene quindi usato come termine ombrello – a volte anche in maniera incorretta - anche per *bùjiàn* e *piānpáng*, e contribuendo a creare parte della confusione terminologica intorno ad essi.

Esso rappresenta la prima delle unità mediane che andremo ad analizzare, ed è un'unità submorfemica che è stata categorizzata, nei secoli, principalmente per la sua possibilità di svolgere la funzione di indice di ricerca nelle liste lessicali prima e, successivamente, nei dizionari; vediamo quindi che il criterio secondo cui questi elementi sublessicali sono stati catalogati è strettamente legato a delle necessità linguistiche di tipo lessicografico²⁶, la definizione riportata nello studio di Chen (2001) per il termine *bùshǒu* è “la componente che svolge una funzione classificatoria nella forma del carattere”²⁷.

A questa prima funzione se ne aggiunge un'altra, che è quella di fornire al lettore dei campi semantici generali per il carattere a cui si riferisce. Questo risulta però vero solo quando essi svolgono la funzione di indici semantici nei caratteri pittofonetici²⁸ (Cap. I, paragrafo 2.5), e come riporta Yip (2000: 43), “radicals in picto-phonetic characters may be regarded as meaning categories”. Proprio con la funzione di indici semantici essi verranno affrontati con maggiore cura nei paragrafi successivi.

Da notare inoltre che da un punto di vista di evoluzione diacronica della lingua il loro numero ha subito delle variazioni, a seconda delle riforme e dell'evoluzione delle norme e delle

²⁵ Viene anche reso con *composant indexé* o *radical* (Song, 2018: 43).

²⁶ Si veda il contributo di Yong e Peng sullo sviluppo diacronico delle tradizioni lessicografiche del cinese (Yong & Peng, 2008).

²⁷ “具有字形归类作用的偏旁” (Chen, 2001: 26).

²⁸ Come riportato anche in Yang (2001: 24) “[部首]大都具有表示意类的作用，即形声字的形旁”

tradizioni di scrittura. Nello *Shuōwén Jiězì* di Xu Shen, ad esempio, il loro numero era pari a 540, ed è stato sulla base di questi radicali che sono stati ordinati i 9353 caratteri presenti nel testo (Yang, 2001). Il numero dei radicali è andato diminuendo con il tempo, arrivando ai 214 del dizionario fatto redigere sotto l'imperatore Kangxi e agli attuali 201, presenti nel primo dizionario redatto dopo la riforma per la semplificazione dei caratteri²⁹.

Essi vengono di solito suddivisi in quattro macro-domini semantici (Pan, 1987): esseri umani (i), natura (ii), artefatti (iii) e superstizioni (iv). Ognuno di questi macro-domini presenta poi delle sottocategorie, come riportate nella tabella (Tab. I.5). Questa categorizzazione in apparenza altamente arbitraria ha, storicamente, avuto un forte impatto nello sviluppo della percezione del lessico e, quindi, nell'organizzazione della conoscenza della lingua cinese. I criteri che usiamo per organizzare la conoscenza sono infatti indicativi e rappresentativi della cultura stessa che li adotta. I repertori lessicali del passato, e che oggi potremmo avvicinare a dei dizionari, ordinavano le parole sulla base di ampie categorie semantiche rappresentate appunto proprio dai *bùshǒu*. Uno degli esempi più noti è costituito dallo *Ēryǎ* (尔雅), repertorio lessicografico, che divideva il lessico in 19 categorie semantiche che sono quasi interamente sovrapponibili ai domini semantici dei radicali di oggi³⁰. Nello specifico, le prime tre si riferivano ai concetti astratti mentre le ultime 16 erano organizzate secondo le seguenti categorie: legami di parentela, costruzioni, utensili, musica, scansione temporale, tempo atmosferico, terra, colline, montagne, fiumi, piante, alberi, insetti, pesci, uccelli, bestie e animali domestici.

Esseri umani	Natura	Artefatti	Superstizioni
Varie forme del corpo umano	Aspetti fisici della natura	Strumenti	
Parti del corpo	Fenomeni naturali	Armi	

²⁹ Il numero dei radicali è ancora soggetto a delle minime fluttuazioni che riflettono spesso delle scelte di segmentazioni dei caratteri fatte dai lessicografi che compilano i dizionari. Il numero, ad oggi, si attesta in un intervallo che va tra i 200 e i 214 radicali, per una stima più precisa si rimanda a Wei (2015: 129).

³⁰ L'influenza di questa vera e propria tassonomizzazione del reale ha avuto degli effetti anche molto più vicini alla contemporaneità di quanto si possa immaginare. Si può ad esempio fare riferimento ad uno dei primi sistemi di immissione digitale della lingua, ideato nel 1976 da Chu Bong-Foo, che va sotto il nome di modello di immissione Cang Jie (*Cāngjié shūrù fǎ* 仓颉输入法), figura mitica a cui si attribuisce l'invenzione della scrittura. Questo sistema non era ad immissione fonetica, come per esempio è il *pinyin*, ma si basava sulla ricomposizione grafemica del carattere. Per la riuscita dell'immissione di un determinato carattere venivano allocate delle funzioni specifiche a dei gruppi di lettere di una normale tastiera QWERTY. Alcuni gruppi erano preposti per immettere dei tratti, mentre altri permettevano l'immissione di radicali o componenti ed erano suddivisi ad esempio nel 'gruppo filosofico' (*Zhéxué lèi* 哲学类), che racchiudeva i radicali relativi ai cinque elementi e quelli del sole e della luna o nel 'gruppo delle parti del corpo umano' (*Rén tǐ lèi* 人体类), che conteneva i radicali di cuore, persone, bocca e mano; in una suddivisione ibrida tra elementi sublessicali afferenti al primo livello (i tratti) ed elementi mediani (i radicali) categorizzati con una forte carica semantica.

Azioni, attività o stati	I cinque elementi	Vestiti
Sensi	Piante e animali	Abitazioni
		Mezzi di trasporto
		Utensili
		Oggetti di valore

Tabella I.5. Categorizzazioni semantiche dei radicali

2.3.2 *Piānpáng* (偏旁)

Il termine *piānpáng*, ancora in uso in Cina, non è invece di solito presente nei manuali di insegnamento del cinese redatti in Italia e all'estero (Song, 2018: 44)³¹. In una traduzione più libera può essere reso come 'componente laterale' e si usa, di solito, quando si fa riferimento a quei caratteri che hanno una struttura compositiva destra/sinistra. Nella definizione di Li, il *piānpáng* viene definito come l'unità strutturale di base dei caratteri complessi (Li, 2004), e, *de facto*, si accetta oggi questa definizione allargata che non limita l'uso del termine ad una sola metodologia compositiva.

Inoltre, *piānpáng* è un termine che, a differenza del *bùshǒu*, non si riferisce a nessuna componente sublessicale con una funzione semantica definita. È infatti usato principalmente per descrivere la composizione di una tipologia abbastanza specifica di caratteri. Come si può notare, la differenza più evidente tra questi primi due termini è che *piānpáng* non può essere usato come punto di riferimento per la ricerca dei lemmi nel dizionario. Secondo alcuni studiosi (Chen, 2015) *piānpáng*, ad oggi, viene usato in maniera sinonimica rispetto a *bùjiàn*, e ha perso quindi parte del significato specifico che aveva, e questa tendenza sembra riflettersi anche nella definizione che i dizionari di cinese iniziano a presentare. In questa sede, per la definizione dei costrutti sublessicali sui cui poi si baserà l'indagine sperimentale, si è deciso di non prendere in considerazione i *piānpáng*, perché ancora la definizione e l'uso che si fa del termine potrebbero non essere sufficientemente chiari.

2.3.3 *Bùjiàn* (部件) e il costrutto della consapevolezza strutturale

³¹Come viene riportato da Song: "Le terme *piānpáng* est encore utilisé en Chine, mais il ne se rencontre pas dans l'enseignement du chinois hors de la Chine". Song propone poi una traduzione del termine rendendolo con la locuzione, abbastanza efficace, di 'bloc a coté de la clé'.

Tra quelli citati, il termine *bùjiàn* è quello che, nella terminologia linguistica cinese, è apparso più tardi³². Secondo Yang, *bùjiàn* ha cominciato a fare la sua comparsa infatti quando parte del lessico informatico ha iniziato a diffondersi anche in contesti meno strettamente collegati alla materia (Gao, 2000. Yang, 2006). Vediamo come esso si lega strettamente anche alla storia e allo sviluppo della codificazione digitale della lingua tramite il sistema Unicode, ed è anche interessante notare come l'emergere di una tecnologia abbia portato ad una riformulazione di alcune tassonomie e segmentazioni linguistiche che si riferiscono a degli elementi sublessicali. Il termine *bùjiàn* può inoltre essere reso letteralmente con la parola 'componente' e, nella terminologia anglosassone, viene di solito tradotto con l'espressione equivalente all'italiano di *chunk* o *component*³³.

Al contrario dei radicali, possiamo affermare che i *chunks* non svolgono nessuna funzione specifica all'interno del carattere, se non quella di formare unità più complesse, sono inoltre definiti come “the smallest visually integrated unit separated by a visible diminutive space from other units in a character” (Xu, Chang & Perfetti, 2014: 774). Dalla loro definizione possiamo far emergere un'altra funzione relativa a questa unità grafemica: quella di riuscire a determinare con chiarezza la strutturazione dei *layer* composizionali del carattere (*hànzì céngcǐ jiégòu* 汉字层次结构). Xu, Chang e Perfetti (2014) sottolineano l'aspetto di struttura mediana che essi ricoprono nella gerarchizzazione degli elementi linguistici del cinese. Per sintetizzare: questa struttura risulta essere sotto-ordinata rispetto ai caratteri ma sovra-ordinata rispetto ai tratti, ed è dotata di una certa dose di unità visiva e composizionale.

Per questi motivi è stato scelto il *bùjiàn* per aiutarci a rappresentare il costrutto della *structural awareness*, e si è usato questo aspetto mediano nel test che si è deciso di sottoporre agli apprendenti (Appendici, (i)). Per *structural awareness* intendiamo quindi la capacità da parte dell'apprendente di riconoscere le dinamiche e le peculiarità composizionali di queste unità submorfemiche nella formazione di caratteri strutturalmente coerenti.

Se si analizza un carattere scomponendolo in *bùjiàn* possiamo, secondo la tassonomia proposta da Allanic, fare emergere due categorie distinte (Allanic, 2017). La prima di queste è basata sulla struttura grafica del carattere e la seconda sul suo grado di autonomia.

Basandosi sulla prima possiamo poi suddividere le componenti in *chunks* di primo livello (*mòjī*

³² Il termine *bùjiàn* è stato usato a volte alternativamente rispetto a *zìgēn* (字根) *zìyuán* (字元) *zìsù* (字素) (Peng, 2000), nonostante queste ultime stiano venendo usate progressivamente di meno.

³³ Shen e Ke (2007) decidono di fornire un'altra denominazione per riferirsi ai *bùjiàn* chiamandoli *perceptual units*, di forniscono una definizione “perceptual unit in this study refers to a unit in a compound character that plays a visual role because it is a visually integral unit and separated by a visible diminutive space from other units” (Shen & Ke, 2007: 99). Quest'ulteriore denominazione ha il vantaggio di mettere in risalto l'aspetto percettivo e strutturale legato alle suddette unità.

bùjiàn 末级部件)³⁴ e *chunks* composti (*héchéng bùjiàn* 合成部件) che derivano dall'unione di due o più *chunks* di primo livello. Quelli della prima categoria sono le 514 componenti di base che non possono essere scomposte successivamente (Wu, 2017: 1). Queste 514 componenti sono quelle che sono state inizialmente utilizzate per digitalizzare la scrittura cinese, e, attraverso la loro combinazione, si può, almeno idealmente, comporre qualsiasi carattere.

La seconda categorizzazione si basa invece sul grado di autonomia dei *chunks*, dove il primo gruppo può essere considerato quello dei *chunks* cosiddetti autonomi (*chéngzì bùjiàn* 成字部件³⁵), letteralmente definiti come quelle componenti che, anche se prese singolarmente, possono essere anche dei caratteri a sé stanti. L'altra categoria è quella dei *chunks* che, anche se presi autonomamente, non rappresentano dei caratteri a sé stanti (*fēichéngzì bùjiàn* 非成字部件). Sul totale delle 514 componenti di primo livello vediamo che 311 sono *chunks* autonomi e 203 non possono essere caratteri a sé stanti³⁶. Ed è proprio basandosi sulla 'chunkizzazione' dei caratteri che si possono far emergere le loro caratteristiche compositive.

Basare la scomposizione sul *chunk*, secondo Xu (2000: 29), ha il vantaggio di semplificare la tassonomizzazione, perché evita di considerare elementi che possono svolgere anche altre funzioni, come per esempio i radicali. Questo tipo di scomposizione strutturale (Tab.I.6) viene chiamata segmentazione basata sui *layer* della struttura del carattere (*céngcì fēnxī chū de hànzi jiégòu* 层次分析出的汉字结构). Secondo l'autore le strutture composizionali derivanti dalla combinatoria dei *chunks* sono riconducibili a quattro: struttura top-down (*shàngxià jiégòu* 上下结构), struttura left-right (*zuǒyòu jiégòu* 左右结构), struttura *enclosure* (*bāowéi jiégòu* 包围结构) e composizioni speciali (*tèshū jiégòu* 特殊结构), che contengono tutti i caratteri la cui struttura non è riconducibile a nessuna delle prime tre³⁷.

³⁴ Nella letteratura in lingua inglese essi vengono anche chiamati *primitive components* (Feng, 2006: 15)

³⁵ In Zheng (2006), questa categoria viene resa più semplicemente con il termine che si riferisce ai caratteri semplici (*dútǐzì* 独体字).

³⁶ Il numero totale dei *chunks* qui riportato si basa sulla tabella dei *bùjiàn* relativa ai caratteri più comuni (*xiàndài chángyòngzì bùjiàn biǎo* 现代常用字部件表). Se si prende un *pool* di riferimento dei caratteri differente anche il numero dei *bùjiàn* risulterà essere diverso, ed è questo il motivo principale per cui, a volte, le stime sulla quantificazione di questi elementi intermedi non coincidono del tutto. Nella quantificazione di Feng (2006), ad esempio il numero totale risultava essere 648. Xu (2000: 27) riporta le diverse stime in maniera ancora più puntuale affermando che con 648 componenti si compongono 11834 caratteri mentre con 675 componenti si arrivano a comporre 16339 caratteri.

³⁷ Quella che Xu (2000: 29) chiama segmentazione piana della composizione strutturale del carattere (*píngmiàn fēnxī chū de hànzi jiégòu* 平面分析出的汉字结构) riusciva a ridurre il numero delle categorie strutturali a sette: struttura top-down (*shàngxià jiégòu* 上下结构), struttura top-middle-down (*shàngzhōngxià jiégòu* 上中下结构), struttura left-right (*zuǒyòu jiégòu* 左右结构), struttura left-middle-right (*zuǒzhōngyòu jiégòu* 左中右结构), struttura a *enclosure* completa (*quánbāowéi jiégòu* 全包围结构), struttura a *enclosure* parziale (*bànbāowéi jiégòu* 半包围结构) e struttura simile al carattere *pin* (*pīnzìxíng jiégòu* 品字形结构).

Struttura generale	Sotto-struttura	Esempi
上下	上下结构 <i>Struttura top-down</i>	吕, 晶
<i>Top-down</i>	上中下结构 <i>Struttura top-middle-down</i>	曼
左右	左右结构 <i>Struttura left-right</i>	对, 队
<i>Left-right</i>	左中右结构 <i>Struttura left-middle-right</i>	树, 谢
	对称结构 <i>Struttura simmetrica</i>	斑
包围	全包围结构 <i>Enclosure completa</i>	困
<i>Enclosure</i>	上三包孕结构 <i>Enclosure a tre lati dall'alto</i>	问
	下三包孕结构 <i>Enclosure a tre lati dal basso</i>	凶
	左三包孕结构 <i>Enclosure a tre lati da sinistra</i>	区
	左上包孕结构 <i>Enclosure da in alto a sinistra</i>	压
	左下包孕结构 <i>Enclosure da in basso a sinistra</i>	趣
	右上包孕结构 <i>Enclosure da in alto a destra</i>	句
	右下包孕结构 <i>Enclosure da in basso a destra</i>	戢
特殊结构	<i>Struttura speciale</i>	裹

Tabella I.6 Segmentazione dei caratteri basata sui *layer* e sulle configurazioni strutturali

Se prendiamo ad esempio il carattere *tái* 苔, il cui significato è quello di ‘muschio’, possiamo proporre una scomposizione: osserviamo che a livello strutturale il carattere appartiene chiaramente al macrogruppo delle strutture *top-down*. Scomponendolo nei suoi costituenti vediamo che è scindibile inizialmente in un *chunk* di primo livello nella parte superiore (⁺⁺). La parte inferiore risulta invece un *chunk* composto che può essere quindi scisso a sua volta in due componenti di primo livello, che sono rispettivamente $\triangle s\bar{i}$ e $\square k\ddot{o}u$ ³⁸. Basandosi sulla seconda categorizzazione vediamo che, di questi *chunk* sia $\triangle s\bar{i}$ che $\square k\ddot{o}u$ sono *chunks* autonomi, mentre il primo ⁺⁺ *cǎo* non può essere considerato tale³⁹.

Per la composizione del carattere, inoltre, la maggior parte dei *chunk* segue delle regole non scritte, regole che di solito vengono acquisite in maniera autonoma dopo una certa

³⁸ Notiamo che per raggiungere la segmentazione in *chunks* di primo livello sono stati sufficienti solo due cicli di scomposizione, mentre per altri caratteri la cui complessità visuale risulta essere maggiore, prendiamo per esempio in considerazione *shè* 摄 o *shù* 树 (3 iterazioni), sono necessari più iterazioni di questo processo.

³⁹ Un'altra prospettiva di analisi basata sui *chunks* ed estremamente efficace è quella proposta da Feng (2006), la sua analisi ha il pregio di considerare i *chunks* solo come unità visive su cui basare la sua proposta di catalogazione. La sua tassonomia si basa sulla teoria chomskiana delle grammatiche libere dal contesto (Chomsky, 1956), e lo studioso utilizza questo *framework* di analisi per catalogare i caratteri in base alle differenti disposizioni strutturali dei loro componenti e arrivando a rappresentarli con delle stringhe di lettere che stanno a rappresentare le diverse modalità compositive.

esposizione all'*input* linguistico. Possiamo quindi sintetizzare dicendo che la sensibilità strutturale è la sensibilità da parte dell'apprendente a queste regole non scritte applicate alle diverse strutture composizionali del carattere e la cui importanza può essere ben rappresentata dall'enunciato di Zhang e Ke (2018: 110): "understanding the basic structures of Chinese characters is vital for non-native speakers of Chinese, because such structural awareness can facilitate character learning". Da un punto di vista di riconoscimento di questi elementi è importante ricordare che agli occhi sia di un parlante nativo che di un apprendente di cinese L2/LS il carattere complesso si presenta come un *pattern* bidimensionale familiare invece che come una stringa di elementi che si dipana da sinistra a destra (Huang & Wang, 1992).

In sintesi, possiamo fare riferimento alla tabella (Tab. I.6) per rappresentare gli ambiti e le funzioni che gli elementi sublessicali afferenti a questo livello ricoprono nella lingua cinese.

	Traduzioni del termine	Ambiti e funzioni	Costrutto corrispondente
<i>Bùshǒu</i> 部首	Clé, indexing component	Semantico e lessicografico	Sensibilità submorfebrica
<i>Piānpáng</i> 偏旁	Lateral component	Composizionale	Sensibilità submorfebrica
<i>Bùjiàn</i> 部件	chunk	Composizionale e strutturale	Sensibilità strutturale

Tabella I.7. Funzioni degli elementi grafemici mediani

2.4 Il carattere: l'ultimo dei livelli grafemici del cinese

Come abbiamo accennato, tra i vari livelli compositivi descritti, il carattere, dal punto di vista del sistema grafemico, può essere considerato la prima vera unità indipendente a livello tipografico. Poiché abbiamo basato la nostra progressione tassonomica sul sistema grafemico, possiamo quindi considerare il carattere come il punto finale di questa enumerazione. La categoria dei caratteri pittofonetici ci aiuterà a definire e a circoscrivere il secondo costrutto relativo alla trasparenza sublessicale: quello della consapevolezza sublessicale.

Da un punto di vista composizionale la linguistica cinese divide i caratteri in due tipologie distinte, i caratteri semplici (*dú tǐ zì* 独体字) e quelli complessi (*hé tǐ zì* 合体字), chiamati anche composti a seconda delle tradizioni. Definiamo caratteri semplici tutti quelli formati da un solo elemento mediano, oppure, utilizzando il *chunk* come modello di analisi, e concentrandoci quindi maggiormente sull'aspetto composizionale, possiamo dire che i caratteri semplici sono quei caratteri formati da un solo *chunk* autonomo di primo livello. Si può quindi

affermare che il livello compositivo inferiore al carattere semplice non è la componente, o nessun altro elemento del *layer* mediano, ma bensì il tratto. Per esempio, il carattere semplice *shūi* (水) non è scomponibile in unità più piccole dotate di senso che non siano i suoi tratti costituenti⁴⁰. Possiamo inoltre notare che questo tipo di caratteri rappresenta appena il 5% del totale (Abbiati, 2012), essi rappresentano quindi l’eccezione e non la norma in qualsiasi testo scritto prendiamo in considerazione. La maggioranza fa parte della categoria dei caratteri complessi, cioè caratteri che sono composti da due o più componenti interne, ognuna delle quali può essere analizzata singolarmente come *chunk* compositivo. Gli aspetti sublessicali che si sono voluti mettere in luce per i livelli della consapevolezza strutturale e submorfemica fanno riferimento entrambi a caratteri complessi, e il nostro *focus* rimarrà su quelli, anche per l’altissima occorrenza che hanno nella lingua. Nel caso della sensibilità strutturale l’attenzione si concentrava sull’aspetto strutturale/composizionale, mentre per la sensibilità submorfemica vengono messe in luce le funzioni che le componenti possono svolgere nel processo di lettura.

Per la composizione dei caratteri esiste inoltre una tassonomia tradizionale che è ancora abbracciata sia da fonti scientifiche (Li, 2006. Bie, Huang & Wang, 2015. Jiao, 2018.) che da quelle che presentano un taglio maggiormente divulgativo (Chen, 2013. Tang & Liu, 2015. Xie, 2018). Questa tassonomia si basa sui criteri di indicizzazione proposti da Xu Shen (许慎), letterato della dinastia degli Han orientali, che ha compilato, nel secondo secolo d.C. il primo dizionario della lingua cinese⁴¹, dal nome *Shuōwén Jiězì* (说文解字) e che letteralmente può essere reso con *La spiegazione dei caratteri semplici e l’analisi di quelli complessi*⁴². Uno dei

⁴⁰ La perdita di un tratto per un carattere semplice (*dūtǐzì* 独体字) lo fa quasi necessariamente diventare un *non-character*, cioè un carattere non presente in qualunque dizionario e, per le regole del sistema grafemico, anche strutturalmente incoerente. Il caso è diverso se si toglie un tratto ad un carattere complesso (*hétǐzì* 合体字). In alcuni casi, e possiamo pensare al carattere *lín* (淋), se si elidesse uno dei tratti che compongono il *chunk* di base che si trova a sinistra si otterrebbe come risultato finale un carattere del tutto nuovo formato da 冫 + 林. Il carattere risultante non farebbe parte di nessun dizionario ma sarebbe strutturalmente possibile, e potrebbe essere definito come uno *pseudo-character*. Per una distinzione più puntuale su *non-character* e *pseudo-character* si rimanda al capitolo III.

⁴¹ Prima dell’opera di Xu Shen c’erano già stati altri tentativi di trovare dei metodi catalogatori per le prime liste di lessico del cinese antico, il cui fine era anche legati alla formazione dei letterati e quindi, *in nuce*, quasi didattico. Il primo di questi, già citato (Cap. I, par. 2.3.1) è rappresentato dallo *Erya* (尔雅), il cui criterio era semantico. L’altra lista di lessico che possiamo citare come rappresentativa è il *Jìjiùpiān* (急就篇) composto da Shi You (史游) il cui criterio di ordinamento era quello della rima, questo tipo di opere viene infatti spesso definito ‘rimari’ più che dizionari. È inoltre significativo riportare l’alto *status* che la compilazione dei dizionari ha rivestito lungo la storia letteraria cinese anche perché quello che in questa sede chiamiamo ‘dizionario’ risultava essere più vicino alla nostra idea di enciclopedia, cioè un vero e proprio compendio generale del sapere. Vediamo quindi come riuscire a determinare dei criteri validi per ordinare questo sapere risulti essere di capitale importanza. Una storia che mette in luce l’importanza della compilazione dei dizionari nella Cina moderna viene riportata in Huang (1967: 106) in cui si dice che l’imperatore della dinastia Qing, Qianlong abbia condannato a morte e bruciato tutte le copie di un dizionario compilato da un lessicografo che avrebbe avuto l’ardire di riportare i nomi degli imperatori Qing invece dei loro titoli. Per quanto questo racconto possa avere dell’aforistico è comunque rappresentativo dell’importanza tributata alla lessicografia e alle modalità catalogatorie nella Cina antica e premoderna.

⁴² Nel cinese classico i termini utilizzati per indicare parola e carattere erano diversi da quelli utilizzati oggi. In Hu

due criteri di indicizzazione dei caratteri da lui adottati è quello su cui si basano ancora i dizionari contemporanei e fa riferimento ai *bùshǒu*. Xu Shen ordina in questo modo più di novemila caratteri⁴³ sotto un totale di 540 indici. L'altro criterio tassonomico ha preso il nome di *liùshū* (六书) e aiuta a raggruppare i caratteri a seconda della loro modalità compositiva, esso interessa la formazione sia dei caratteri semplici che di quelli complessi. Queste sei modalità compositive distinguono le seguenti tipologie: i caratteri pittografici (*xiàngxíng* 象形), quelli indicativi (*zhǐshì* 指事), i caratteri a somma di significati *huìyì* (会意), i prestiti fonetici *jiǎjiè* (假借), i composti pittofonetici *xíngshēng* (形声) e i definiti notativi o a glosse reciproche *zhuǎnzhù* (转注)⁴⁴. Ognuna di queste categorie viene definita sulla base dei mutamenti o delle caratteristiche afferenti ai domini che Chen (1988) attribuisce alla forma del carattere o di una sua componente (*xíng* 形), alla sua pronuncia (*yīn* 音) o alla relazione che intercorre tra i due (*xíng* 形 e *yīn* 音, *xíng* 形 → *yīn* 音). Come categoria maggiormente rappresentativa per far emergere la sensibilità submorfemica si è deciso di prendere in considerazione solo i caratteri complessi afferenti alla categoria dei composti pittofonetici. Ai fini di questa ricerca, e per chiarire la *ratio* dietro questa scelta, è importante mettere in luce tre aspetti, (i) il primo dei quali è la distribuzione estremamente diversificata dell'occorrenza dei caratteri per modalità compositiva, che vede i composti pittofonetici come quelli con l'occorrenza assoluta più alta. Il secondo aspetto (ii) è quello della produttività. Anche se nel cinese contemporaneo la produttività lessicale si manifesta principalmente nella nuova combinazione di morfemi già esistenti, quando essa si manifesta a livello intra-morfemico, lo fa attraverso la creazione di nuovi caratteri che risultano essere nella grande maggioranza dei casi dei composti pittofonetici⁴⁵. Il terzo (iii), e forse quello che ha una rilevanza maggiore per una ricerca in glottodidattica, è quello del carico informativo che essi riescono a trasmettere. Questa categoria verrà trattata più estesamente nei paragrafi seguenti.

leggiamo “独体为文，合体为字”，cioè che i caratteri semplici venivano identificati con il termine *wén* (文), mentre quelli complessi con *zì* (字).

⁴³ Il numero preciso dei caratteri da lui indicizzati non è preciso perché il testo ha subito varie interpolazioni e numerose modifiche, il conteggio maggiormente accettato è quello che riporta 9353 caratteri, e non considera quelli che Xu Shen definisce *zhòngwén* (重文) e che nel cinese moderno corrisponderebbero ai *yìtǐzì* (异体字).

⁴⁴ Tra gli altri tentativi catalogatori compiuti possiamo citare il lavoro di Zhan (1992), che prova a dare una riformulazione più sistematica dei *liushu*. Si porta menzione anche del contributo di Wang (2002) che identifica complessivamente undici differenti modalità compositive per poter categorizzare tutti i caratteri.

⁴⁵ Si può notare questa dinamica nella creazione, avvenuta a cavallo del XIX e XX secolo, dei caratteri che si riferiscono agli elementi della tavola periodica degli elementi.

2.5 I caratteri pittofonetici e il costrutto della consapevolezza submorfemica

2.5.1 Introduzione

I caratteri pittofonetici (*xíngshēngzì* 形声字) fanno parte della categoria dei caratteri complessi (*hétǐzì* 合体字) e sono pertanto composti da due o più componenti discrete afferenti al livello mediano della lingua. La peculiarità di questa categoria di caratteri sta nel fatto che una di queste due componenti svolge necessariamente la funzione di marcatore semantico mentre l'altra quella di marcatore fonetico. È infatti per questo motivo che questo tipo di caratteri risulta essere un ottimo punto di contatto tra i diversi costrutti che ci aiutano a definire un aspetto delle *word parts* per il cinese, delineando meglio gli aspetti relativi ai livelli sottordinati alla *word knowledge* in ricezione passiva.

Inoltre, per la loro alta frequenza nella lingua scritta, sono un ottimo punto di partenza per lo studio dell'acquisizione e lo sviluppo della *literacy* in generale. Basandosi sul modello proposto da Nation per scindere la *word knowledge* nelle sue sottocategorie (Cap. I par. 1.4), questa tipologia di caratteri potrebbe essere quindi collocata all'interno della categoria della forma, nel sotto insieme relativo alle *word parts*.

Come accennato nel paragrafo precedente questa ampia categoria di caratteri prende il nome da uno dei sei metodi compositivi (*liùshūfǎ* 六书法⁴⁶) proposti da Xu Shen. A seconda delle tradizioni sinologiche e linguistiche specifiche, questa ricca tipologia di caratteri è stata inoltre identificata con nomi e denominazioni differenti, tra i molti si possono riportare: composti fonetici (Abbiati, 2012), *caractère idéo-phonogramme* (Song, 2017), composti semantico-fonetici (Abbiati, 2008) o *phonosemantic compound* (Hagiwara, 2016). Vediamo come attraverso queste diverse denominazioni può essere messo in risalto l'aspetto semantico, quello fonetico o entrambi. In questa ricerca si fa loro riferimento alternativamente con il termine caratteri o composti pittofonetici perché ricalca al meglio il suo corrispettivo cinese, *xíngshēngzì* (形声字)⁴⁷.

⁴⁶ Sul ruolo dei *liùshū* si veda Lü (2002) per una disamina più puntuale dell'argomento. Secondo lo studioso i *liùshū* non rappresenterebbero infatti delle modalità compositive (*gòuzifǎ* 构字法, *zàozifǎ* 造字法) quanto piuttosto dei metodi per descrivere i caratteri e le parole (*biǎoshifǎ* 表示法, *biǎocífǎ* 表词法).

⁴⁷ Per le tassonomizzazioni che non seguono il modello dei *liùshū* potremmo vedere quella proposta da Wang (2002), in cui le categorie compositive passano da sei a undici e quella relativa ai composti pittofonetici prende il nome di *yìyīn héchéng zì* (义音合成字), traducibile come carattere complesso fono-semantico.

2.5.2 Possibile quantificazione dei caratteri pittofonetici nel cinese contemporaneo

Questa tipologia di caratteri occupa inoltre una percentuale molto elevata rispetto al totale, e negli anni si sono succeduti diversi tentativi di darne una stima più o meno generale. Alcuni studiosi contemporanei (DeFrancis, 1984) stimavano che questi caratteri rappresentassero addirittura il 97% della totalità. Ma anche se queste stime erano palesemente sovrastimate e non accompagnate da dati che ne comprovassero la veridicità, altri studi hanno dato risultati meno marcati ma che potremmo comunque considerare in linea con la percentuale generale. Per rigore analitico possiamo dividere le stime sulla loro quantificazione in tre macrocategorie: (i) conteggio basato su repertori lessicali estesi come i dizionari, (ii) conteggio basato sulle liste di frequenza e (iii) conteggio basato sulle liste di lessico di sillabi o curricula per il cinese L2 e LS.

A livello assoluto possiamo fare riferimento alle stime di Xu (2008), secondo cui i caratteri pittofonetici occupano l'80% del totale, mentre secondo Chang (2009), il 78.51%. Basandosi invece sulle stime di Xu Jialu dovrebbero essere il 90% del totale (Xu Jialu, 2005). Un'altra stima viene fornita da Zhang e Ke (2018) che affermano che essi compongono approssimativamente l'80-90% della totalità. Se prendiamo come riferimento i dizionari di frequenza dei caratteri possiamo vedere che i pittofonetici rappresentano il 90% del totale⁴⁸. La situazione cambia se si cerca di determinare l'occorrenza dei caratteri pittofonetici all'interno dei sillabi per l'insegnamento del cinese per stranieri, e questi risultati risultano validi sia per quelli compilati in Cina che per quelli prodotti all'estero. Un esempio può essere la ricerca di Feng (1998), che, all'interno del *hànyǔ shuǐpíng cíhuì yǔ hànzì děngjí dàgāng* (汉语水平词汇与汉字等级大纲) ha notato che i caratteri pittofonetici rappresentavano il 66.1% del totale⁴⁹. Una percentuale significativamente più bassa rispetto alle stime generali. Nella stessa ricerca viene anche calcolata l'occorrenza di questa tipologia di caratteri a seconda dei livelli linguistici degli apprendenti presentati dal sillabo. In questo caso si è notato che la percentuale dei caratteri pittofonetici cresceva con l'aumentare del livello raggiunto dall'apprendente. L'autore ipotizza che questo fenomeno possa essere determinato dalla presenza maggiore, nei livelli più bassi, di caratteri funzionali e grammaticali ad altissima frequenza, che di solito non fanno parte della categoria dei composti pittofonetici, e che quindi

⁴⁸ Su 4754 caratteri ad alta frequenza presi in esame presenti nel *Xiàndài hànyǔ pínlǜ cídiǎn* 现代汉语频率词典 (1987).

⁴⁹ La percentuale significativamente più bassa rispetto alle altre stime viene analizzata nel dettaglio. Feng analizza anche la percentuale di caratteri pittofonetici per livello del sillabo, riscontrando che nei livelli più bassi, dove la presenza di caratteri funzionali è maggiore, la percentuale rimane bassa, per salire invece progressivamente nei livelli più alti.

potrebbero essere acquisiti con più facilità come *sight word*. Se si analizza questo dato rifacendosi al *Dual-route model* si può arrivare ad ipotizzare che i caratteri con un'occorrenza maggiore possono essere analizzati dal lettore attraverso la via lessicale, cioè presi nella loro interezza, mentre quelli con un'occorrenza minore verrebbero più probabilmente scomposti dal lettore secondo la *sublexical route*. Come tendenza generale si può quindi osservare che nel cinese scritto alla diminuzione dell'occorrenza di un carattere si accompagna una maggiore trasparenza submorfeica.

Possiamo comunque vedere che nonostante queste percentuali differiscano per intervalli non trascurabili si può affermare senza problemi che questa categoria di caratteri rappresenta una parte estremamente sostanziale della totalità, con una tendenza all'aumento della loro occorrenza inversamente proporzionale alla frequenza assoluta del carattere in questione.

E, prendendo in prestito le parole di Feng (1998: 94), potremmo sintetizzare dicendo che “i caratteri pittofonetici rappresentano la parte cardinale dei caratteri del cinese moderno, ed è per questo che la ricerca che si occupa della loro frequenza e della loro natura è l'importante premessa per riuscire a definire dei metodi didattici scientifici e razionali”.⁵⁰

2.5.3 Origine e sviluppo dei caratteri pittofonetici

Definire e datare con accuratezza l'origine dei caratteri pittofonetici è molto difficile, ma quello che si può notare e affermare con maggiore sicurezza è che essi non rappresentavano la norma nelle prime attestazioni scritte del cinese. Questo tipo di caratteri non era infatti presente in numero elevato sulle ossa oracolari (Li, 2004) databili al tardo periodo della dinastia Shang, intorno al secondo millennio a.C. Basandosi su degli studi condotti da Wang (2000) sull'occorrenza assoluta dei caratteri incisi sulle scapole dei bovini si è potuto notare come, su un totale di 2000 caratteri singoli individuati, quelli pittofonetici ne rappresentavano appena il 10-20 %.

Arrivati alle attestazioni scritte di epoca Qin e Han diversi studiosi (Zhou & Wang, 2001) hanno notato che il numero dei caratteri pittofonetici era aumentato in maniera considerevole, portando questa categoria di caratteri a rappresentare la norma invece che l'eccezione, di questo stesso avviso è anche Boltz (1994), che identifica in questo periodo un vero e proprio periodo di forte modificazione ed evoluzione linguistica nell'uso dei caratteri. Questo processo era talmente determinante che Li (2011: 114) lo definisce come una vera e

⁵⁰“形声字构成了现代汉字的主题，因此做好形声字的定性、定量研究，是设计科学、合理的汉字教学法的重要前提” Feng (1998: 94)

propria ‘tendenza alla pittofonetizzazione’ (*xíngshēnghuà* 形声化) della scrittura cinese antica. Un esempio di questo aumento è rappresentato dal repertorio lessicale più famoso di epoca Han, lo *Shuōwén Jiězì*, dove più dell’80% dei caratteri erano composti pittofonetici.

Già Wang Jun (王筠), letterato di epoca Qing, aveva notato che l’alta percentuale dei caratteri presenti nello *Shuōwén Jiězì* di Xu Shen, apparteneva alla categoria dei composti pittofonetici (Zhou & Wang, 2001), e questa stessa tendenza era stata notata anche da un coevo di Wang Jun, Zhu Junsheng (朱骏声), che, nella sua opera *Shuōwén tōngshùn dìngshēng* (说文通训定声) aveva raccolto e suddiviso i caratteri dello *Shuōwén Jiězì* per modalità compositiva, ottenendo i seguenti risultati.

Indicativi	指事	125
Pittografici	象形	346
Somma di significati	会意	1167
Pittofonetici	形声	7697
Glosse reciproche	转注	7
Prestiti fonetici	假借	115

Tabella I.8 Occorrenza dei caratteri per modalità compositiva nello *Shuowen Jiezi*

Sotto la dinastia Song era stato redatto il repertorio lessicale del *Tōngzhì liùshūlüè* (通志六书略); repertorio che raccoglieva 24235 caratteri, di questi più di ventuno mila erano composti pittofonetici, con una percentuale pari al 90%. Durante la dinastia Qing, nel monumentale *Kāngxī zìdiǎn* (康熙字典), delle 47035 entrate singole, più di quarantatre mila erano dei composti pittofonetici. Anche qui la percentuale supera il 90%.

Se è possibile fornire un quadro più o meno chiaro dello sviluppo diacronico di questa categoria di caratteri, riuscire a determinarne con sicurezza l’origine è di certo più complesso. Uno dei modi per farlo è stato quello di provare a determinare secondo quale ordine e criterio si sono andate sviluppando le modalità compositive per i caratteri. Secondo Li (2004) se si vuole ordinare in maniera diacronica lo sviluppo delle modalità compositive dei caratteri ci si dovrebbe basare su questo ordine: sarebbero quindi apparsi prima i caratteri pittografici *xiàngxíng* (象形), poi quelli indicativi *zhǐshì* (指事), seguiti da quelli a somma di significati *huìyì* (会意), per arrivare poi ai *jiǎjiè* (假借), ai notativi *zhuǎnzhù* (转注) e infine ai composti pittofonetici *xíngshēng* (形声), ultimo stadio dell’evoluzione del sistema ortografemico prima della sedimentazione delle norme. Wang (2000) sembra confermare lo stesso ordine e in più

raggruppa le prime tre modalità sotto la stessa categoria, in quanto tutte, anche se con modalità diverse, sono accomunate dal fatto che esprimono principalmente significati (*biǎoyì* 表意), senza fornire alcuna indicazione di sorta in merito alla pronuncia. Potremmo dire che queste prime tre modalità compositive privilegiano l'aspetto semantico su quello fonetico. Le ultime tre presentano invece tutte un'attenzione non solo al significato ma iniziano ad integrare al loro interno anche degli indici sistematici per marcare la pronuncia del grafema (Tab. I.8). Nella tassonomia proposta da Wang le prime tre modalità compositive sono percepite come precedenti rispetto a quelle che contengono già al loro interno una riflessione fonetica.

Modalità compositive

Ad alta espressività semantica			Ad alta espressività fonetica		
<i>xiàngxíng</i> 象形	<i>zhǐshì</i> 指事	<i>huìyì</i> 会意	<i>jiǎjiè</i> 假借	<i>zhuǎnzhù</i> 转注	<i>xíngshēng</i> 形声
Linea diacronica 					

Tabella I.9 Possibile ordinamento diacronico delle modalità compositive per la formazione dei caratteri

Si può quindi affermare che i caratteri pittofonetici siano sì antichi, ma non arcaici. Essi non rappresentavano la norma nelle prime attestazioni del cinese perché, proprio per la loro stessa composizione, presupponevano uno sviluppo linguistico a loro precedente e anche un certo grado di consapevolezza linguistica⁵¹. Sapendo che essi sono caratteri composti da due marcatori con funzioni fonetiche e semantiche e che i marcatori fonetici sono, se presi singolarmente, tutti caratteri a sé stanti, vediamo come, nell'allocatione del marcatore fonetico a questa funzione si assiste ad un processo di svuotamento semantico. Questo svuotamento investe il marcatore fonetico che viene 'preso in prestito' solo per le sue funzioni di indice sonoro.

La dinamica che ha permesso la formazione dei caratteri pittofonetici prende quindi l'avvio da caratteri a sé stanti che vengono svuotati del loro significato e a cui viene aggiunto un marcatore semantico, e il cui significato finale risulterà essere diverso da quello iniziale⁵². Questo processo ha portato a quello che alcuni linguisti (Tang, 2013) definiscono *qūbié zì* (区

⁵¹ Tang (2005), nell'analizzare il processo di sviluppo storico dei caratteri pittofonetici, li divide inoltre tra quelli che sono stati generati senza intenzione consapevole (*wúyìzhōng zàochūlái de* 无意中造出来的) e quelli invece costruiti consapevolmente in un momento successivo, anche molto successivo, come per esempio i già citati caratteri usati per gli elementi della tavola periodica e prodotti 'a tavolino' nel XIX e XX secolo.

⁵² Ci si è scontrati per diverso tempo su quale delle due modalità sia stata la preponderante: se quindi si sia aggiunto il marcatore semantico a dei caratteri o se si è aggiunto quello fonetico a degli indici semantici già esistenti. Quest'ultima teoria è quella abbracciata da Norman (1988) e determina quello che lui chiama *phonetic compounding*.

别字), cioè una sorta di ‘carattere differenziante’ che, proprio a causa di questa aggiunta, si differenzia dal carattere originario. La necessità linguistica che ha portato alla creazione dei composti pittofonetici secondo Tang (2013) risiede nel fatto che essi abbiano aiutato alla sistematizzazione del processo di scrittura e decodifica, rendendoli, *de facto*, due processi più agevoli e linguisticamente economici⁵³.

⁵³ “加注形符本是为了造区别字，以分担某些多义词的义项，使文字能更好地担负记录语言的职能” (Tang, 2013: 122).

2.6 I marcatori semantici

I marcatori semantici all'interno di un carattere pittofonetico sono quelle unità sub-morfemiche di livello medio che aiutano a definire un campo semantico generale per il carattere, il morfema o per la parola a cui si riferiscono. Nella linguistica cinese il termine usato per indicarli è *yìfú* (意符), *yìfú* (义符) o *xíngfú* (形符)⁵⁴, di cui i primi due si riferiscono maggiormente all'aspetto semantico, mentre il terzo mette più in risalto quello della forma, nonostante siano tutti e tre usati come sinonimi.

Questi marcatori sono, a livello di forma, sempre dei *bùshǒu* (部首) (Cap.I, par. 2.3.1), non si limitano quindi ad indicare il campo semantico ma forniscono anche un indice utile per la ricerca del carattere nei dizionari, specialmente quelli cartacei; questo fatto ha forti implicazioni didattiche nell'insegnamento del cinese L2 ed è uno dei motivi per cui, nei manuali di cinese L2, permane ancora una certa confusione terminologica tra i termini radicale e componente.

Quando parliamo di campo semantico generale possiamo usare come riferimento l'efficace esempio proposto da Yip e Rimmington (2004). Se prendiamo in considerazione dei termini in relazione di iponimia per uno stesso iperonimo possiamo notare una tendenza comune. In italiano per esempio i termini 'pioppo', 'abete', 'pino' e 'acero' sono tra loro coiponimi per l'iperonimo di 'albero'. Si possono poi costruire delle catene semantiche a maglie più o meno strette per definire questi rapporti, vediamo ad esempio come 'abete' e 'pino' sono coiponimi rispetto a 'conifera' mentre invece 'pioppo' e 'acero' no. Applicando questo stesso procedimento alla lingua cinese e considerando come iperonimi le categorie derivanti dai marcatori semantici per i caratteri pittofonetici si può osservare un certo grado di sistematicità. Considerando l'iperonimo dei fenomeni atmosferici in senso generale (*qìxiàng* 气象) possiamo trovare facilmente una serie di coiponimi la cui ricaduta scritta è rappresentata da caratteri pittofonetici: abbiamo così grandine (*báo* 雹), neve (*xuě* 雪) nebbia (*wù* 雾) e tuono (*léi* 雷) per citarne solo alcuni. È possibile notare come, nella loro forma scritta, questi quattro caratteri pittofonetici condividano lo stesso marcatore semantico di pioggia *yǔ* 雨, nella stessa posizione all'interno del quadrato ortografico, in questo caso nella parte più alta di ciascun carattere.

⁵⁴ *yìfú* (意符) e *xíngfú* (形符) vengono ad esempio usati con valore sinonimico totale in Liao (2004: 51). Mentre Chen (2014: 72) usa con lo stesso valore *yìfú* (义符) e *xíngfú* (形符). In molti testi relativi ai primi anni '90 era preferita la dicitura *xíngpāng* (形旁), che ascriveva questa componente submorfemica alla categoria dei *piānpāng* (偏旁). Se questa categorizzazione non è di per sé errata, oggi si preferisce aggiungere il morfema più neutro *fú* (符).

A livello di analisi strutturale un altro aspetto da notare è che non tutti i marcatori semantici possono essere dei caratteri indipendenti⁵⁵. Se utilizziamo la suddivisione in componenti come criterio analitico possiamo vedere che alcuni marcatori semantici risulteranno essere dei *chunks* afferenti alla categoria dei *fēichéngzì bùjiàn* (非成字部件), facendo quindi sì parte del livello intermedio di rappresentazione del carattere, ma non potendo essere singolarmente dei caratteri se espunti dal composto pittofonetico. In ultimo possiamo anche vedere che essi sono tutti *chunks* di base o di primo livello (*mòjí bùjiàn* 末级部件), non scomponibili quindi ulteriormente in sottocomponenti o, riformulando, possiamo dire che nessun *chunk* di livello superiore al primo può svolgere la funzione di marcatore semantico all'interno dei composti pittofonetici. Al contrario, i marcatori fonetici non è detto che siano *chunks* di base e possono essere delle strutture che hanno una complessità maggiore.

2.6.1 La posizione dei marcatori semantici all'interno del carattere

Analizzando la posizione dei marcatori semantici all'interno dello spazio di un carattere, Feldman e Siok (1999) hanno notato che, analizzando un totale di 4516 caratteri complessi, per il 75% di quelli con una struttura *left-right*, il radicale semantico si trovava sulla sinistra, mentre solo per il 5% dei casi si trovava sulla destra. Sempre dallo stesso studio, per quanto invece riguarda le strutture *top-bottom* o *top-down*, il 15% presentava il radicale semantico in alto e il 4% nella parte bassa del quadrato grafemico. Nella tabella I.9 sono mostrati alcuni esempi dei marcatori semantici all'interno dei caratteri pittofonetici in relazione alle diverse strutture compositive e alla posizione privilegiata che il marcatore semantico prende nel carattere.

Marcatore semantico	Tipologia strutturale	Posizione	Carattere pittofonetico
雨	Top-down	Top	雾, 雹, 雪
氵 (水)	Left-right	Left	汁, 沫, 泡
钅 (金)	Left-right	Left	钊, 钷, 银
心	Enclosure	Dentro	闷, 闻, 问
口	Enclosure	Fuori	围, 圆, 匣

⁵⁵ Allo stesso modo di come non tutti i *bùshǒu* (部首) possono essere caratteri a sé stanti. Ribadiamo comunque la distinzione anche funzionale che intercorre tra i due, dove i primi, i *bùshǒu* sono elementi lessicografici mentre le componenti semantiche sono uno specifico elemento submorfelemico legato ad una determinata categoria di caratteri (Woon, 1987: 147).

Tabella I.10 Marcatore semantico e posizione all'interno del carattere

Determinare e, in certa misura prevedere, la posizione dell'unità sublessicale all'interno del carattere svolge un ruolo di relativa importanza perché quest'abilità sembra legarsi allo sviluppo della consapevolezza strutturale, quest'argomento verrà affrontato con più approfondimento nel capitolo III.

2.6.2 Trasparenza ed espressività dei marcatori semantici

Abbiamo visto che questi marcatori segnalano al lettore il campo semantico generale a cui appartiene il carattere, il morfema o la parola. Nell'esempio sopracitato tutti i caratteri che avevano in comune il marcatore semantico di pioggia (*yǔ*, 雨) erano riconducibili all'iperonimo dei fenomeni atmosferici. Ma se il marcatore semantico usato per questo esempio funziona molto bene ed è di immediata comprensione, non è infatti detto che questa regolarità si possa estendere con la stessa efficacia anche a tutti gli altri. Per questo, negli anni, si è tentato di fornire diversi quadri analitici capaci di rappresentare in maniera trasparente questi diversi gradi di espressività semantica. Nella linguistica cinese il termine privilegiato per esprimere questo concetto è *biǎoyìdù* (表义度) traducibile appunto con 'grado di espressività', ma può anche apparire l'espressione alternativa *biǎoyìlǜ* 表义率 (Liao, 2004).

Possiamo notare che rispetto agli studi riguardanti i marcatori fonetici, quelli relativi ai marcatori semantici sono stati più tardivi, proprio per l'evidente difficoltà di trovare un metodo di analisi soddisfacente e affidabile. Quelli riguardanti i primi sono apparsi già nei primi anni '50, mentre gli altri si sono sviluppati in maniera più consistente dagli anni '70 in poi.

Uno dei primi studi sistematici prodotti su questo aspetto è quello di Fei e Sun (Fei & Sun, 1988). I due studiosi si sono basati sull'edizione del 1979 del dizionario *Xīnhuá zìdiǎn* (新华字典) decidendo di analizzare nello specifico quattro marcatori semantici (*shuǐ* 氵 (水), *xīn* 忄 (心), *rén* 亻 (人), *quǎn* 犾 (犬)) presenti all'interno dei caratteri pittofonetici. Per portare avanti quest'analisi Fei e Sun hanno definito una scala a dieci punti per esprimere il concetto di espressività o trasparenza semantica. Dove il grado più basso in questa scala rappresenta la mancanza totale di un legame tra il carattere pittofonetico in analisi e il suo corrispettivo marcatore semantico, mentre invece quello più alto rappresenta la quasi sovrapposibilità semantica tra il marcatore e il carattere.

La tabella di analisi da loro redatta si basa sul cinese contemporaneo, non tenendo quindi conto degli *shift* semantici che possono essere avvenuti nello sviluppo diacronico della lingua.

Punteggio assegnato	Legame tra marcatore semantico e significato del carattere	Esempi
1.0	Legame stretto tra marcatore semantico e significato del carattere	肌, 黛, 骸, 辉
0.9	Marcatore semantico e significato del carattere hanno un legame di genere	梅, 狼, 鲤, 蚊, 铁, 氧
0.7 – 0.8	Marcatore semantico e significato del carattere non hanno un legame di genere, ma un rapporto diretto	沉, 渡, 抓, 饭
0.4 – 0.5	Marcatore semantico e carattere hanno un legame indiretto	冷, 功, 满, 坟, 酒, 粒
0.1 – 0.3	Il marcatore semantico ha solo un valore simbolico	邻, 家, 国, 彩
0	Nessun legame tra marcatore e carattere	法, 独, 莫, 笑, 范

Tabella I.11 Gradi di espressività semantica

Vediamo che i risultati del loro studio riportano le occorrenze dei caratteri pittofonetici dove uno dei quattro marcatori svolge la funzione di marcatore semantico, e si può osservare subito come la produttività di questi può variare moltissimo. Inoltre, è anche riportata la media dell'espressività semantica per ciascuno di essi.

Marcatore semantico	Occorrenza	Media dell'espressività semantica
<i>Shǔi</i> 氵 (水)	383	6.9
<i>Xīn</i> 忄 (心)	60	5.9
<i>Rén</i> 亻 (人)	218	3.3
<i>Quán</i> 犬	4	2.5

Tabella I.12 Occorrenza e media dell'espressività semantica per i marcatori presi in esame

La ricerca presenta limiti evidenti per l'arbitrarietà nell'attribuzione di un punteggio per ciascun carattere, ma, nonostante ciò può comunque fornire un quadro di massima su quanto un marcatore semantico può essere, o apparire, trasparente per il lettore⁵⁶.

In Wang (2003) viene riportato anche un altro modello di analisi, che divideva l'espressività semantica in soli tre livelli: quello della corrispondenza totale con il marcatore di

⁵⁶ Anche se è giusto ribadire che data (i) l'estrema variabilità del numero dei caratteri pittofonetici per ciascun marcatore semantico, (ii) la non omogeneità della scala e (iii) l'arbitrarietà dei valori ad essa attribuita che non è possibile confrontare tra di loro le medie dell'espressività semantica.

riferimento e definito a espressività massima (*wánquán biǎoyìdù* 完全表义度), quello che esprime un grado di espressività di base tra marcatore e carattere (*jīběn biǎoyìdù* 基本表义度) e quello dell'assenza completa di espressività (*bù biǎoyì* 不表义). Il campione per questo studio sono stati i 7000 caratteri più utilizzati per frequenza. Di questi 5631 sono risultati essere composti pittofonetici, per 246 marcatori semantici totali.

	Occorrenza caratteri	Percentuale
(I) Corrispondenza totale con il marcatore di riferimento ed espressività massima	47	0.83%
(II) Espressività di base tra marcatore e carattere	4838	85.92%
(III) Assenza completa di espressività	746	13.25%

Tabella I.13 I tre gradi di espressività semantica dei marcatori

Sono poi stati assegnati dei punti per ciascuna categoria⁵⁷ in base ai quali si è andati a calcolare la media generale dell'espressività dei caratteri. Il risultato complessivo, anche questo da prendere con le pinze, è stato quello del 43%. Sempre secondo Liao (2004: 52) anche questo lavoro mancherebbe del rigore scientifico necessario per essere ritenuto affidabile.

Basandosi sullo stesso campione di caratteri è giusto citare anche il contributo di Li (1992) che ha ordinato le componenti semantiche per produttività compositiva, cioè per il numero assoluto di caratteri pittofonetici che riuscivano a creare: dai 5631 caratteri pittofonetici sono emerse in totale 251 componenti semantiche di cui 54 avevano una produttività maggiore ai 20 caratteri.

Nella tabella I.13 sono riportate le 20 componenti con la produttività più alta.

Componente	水	中	口	手	木	金	人	虫	言	土
Produttività	378	304	275	261	256	216	192	142	138	137
Componente	月	丝	心	女	竹	足	石	王	病	彳
Produttività	136	135	125	112	102	96	96	92	91	91

Tabella I.14 Marcatori semantici e produttività nella formazione dei composti pittofonetici

⁵⁷ Rispettivamente: (I) = 1, (II) = 0.5 e (III) = 0

Ma anche se le percentuali di questi studi possono essere discordanti, quello che si evince, secondo Wang (2003: 69) è che ‘nei caratteri pittofonetici di alta frequenza la funzione espressiva del marcatore semantico è abbastanza bassa’⁵⁸. E quest’affermazione sembra in qualche modo comprovare l’ipotesi che la trasparenza semantica sia inversamente proporzionale all’occorrenza del carattere.

Altri studi hanno affrontato il problema da una prospettiva diversa, non hanno tentato di proporre una quantificazione del grado di trasparenza ma si sono concentrati invece sulle funzioni semantiche di ciascun marcatore, spesso prendendone in considerazione pochissimi alla volta.

Simile a quello di Fei e Sun (1988) possiamo citare il lavoro di Li (1996), in cui viene preso in considerazione un marcatore semantico per volta dove per ognuno di essi si è provato a definirne un contesto semantico (*yìyì fànchóu* 意义范畴) attraverso una serie di enunciati che ne circoscrivono l’applicabilità. Citiamo come esempio quello adottato per descrivere le caratteristiche del campo semantico del marcatore che si riferisce alla bocca *kóu* (口):

- i. Si riferisce ad un organo o ad una parte del corpo legata alla bocca: bocca (*zǔi* 嘴), labbra (*chún* 唇), gola (*lóng* 咙)
- ii. Si riferisce ad un’azione legata alla bocca: inghiottire (*tūn* 吞), mordere (*yǎo* 咬), respirare (*xī* 吸)
- iii. Si riferisce ad una particella modale (*ne* 呢, *ba* 吧, *ai* 唉)
- iv. Si riferisce direttamente ad un suono, rappresentando quindi un’onomatopea: interazione usata per esprimere sorpresa (*āi* 哎), onomatopea usata per rappresentare il suono del piangere (*wā* 哇)

A queste prime quattro possiamo aggiungere altre due funzioni collaterali espresse da Wei (2015: 39): (v) questo marcatore viene impiegato in molti prestiti fonetici (*yìyīn yòngzì* 译音用字), come ad esempio 咖, 啞, 啤, 啡. In questo caso, pur non essendo un marcatore semantico *per se*, il radicale di bocca può indicare indirettamente la presenza di un calco fonetico di una parola straniera, e quindi comunque esprimere un significato, anche se più marcatamente metalinguistico. (vi) in ultimo *kǒu* può anche svolgere la funzione di marcatore fonetico nei caratteri pittofonetici, come in *kòu* 扣. (vedi paragrafo 2.7), da notare che, quando si realizza questa condizione, il marcatore di solito prende la posizione di sinistra se la struttura

⁵⁸ “[...]在常用汉字力的现代形声字的形旁的作用是比较低的” (Wang, 2003: 69)

compositiva del carattere risulta essere di tipo *left-right*. Un altro esempio riportato da Yip (2000), enuncia, attraverso l'uso di proposizioni il campo semantico un determinato marcatore semantico, in questo caso *shí* 食⁵⁹:

- i. Azioni o attività legate al nutrire e al nutrirsi: bere (*yǐn* 饮), cucinare (*pēngrèn* 烹饪), dar da mangiare (*siyǎng* 饲养)
- ii. Luoghi associati all'azione del mangiare: ristorante (*fànguǎn* 饭馆)
- iii. Attributi psicologici legati al mangiare: essere affamati (*è* 饿)
- iv. Tipologie di pasti: pranzo (*wǔcān* 午餐)
- v. Tipologie di cibi: ravioli (*húntún* 馄饨)
- vi. Attributi legati al cibo: ammorbidirsi, di un impasto (*xíng* 饟)

Inoltre, il marcatore semantico *shí* 食 può anche svolgere (vii) la funzione di marcatore fonetico, come si può osservare per esempio nel secondo morfema per le parole 'decorazioni' (*zhuāngshì* 装饰) e 'vesti e orpelli' (*fúshì* 服饰); è quindi possibile notare come in questo caso, quando esso svolge la funzione di marcatore fonetico, la sua posizione rimane invariata all'interno dello spazio grafemico.

Questo tipo di analisi, che non vuole definire dei gradi di trasparenza assoluta per il totale dei marcatori semantici in uso, ha il vantaggio di essere più affidabile. Questo perché il grado di trasparenza e le funzioni semantiche della componente, anche se non quantificabili da un indice numerico, si possono desumere in maniera indiretta dalle due direttive del (i) numero degli enunciati ad esso legati e dalla loro (ii) aderenza al significato originale della componente stessa. Avremo quindi caratteri i cui marcatori semantici hanno *de facto* esaurito la propria produttività ed altri, come ad esempio il marcatore per bocca (*kǒu* 口) che hanno invece esteso le loro funzioni e continuano a essere produttivi anche nel cinse contemporaneo.

Rispetto al grado di espressività possiamo anche circoscrivere con più precisione i limiti rappresentati dai marcatori semantici, che hanno contribuito in alcuni casi, all'aumento dell'opacità submorfemica per questa categoria di caratteri, limiti che Bie, Huang e Wang declinano in tre punti (Bie, Huang & Wang, 2015: 15): (i) dati i mutamenti avvenuti nella società nel corso dei secoli alcuni marcatori pittofonetici risultano meno comprensibili. Come, ad esempio, i caratteri *jiǎn* 简 o *piān* 篇 che oggi si riferiscono alle lettere della corrispondenza e

⁵⁹ Questo marcatore semantico, quando occorre nei caratteri complessi, si presenta sotto questa forma contratta come 飠

agli articoli sono caratterizzati dalla presenza del marcatore semantico di bamboo, antico supporto che veniva usato per la scrittura. Altri esempi sono riportati in Wang e anch'essi si riferiscono alla possibile discrasia semantica tra il significato originario e quello attuale. Le norme linguistiche, essendo in media più conservative rispetto alla comunità dei parlanti non si sono adattate allo sviluppo e agli stravolgimenti storici e ai mutamenti della società. Così alcune categorizzazioni appaiono, ad oggi, desuete, asistematiche e poco scientifiche⁶⁰ (Wang, 2000). Wang riporta l'esempio del carattere pittofonetico che traduceva il termine tazza e che oggi è un morfema con lo stesso significato, che diventa lemma se correlato al suffisso *zǐ* (子). Questo carattere (*bēi* 杯) è composto dal marcatore fonetico *bù* (不) e da quello semantico *mù* (木), il cui significato è legno; a rappresentare il fatto che anticamente i recipienti per bere erano prodotti con questo materiale⁶¹. Questo fenomeno di generalizzazione ed estensione del significato è citato anche da Li (2011: 114), che riporta l'esempio di come due caratteri pittofonetici che avevano un significato ristretto ne hanno acquistato uno molto più generale. I termini *jiāng* (江) e *hé* (河), entrambi contenenti il marcatore semantico di acqua si riferivano rispettivamente al Fiume Azzurro e al Fiume Giallo; oggi invece, come morfemi, indicano l'iperonimo più generale di fiume. Questo aspetto ha implicazioni didattiche interessanti che verranno affrontate in maniera più consistente nel capitolo II e che toccano gli aspetti di segmentazione semantica e categorizzazione che sono inscindibili dalla cultura.

Il secondo limite viene riscontrato nel cambiamento del significato del marcatore che quindi rende il carattere pittofonetico più opaco dal punto di vista analitico. Alcuni esempi, riportati sempre da Bie, Huang e Wang (Bie, Huang & Wang, 2015: 15) fanno riferimento al carattere *kē* 颗 classificatore che oggi si riferisce agli oggetti di forma sferica e che dove il significato originario del marcatore semantico di riferimento (*yè* 页) significava testa, mentre oggi, lo *shift* semantico l'ha portato a riferirsi al termine foglia. Un esempio di carattere pittofonetico afferente a questa categoria è quello rappresentato da *tè* (特), in cui il marcatore semantico è *niú* (牛) e quello fonetico *sì* (寺). Il significato antico di questo carattere era quello di toro (*gōngniú* 公牛), ma poi utilizzato per rappresentare la prima sillaba del composto bisillabico *tèbié* (特别) ha perso ogni legame con il suo significato etimologico iniziale (Wang, 2000: 92). Il terzo limite invece è legato a dei mutamenti che riguardano la forma scritta dei caratteri e che possono risalire o al cinese antico, nel processo di evoluzione linguistica oppure al periodo delle riforme per la semplificazione della lingua scritta.

⁶⁰“[...]有些形声字的意符选择得不科学” (Wang, 2000: 92)

⁶¹ Allo stesso modo anche la diversa categorizzazione degli esseri animati non umani presenta caratteristiche degne di nota.

In ultimo possiamo notare anche un altro fenomeno che possiamo identificare come inverso rispetto a quelli appena citati. Vediamo come l'influenza dei marcatori semantici in particolare e delle componenti grafemiche in generale per i parlanti di cinese L1 risulti essere molto forte, e a volte sottostimata e inconsapevole agli stessi parlanti. In Li (2011: 78) l'autore riporta di aver osservato un caso interessante, Li nota infatti che la parola che si riferisce ai tipici panini al vapore diffusi nel nord della Cina (*bāozi* 包子) era stata scritta con l'aggiunta del marcatore semantico nel primo carattere (**bāozi* 饱子). Questo tipo di errore potrebbe cadere nella categoria dell'ipercorrettismo o della sovrabbondanza semantica. Anche se, mentre l'ipercorrettismo nella lingua italiana si esprime molto spesso sul piano ortografico, in questo caso si assiste ad una modificazione interna del morfema stesso. In quest'esempio il primo carattere della parola sembra quindi essere percepito come un composto pittofonetico con struttura sinistra-destra il cui marcatore fonetico è *bāo* (包) e che perciò necessita di una controparte semantica che non può non essere che *shí* (食). Supponiamo quindi che il parlante abbia aggiunto il marcatore semantico perché percepiva un *deficit* informativo nella resa grafica del carattere, a cui lui credeva che 'mancasse qualcosa'. Questa influenza ortografica è stata riscontrata anche da Pytlyk (2011: 544), "orthographic knowledge exert influence in other ways. [...] Even in the absence of visual stimuli, orthographic knowledge influences speech processing in literate learners".

2.7 I marcatori fonetici

I marcatori fonetici rappresentano quella parte del carattere pittofonetico che fornisce un'indicazione di pronuncia al lettore. Secondo Shen e Ke (2007) tutti i marcatori fonetici possono essere loro stessi dei caratteri indipendenti quando la componente semantica viene espunta dal carattere. Il marcatore fonetico può, a sua volta, e nel caso esso non sia una componente di livello zero (*mòjī bùjiàn* 末级部件), essere scomposto in altre componenti di livello inferiore. Queste componenti se però venissero prese singolarmente non fornirebbero più nessun indice fonetico. Ne è un esempio il carattere per fumo, *yān* 烟 dove il radicale semantico sta sulla sinistra *hǔo* (火) mentre quello fonetico sulla destra *yīn* 因 ed è scomponibile a sua volta in *kǒu* (口) e *dà* (大). L'informazione fonetica presente in questo tipo di caratteri non è però stabile, caratteri diversi che condividono lo stesso radicale fonetico possono essere letti in modi anche completamente differenti. Secondo Abbiati (2012) solo il 18% dei sinogrammi pittofonetici contiene un'indicazione esatta della pronuncia⁶². Il 59% un'indicazione parziale e il 23% nessuna indicazione utile.

2.7.1 Trasparenza dei marcatori fonetici

È comunque possibile definire delle corrispondenze, più o meno strette, tra la lettura del carattere pittofonetico e quella del suo marcatore fonetico preso singolarmente come carattere separato (Zhou & Marslen-Wilson, 1999). Negli anni sono stati costruiti diversi modelli per esprimere questi gradi di corrispondenza, quello più accettato, ed anche quello maggiormente diffuso negli studi cinesi, si basa sulla scomposizione classica della pronuncia di un carattere in *shēngmǔ* (声母), *yùnmǔ* (韵母) e *shēngdiào* (声调), che rispettivamente identificano l'iniziale, la finale e il tono della sillaba⁶³.

⁶² Altre fonti riportano percentuali diverse. Secondo Zhou e Marslen-Wilson (1999) il marcatore fonetico nel composto pittofonetico e preso singolarmente si legge in maniera identica in meno del 30% dei casi. (confronta con Fan, Gao e Ao, 1984 e Li e Kang, 1993).

⁶³ Altri studi, come quello di Wang (1999), hanno provato a determinare l'espressività confrontando sei caratteristiche complessive: luogo di fonazione (*bùwèi* 部位), modalità di fonazione (*fāngǎ* 方法), iniziale (*jièyīn* 介音), vocale principale (*zhǔyào yuányīn* 主要元音) e coda (*wěiyīn* 尾音) (Wang, 1999: 67). Un'altra tipologia catalogatoria, storicamente rilevante, ma oggi meno usata, è quella riportata da Zhou (1978) che li divideva in tre categorie: a corrispondenza completa (*tóngyīn* 同音), a corrispondenza parziale (*bàntóngyīn* 半同音) e senza corrispondenza (*yìyīn* 异音).

Pronuncia carattere e marcatore			Tipo di rapporto
Iniziale	Finale	Tono	
=	=	=	Regolare
=	=	≠	Semiregolare
≠	=	=	Rimato
=	≠	≠	Allitterato
≠	≠	≠	Irregolare

Tabella I.15 Differenti tipologie di rapporti tra marcatore fonetico e pronuncia del carattere

Da come la pronuncia del marcatore preso singolarmente è cambiata rispetto a quella di quando esso appare in composizione all'interno di un carattere pittofonetico possiamo quindi fare emergere i diversi rapporti, che sono stati riportati nella tabella I.14. Il primo che prendiamo in considerazione è quello di completa regolarità, e si realizza quando marcatore e carattere hanno una pronuncia completamente sovrapponibile.

Marcatore fonetico	Carattere pittofonetico
羊	洋
<i>Yáng</i>	<i>Yáng</i>

Tabella I.16 Rapporto regolare tra marcatore fonetico e carattere

Altri esempi di corrispondenza totale tra marcatore e carattere sono riportati in Zhou (2000) dove possiamo vedere a partire dal marcatore fonetico *dài* (代) potremo avere i composti pittofonetici regolari di *dài* (袋), *dài* (黛), *dài* (岱). O anche, a partire da *hú* (胡), avremo *hú* (湖), *hú* (糊), *hú* (蝴). Lo studioso ci dice però che questi casi rappresentano delle eccezioni e di certo non la media nelle composizioni dei caratteri pittofonetici.

È considerato semiregolare se l'iniziale e la finale sono uguali ma il tono non corrisponde.

Marcatore fonetico	Carattere pittofonetico
包	抱
<i>Bāo</i>	<i>Bào</i>

Tabella I.17 Rapporto semiregolare tra marcatore fonetico e carattere

Questo tipo di rapporto secondo Wang (2000) è quello che dovrebbe essere definito di

vera regolarità perché il primo si realizza solo in un numero davvero esiguo di casi. Altri esempi afferenti a questa categoria che possiamo riportare possono essere quelli relativi ai caratteri dove il marcatore fonetico *gāo* (高) svolge la funzione di marcatore fonetico, come in *gǎo* (搞), *gǎo* (稿) e *gǎo* (镐).

Il rapporto è invece di rima se cambia l'iniziale ma il tono e la finale corrispondono.

Marcatore fonetico	Carattere pittofonetico
少	炒
<i>Shǎo</i>	<i>Chǎo</i>

Tabella I.18 Rapporto di rima tra marcatore e carattere

Il rapporto è allitterativo se si mantiene l'iniziale ma cambia sia il tono che la finale.

Marcatore fonetico	Carattere pittofonetico
罢	摆
<i>Bǎi</i>	<i>Bà</i>

Tabella I.19 Rapporto allitterativo tra marcatore e carattere

C'è invece un rapporto di completa irregolarità completa se nessuna delle condizioni precedenti viene realizzata.

Marcatore fonetico	Carattere pittofonetico
皮	波
<i>Pí</i>	<i>Bō</i>

Tabella I.20 Rapporto di irregolarità tra marcatore e carattere

C'è un altro tipo di rapporto tra marcatore fonetico e carattere che viene chiamato *yìyīn* (异音) e riportato da Wang (2000). Questo rapporto, che letteralmente si traduce con 'suono differente', si realizza quando la pronuncia del marcatore è completamente diversa da quella dei caratteri pittofonetici ma tutte le pronunce dei caratteri dove esso svolge quella funzione hanno, tra di loro, un alto grado di regolarità reciproca. Ne è un esempio il carattere *zhōu* (周) che quando svolge la funzione di marca fonetica perde completamente questa lettura e viene

letto di solito con *diao*, come in *diào* (调), *diāo* (雕), *diāo* (碉).⁶⁴ Secondo Wang l'unico modo per ricordarsi questa categoria di caratteri è la memorizzazione acritica⁶⁵.

Un altro studio interessante sui marcatori fonetici è stato quello condotto da Xiang (1995), che ne ha analizzato l'occorrenza e l'espressività fonetica (*biǎoyīn gōngnéng* 表音功能) all'interno della lista dei 3500 caratteri cinesi più comuni. Dall'analisi statistica è risultato che il 76% erano caratteri pittofonetici, il 7.7% erano caratteri afferenti ad una delle tre modalità compositive che esprimevano solo il significato⁶⁶, e il rimanente 15.6% erano caratteri complessi che non potevano fare parte della categoria dei composti pittofonetici ma una cui componente svolgeva il ruolo di marcatore fonetico. Quest'ultima categoria viene chiamata dall'autore *chéngzì shēngpáng* (成字声旁). Sommando la prima e la terza categoria si può notare come nel 92.3% dei casi, tra i 3500 caratteri più comuni, venga fornito almeno un qualche indice che può aiutare il lettore nel processo di inferenza della pronuncia.

Considerando sempre l'espressività semantica dei caratteri pittofonetici Tang (2013) ha identificato una categoria particolare di caratteri pittofonetici che sono anche ascrivibili alla categoria dei caratteri a somma di significati (*huìyì* 会意)⁶⁷. In questi caratteri il marcatore fonetico contribuisce anche alla definizione del significato, ne è un esempio il verbo monosillabico 'dimenticare' *wàng* (忘) in cui il marcatore fonetico senza dubbio è *wáng* 亡 e il significato deriva filologicamente dalla somma del significato di *wáng* 亡, fuggire, allontanarsi, e *xīn* 心, cuore.

In ultimo, come per i marcatori semantici, anche per quelli fonetici, poiché non è possibile riscontrare un alto grado di sistematicità, possiamo dire che svolgono la funzione di indicatori generali che aiutano il lettore a ipotizzare e, solo in alcuni casi, prevedere la pronuncia.

2.7.1 La posizione dei marcatori fonetici all'interno del carattere

Il marcatore fonetico nei caratteri pittofonetici con struttura sinistra-destra può occupare sia la posizione di sinistra che quella di destra, anche se è più comune che occupi la posizione di destra. E questa sottotipologia di caratteri pittofonetici prende il nome di *zuǒxíng yòushēng*

⁶⁴ Un altro esempio è quello che si riferisce al marcatore fonetico *ye* (也), che è più completo rispetto all'esempio sovracitato ma e ha un'alta produttività nei composti pittofonetici che di solito realizza delle sillabe *chi* e *shi*, ne sono degli esempi *chí* (池), *chí* (驰) e *shī* (施).

⁶⁵ 对于这种情况，唯有死记 (Wang, 2000: 112)

⁶⁶ Cioè afferenti alle modalità compositive *xiàngxíng* (象形), *zhǐshì* (指事) o *huìyì* (会意).

⁶⁷ 这个部件在参与与会意组合的同时也起到了为会意字标音的作用 (Tang, 2013: 125)

zi (左形右声字) mettendo in risalto la posizione di entrambi i marcatori. Nello studio condotto da Feng (1998) il marcatore fonetico si trova nella posizione di destra nel 60,8% dei casi (Tab.I.20). Il marcatore a sinistra è invece significativamente meno comune venendo riscontrato in quella posizione solo nel 55% dei casi. Per i caratteri con una struttura compositiva *top-down*, la marca fonetica tende ad occupare più comunemente la parte inferiore del quadrato grafemico in cui è iscritto il carattere.

Marcatore fonetico a destra				Marcatore fonetico a sinistra			
洋		炉		削		鹅	
水	羊	火	户	肖	刀	我	鸟

Tabella I.21 Posizione dei marcatori fonetici in rapporto ai caratteri con struttura *left-right*

2.7.2 Limiti dei marcatori fonetici

Come per i marcatori semantici anche quelli fonetici presentano delle asistematicità che possono rallentare il processo che porta alla trasparenza submorfemica. Bie, Huang e Wang (2015) ne identificano tre. La prima è forse quella più comune e si lega ai mutamenti nella pronuncia dei caratteri che possono essere avvenuti durante le diverse fasi storiche di sviluppo della lingua. Ed è proprio a questi mutamenti che si possono far risalire le discrasie tra le corrispondenze totali e parziali tra la pronuncia del carattere iniziale di riferimento e di quando esso appare come marcatore fonetico, sempre in Wang (1999: 67). Bie, Huang e Wang (Bie, Huang & Wang, 2015: 15) vengono riportati degli esempi tra cui quello che si riferisce al carattere *shòu* 寿 che, quando appare in composizione all'interno dei caratteri pittofonetici, perde completamente di regolarità, come per 等 *děng* o 涛 *tāo*. La seconda asistematicità è relativa invece ad una mutazione nella forma del carattere, e più nello specifico, della componente che svolge il ruolo di marcatore fonetico. L'ultima, invece, si riferisce a dei marcatori fonetici che possono essere dei *chunk* di primo livello o dei *chunk* complessi, che non vengono più usati da singolarmente, cioè scissi dalla loro forma compositiva all'interno dei caratteri complessi e la cui pronuncia risulta quindi per il lettore meno trasparente. Alcuni esempi possono riferirsi ad esempio alle componenti *zhé* 宅 e *wēn* 温, che rispettivamente appaiono come indici fonetici in caratteri come *zhái* 宅 e *wēn* 温 ma non vengono quasi più usate in maniera indipendente. In ultimo possiamo notare anche che queste inconsistenze

rendono più difficoltosa la lettura anche per i parlanti nativi di cinese, non è un caso che negli anni sono stati prodotti diversi testi atti a raccogliere e mettere in luce queste asistematicità, uno dei tanti esempi può essere il testo di Du (2015), dove si riporta l'esempio del carattere *chì* 炽, di cui si dice che viene spesso letto come *zhì*, perché, quando la componente che svolge la funzione di marcatore fonetico (只) viene utilizzata per la costruzione di altri composti pittofonetici la lettura standardizza è di solito *zhì*, come ad esempio in *zhī* (织) e *zhì* (帜) (Du, 2015: 26).

2.8 Il morfema e il costrutto della consapevolezza morfemica

Abbiamo visto che il livello grafemico che corrisponde all'indipendenza tipografica è rappresentato dal carattere e, nei paragrafi precedenti, abbiamo analizzato gli indici e le informazioni strutturali e fono-semantiche che i lettori potevano ricavare o inferire dai *sub-word-level lexemes*, per la messa a fuoco specifica dei costrutti della *structural* e *submorphemic awareness*. Essi si concentravano, nel primo caso, sui *bùjiàn* e, nel secondo, prendevano invece la categoria dei caratteri pittofonetici come base, e ne analizzavano gli elementi costituenti. Sia nel caso della sensibilità strutturale che di quella submorfemica gli elementi che sono stati analizzati non avevano indipendenza morfologica, e, per estensione della quasi biunivocità presente nel cinese tra morfema e grafema, nemmeno indipendenza tipografica⁶⁸. L'ultimo livello nella nostra definizione delle unità sublessicali del cinese, tenendo sempre presente la prospettiva di applicazione glottodidattica e l'impianto generale dello studio, prende invece in considerazione i morfemi come unità discrete e li considera nella loro configurazione reciproca, quando vanno a formare delle parole bimorfemiche o polimorfemiche, e si avvicina di più all'idea originale di *word parts* esposta da Nation (2001) e al costrutto generale della *morphemic awareness*.

Di esso, in una descrizione generale proposta da Nation e Webb, e che vede comunque al centro della ricerca l'EFL, si dice che “it involves breaking down a complex word into its constituent parts and then deliberately connecting the meaning of each part to the meaning of the whole word.” (Webb & Nation, 2017: 117).

⁶⁸ Per dare una stima quantitativa della corrispondenza tra morfema e grafema nella lingua cinese si rimanda a Banfi e Arcodia (2007) in cui vengono riportati numerosi studi che hanno provato a fornire una quantificazione di questo rapporto anche in diacronia, come viene infatti specificato: “[numerosi studi hanno mostrato che] la stragrande maggioranza dei morfemi (statisticamente circa il 90% dei morfemi, coincidenti con i circa 4000 caratteri più frequenti nella lingua comune) sono costituiti da unità morfologiche monosillabiche e che ogni sillaba cinese può essere analizzata, in termini morfologici, quale morfema indipendente e autonomo” (Banfi & Arcodia, 2007: 603).

L'importanza di questo costrutto, per la propria lingua madre, è ribadita da Jeon (2011), “morphology has been reported as an important contributor to L1 reading comprehension [and] morpheme recognition can also help a reader infer the meaning of a newly encountered word in a reading passage” (Jeon, 2011: 218). Specifichiamo poi che Nation, parlando di *word parts technique* e di sensibilità o consapevolezza morfemica, si riferisce in questo caso a una categoria specifica di *compound words*, categoria che Ralli e Galiotou (2005) definiscono come *neo-classical compound*, e che avrà un ruolo cardine nella definizione del costrutto della *submorphemic awareness* per questa ricerca. Sempre secondo Nation questa categoria di parole, con il suo ampio repertorio di affissi e *word stems*, occupa una percentuale importante del lessico dell'inglese proprio per la forte influenza che, nello sviluppo storico della lingua, hanno avuto su di essa lingue come il latino, il greco e il francese. Vediamo come, nella formazione dei *neo-classical compounds* sia per l'inglese che per le lingue romanze si tende ad utilizzare un ampio repertorio di *semi-words* di derivazione latina e greca (Jezek, 2005). Queste sono estremamente comuni in italiano e in inglese, tanto che Webb e Nation (2017) arrivano collegare a questa categoria di parole fino al 60% del lessico complessivo della lingua inglese⁶⁹. Un esempio della sensibilità morfemica legata a questa specifica tipologia compositiva potrebbe essere rappresentato dalla capacità da parte del lettore di segmentare in maniera efficace una parola come *autograph* in *auto-* e *-graph* e quindi di aver raggiunto un grado di consapevolezza linguistica che gli permetta di considerare la struttura morfemica come trasparente o semitrasparente (Nation & Webb, 2017: 117), ricordando però che, almeno per quanto riguarda la lingua inglese, le parole composte costituiscono una parte considerevole di quelle a bassa frequenza (Mori, 1999: 534). Bisogna chiedersi se per la lingua cinese esiste una struttura morfologica equivalente per la quale è possibile applicare una metodologia di segmentazione simile che possa così risultare maggiormente trasparente per gli apprendenti italofofoni, perché come espresso da Koh, Chen e Gottardo, e per non tralasciare l'impianto e le ricadute didattiche che questa ricerca vorrebbe avere, “the existence of morphological similarities between the two languages establishes the foundation for cross-language transfer” (Koh, Chen e Gottardo, 2018: 84).

2.8.1 Studi sulla *morphemic awareness* per il cinese

⁶⁹ Il medesimo valore percentuale viene anche riportato in Nagy e Anderson (1984), nel cui studio viene sottolineato il fatto che fino al 60% del vocabolario può essere appreso attraverso processi espliciti di analisi morfologica dei composti dell'inglese.

Applicando al cinese la concezione delle *word parts* mediata dall'esperienza glottodidattica vediamo che essa sottintende almeno tre abilità distinte: (i) la conoscenza dei morfemi stessi, (ii) l'abilità di segmentare in maniera efficace la parola⁷⁰ e di (iii) riconoscere la posizione dei morfemi legati presenti in essa, compito che aumenta di complessità quando anche il loro numero complessivo è più elevato⁷¹.

Vediamo come gli studi contemporanei sulla sensibilità o consapevolezza morfemica sono riusciti a mettere in luce diversi aspetti di questo costrutto. Possiamo partire da quelli che hanno preso in esame il *transfer* della consapevolezza morfemica per studenti bilingui cinese e inglese. Il primo di questi è quello condotto da Wang, Yang e Cheng (2009), studio in cui è emersa la direzionalità di questa consapevolezza: l'abilità nel segmentare correttamente le parole composte dell'inglese risultava essere un predittore significativo per l'abilità di lettura e scomposizione morfologica del cinese. È interessante notare che questa sensibilità morfologica non era simmetrica: la consapevolezza, o sensibilità, morfologica nel cinese non si rifletteva in una maggiore capacità di lettura e decodifica delle parole dell'inglese. Un altro studio (Pan *et al.*, 2015) sulla *morphological awareness* condotto in un contesto di soli apprendenti di cinese L1 in età scolare ha invece evidenziato come la sensibilità morfemica e quella per gli *homophonic heterograph compounds* siano entrambi forti predittori della capacità di lettura e comprensione delle parole. Quello della consapevolezza morfologica e del suo sviluppo è inoltre ritenuto un costrutto determinante nel riconoscere la dislessia negli apprendenti di cinese L1 in età scolare (Shu *et al.*, 2006).

Altri studi (Li & Li, 2008. Gan, 2011) si sono invece concentrati sul grado di trasparenza semantica delle parole composte per gli apprendenti di cinese L2. E hanno diviso le parole composte bisillabiche del cinese in gradi distinti di trasparenza (Li & Li, 2008): (i) parole completamente trasparenti (*sēnlín* 森林), (ii) relativamente trasparenti (*míngtiān* 明天), (iii) relativamente opache (*nǎohǎi* 腦海) e opache (*xiāoxi* 消息)⁷². Notando che, almeno per gli

⁷⁰ Per la mancanza dello spazio grafemico tra le parole quest'abilità può essere applicata sia ai morfemi che compongono le parole che ai *cluster* lessicali che compongono le frasi. E Shen (2008) la arriva a definire *word decision ability* inquadrandola come la capacità di "grouping relevant characters into lexical units and processing the as words in ongoing reading" (Shen, 2008: xx).

⁷¹ Koh, Chen e Gottardo (2018) mettono inoltre in luce altri due aspetti della consapevolezza morfemica per il cinese, che sintetizzano come "(i) morphological structure awareness, which refers to the ability to reflect on and manipulate morphological structure, and (ii) morpheme-level awareness, which in Chinese focuses on the ability to differentiate the meaning of homophonic or homographic morphemes." (Koh, Chen & Gottardo, 2018: XXX). Entrambi questi due aspetti sono strettamente legati alle modalità di codifica scritta che il cinese è arrivato ad adottare nel processo di sviluppo ed evoluzione della lingua.

⁷² La problematicità di studi di questo tipo risiede a volte, e come abbiamo visto per molti degli studi relativi ai marcatori semantici e fonetici dei composti pittofonetici, proprio nei criteri usati per l'assegnazione delle categorie di trasparenza. Un esempio della difficoltà di determinare in maniera analitica i gradi di trasparenza dei *compound* viene riportata anche in Nagy (1997), nel cui studio, i *compound* che hanno apparentemente la stessa modalità compositiva dal punto di vista morfologico possono presentare significati anche divergenti, facendo emergere nuove difficoltà nel processo di segmentazione morfemica da parte del lettore.

studenti di livello intermedio di cinese LS, la trasparenza semantica a livello morfemico facilita l'accesso lessicale. Per sintetizzare la questione, tenendo sempre presente le peculiarità di ogni lingua presa in considerazione, possiamo rifarci a Mori (2014), che esplicita l'importanza della sensibilità morfemica nell'apprendimento del cinese come L2 inserendola in una cornice acquisizionale che tiene in considerazione anche le altre peculiarità del sistema di codifica della lingua cinese:

“while the nature of the phonological and morphological awareness that predicts success in reading is contingent upon the characteristics of the writing system, sensitivity to the regularity of character structures and the ortho-phonetic and ortho-semantic regularity of word elements plays an important role in learning to read Chinese” (Mori, 2014: 408)

2.8.2 I *neo-classical compound*

Ribadiamo subito che uno dei processi maggiormente produttivi per la formazione delle parole in cinese è la composizione⁷³: vediamo che su 56008 parole cinesi prese in esame, solo il 5.68% risulta essere formato da un solo carattere, mentre il restante è formato da parole composte da due o più caratteri⁷⁴ (Shen, 2018: 138), che, per l'alta corrispondenza tra unità di significato e unità grafemiche, equivalgono in maniera relativamente sistematica ad altrettanti morfemi. Per la sua importanza nel dominio dei processi di ricezione e produzione scritta riportiamo quello che affermano Lin, Wang e Singh “compounding is the major way of word formation in Chinese, as 80% of the characters in a corpus of 17430 are constituents of compound words” (Lin, Wang & Singh, 2018: 31). Il processo di composizione risulta avere un peso ancora più determinante se si vanno ad analizzare i neologismi del cinese, dove esse rappresentano, su un campione di 714 neologismi, il 92% del totale (Ceccagno & Basciano, 2007: 617). Questo stesso processo di formazione delle parole è anche presente in giapponese, e va di solito sotto il nome di *kanji compound*, indicando le parole composte formate da almeno due caratteri derivanti dal cinese. Uno studio interessante sul livello di trasparenza percepita in merito alle *word parts* delle parole composte da *kanji* da studenti di giapponese L2 è quello condotto da Mori (1999).

⁷³ È necessario però specificare che la composizione non è l'unica modalità compositiva per le parole polisillabiche del cinese. Questa stessa modalità presenta inoltre una innegabile complessità che è stata trattata in studio puntuale sull'argomento condotto da Ceccagno e Basciano (2007).

⁷⁴ Per fornire delle stime più precise il 75.05% risulta essere formata da due caratteri, l'11.53% da tre caratteri, il 10.45% da quattro caratteri e il restante 2.89% da cinque o più caratteri.

Notiamo poi un altro aspetto che a livello diacronico potrebbe risultare ugualmente interessante, e che rinforza, per similitudine, l'assunto su cui si basa l'*interactive model* per l'acquisizione delle abilità di lettura, cioè la permeabilità degli ordini linguistici usati dal lettore per la costruzione del significato. Per la formazione di lemmi quello che nel cinese antico avveniva ad un livello che, rispetto alla lingua di oggi, definiremmo submorfemico, tende invece adesso a presentarsi a livello morfemico. La produttività lessicale si manifesta per composizione morfemica e molto più raramente per creazione di morfemi *ex novo*⁷⁵. Per mantenere una continuità, anche semantica, con gli esempi proposti nel paragrafo 2.6 in merito ai marcatori semantici, prendiamo altri tre co-iponimi (*dàyǔ* 大雨 acquazzone, *máomáoyǔ* 毛毛雨 pioggerellina e *bàofēngyǔ* 暴风雨 temporale) dello stesso iperonimo (*qìxiàng* 气象 fenomeni atmosferici) che avevamo già osservato. Vediamo che quello che condividono non è più un marcatore semantico afferente al livello submorfemico, quanto piuttosto il medesimo morfema in posizione finale della parola (*yǔ* 雨 pioggia). In ultimo si può anche quindi notare come, a livello semantico, una serie di co-iponimi possono essere simili o per la presenza dello stesso marcatore semantico come unità submorfemica all'interno del carattere oppure per la presenza dello stesso morfema finale. Possiamo quindi far emergere una similitudine tra alcuni tipi di *compound* bisillabici e i caratteri pittofonetici che, pur operando a livelli linguistici diversi -uno a livello di morfema e l'altro invece a livello delle componenti submorfemiche interne al carattere - impiegano delle modalità formalmente simili per indicare il campo semantico generale al lettore. E questa tipologia di marcatura semantica a livello morfologico rimane, ad oggi, molto comune per la formazione delle parole del cinese moderno ed è, inoltre, estremamente produttiva (Pirani, 2008).

Per riuscire a prendere in considerazione tutte e tre le abilità che potremmo ascrivere alla *morphological awareness* del cinese abbiamo deciso di concentrarci su una tipologia specifica di modello per la formazione delle parole. Il processo morfologico per la formazione che prenderemo in considerazione sarà il *root compounding* e presenta vari punti di contatto con quello che caratterizza molte lingue europee e, più nello specifico, le lingue romanze. Le somiglianze che intercorrono tra inglese e cinese a livello morfologico, rispetto alla coppia cinese italiano, risultano comunque comparatisticamente maggiori e più sistematiche perché, oltre all'occorrenza assoluta più alta di *compound words* trasparenti, Koh, Chen e Gottardo

⁷⁵ Esistono casi di creazione di caratteri *ex novo* anche nel cinese contemporaneo, e uno di essi può essere rappresentato da *béng* (甯), contrazione dell'espressione *bù yòng* (不用). Da notare che questa contrazione si è manifestata non solo a livello fonologico ma anche su quello grafemico, risultando, appunto, nella creazione di un nuovo grafema. Altri esempi possono essere tratti anche dal linguaggio pubblicitario, che arriva a manipolare, anche a livello grafico, le strutture interne al carattere.

(2018) hanno notato che “noun-noun compounds in both English and Chinese are right-headed, where the overall meanings of words are contained primarily in the right morpheme” (Koh, Chen & Gottardo, 2018: 84).

Poiché ci concentreremo sulla capacità da parte del lettore di riconoscere e segmentare i morfemi all'interno delle parole non prenderemo in considerazione le parole monomorfemiche monosillabiche (*dānyīnjié dāncúncí* 单音节单纯词) e neppure quelle monomorfemiche ma composte da due o più sillabe (*shuāngyīnjié dāncúncí* 双音节单纯词), quindi, nella ricaduta scritta composte da due o più caratteri⁷⁶ (Fu, 2004: 23). Per questa ricerca, a livello morfologico, prendiamo in considerazione la macrocategoria delle *héchéngzì* (合成词), cioè le parole polisillabiche e polimorfemiche. Questa tipologia di parole, secondo la linguistica cinese, può essere poi scissa in parole formate da due morfemi liberi, cioè da quelle che vengono definite due o più radici e segue la struttura *cígēn* 词根 più *cígēn* 词根. E in quelle che sono invece formate da una radice (*cígēn* 词根) e da un affisso (*cízhuì* 词缀). Come accennato, in questa ricerca, prenderemo queste ultime come riferimento. Ribadiamo comunque che a volte il confine tra un morfema che svolge la funzione di affisso e una radice non è sempre netto, tanto che in alcuni casi, come nel sovracitato esempio che presenta una serie di parole il cui morfema finale era rappresentato da pioggia *yǔ* 雨 e che dovrebbero appartenere al gruppo delle parole composte da due morfemi liberi, potrebbe essere considerato un quasi-affisso⁷⁷. Yip definisce infatti questo tipo di morfemi finali non come morfemi liberi, ma piuttosto come delle *suffix-like form*, che si trovano appunto di solito in un'area di confine tra la denominazione di affisso e quella di radice. L'aspetto saliente per questa ricerca non è la tassonomizzazione morfologica bensì il grado di corrispondenza che questo tipo di parole potrebbe avere con le forme equivalenti per i *neo-classical compound* dell'italiano. Alcuni esempi, che presentano un'alta regolarità morfologica con i loro equivalenti italiani, possono essere per esempio le parole precedute da una *prefix-like form* come *fù-* 副. Le parole *fùzǒngtǒng* (副总统), *fùzǒnglǐ* (副总统), *fùxiàozhǎng* (副校长) corrispondono all'italiano vicepresidente, vicepremier e vicepresidente. Possiamo anche notare l'alta sistematicità di questa corrispondenza morfologica, sistematicità

⁷⁶ Alcuni esempi che si riferiscono a questa categoria possono essere rappresentati dai calchi fonetici (*yìyīn* 译音) o dalle onomatopee (*nìshēng* 拟声). Un'ultima categoria, forse la più interessante, è quella dei cosiddetti *compound rimati* (*diéyùnlǐánmiáncí* 叠韵联绵词), che compensano in qualche modo la mancanza di libertà a livello morfemico da una maggiore trasparenza a livello submorfemico. Notiamo infatti che i caratteri da cui sono formati sono di solito composti pittofonetici con un alto grado di regolarità sia per i marcatori fonetici che per quelli semantici. Le sillabe che compongono queste parole sono inoltre in rapporto di rima tra di loro e alcune parole afferenti a questo gruppo che potremmo citare sono *luòtuó* 骆驼, *dūosuo* 哆嗦 e *húntun* 馄饨.

⁷⁷ Per un'analisi più approfondita sull'argomento si rimanda a Banfi e Arcodia, nel cui studio vengono analizzate nel dettaglio le diverse possibili accezioni del valore affissale dei morfemi del cinese con una distinzione tra affissi (*cízhuì* 词缀) e affissoidi o pseudoaffissi (*lèicízhuì* 类词缀) (Banfi & Arcodia, 2007: 605).

anche posizionale. Nella categorizzazione di queste parole, e per provare subito a mettere in luce alcuni aspetti che poi considereremo salienti nella successiva trattazione e nella fase di *test design*, possiamo compiere altre due categorizzazioni che saranno utili per aiutarci a determinare i gradi di trasparenza e generare delle *non-word* costruite su criteri morfemici piuttosto che submorfemici (Cap. III par. xx). Queste possono essere la posizione del morfema all'interno del composto e se il morfema si presenta, a livello scritto, formato da uno o più caratteri, come può ad esempio essere la *suffix-like form zhǔyì* 主义.

		Prefix-like form	Suffix-like form	Corrispettivo nei <i>neo-classical compound</i>
<i>fùzǒngtǒng</i>	副总统	<i>Fù-</i> 副-		Vice-
<i>bàntòumíng</i>	半透明	<i>Bàn-</i> 半-		Semi-
<i>zhǒngzúzhǔyì</i>	种族主义		<i>-Zhǔyì</i> -主义	-ismo
<i>Shēngwùxué</i>	生物学		<i>-Xué</i> -学	-logia

Tabella I.22 Corrispondenze morfologiche tra *bound root* e *neo-classical compound*

Capitolo II

La didattica e l'esplicitazione delle competenze legate agli aspetti lessicali e sublessicali del cinese scritto

Introduzione

Se il primo capitolo verte sulla descrizione di alcuni aspetti del lessico scritto della lingua cinese, con un'attenzione maggiore verso quegli ambiti che a livello generale abbiamo definito come *sub-word-level lexemes*, il secondo si allontana da quest'aspetto puramente linguistico, concentrandosi invece sui modi in cui sono state declinate le abilità legate agli elementi lessicali e sublessicali in ricezione passiva nei diversi sillabi e curricula internazionali; il focus verterà sull'esperienza italiana del Sillabo della lingua cinese. Si tratterà quindi un quadro comparativo dei testi che, sia in Cina sia a livello internazionale, hanno esplicitato le competenze collegate all'acquisizione del cinese e, nello specifico, del lessico in ricezione passiva. Parallelamente, ci si concentrerà sulle modalità e sulle tradizioni di insegnamento del lessico e delle unità sublessicali, tentando di mettere in luce le differenze tra gli approcci didattici nell'insegnamento del lessico del cinese L2 impiegati in Cina, e quelli di cinese LS. Verranno esplicitati i due approcci tradizionalmente ritenuti dominanti nella glottodidattica del cinese scritto, cioè quello a centralità del carattere (*zìběnwèi* 字本位) e quello a centralità della parola (*cíběnwèi* 词本位), provando a vedere come essi siano stati progressivamente integrati e superati da una serie di approcci che potremmo ritenere maggiormente ibridi nell'impianto didattico. Nel fare quest'analisi si tenterà di non tralasciare l'aspetto diacronico della ricerca, per tentare di capire come alcune tradizioni glottodidattiche si siano andate a modificare e altre invece continuino ad essere più durature.

In questo capitolo verranno anche riportati i risultati del questionario relativo al Sillabo della lingua cinese sottoposto agli insegnanti di cinese nella scuola italiana secondaria; la finalità è stata quella di tentare di mettere in luce le criticità nell'apprendimento del cinese, la cui definizione è stata poi necessaria per la fase sperimentale di questa ricerca.

1. Le lingue extraeuropee nel percorso scolastico italiano

L'insegnamento delle lingue extraeuropee nel percorso scolastico italiano ricopre sicuramente una posizione minoritaria rispetto a quello di qualsiasi altra lingua comunitaria ma, negli ultimi anni, si è assistito a due importanti tendenze: da un lato (i) ad una diversificazione dell'offerta relativa alle lingue extraeuropee, dall'altro (ii) all'incremento assoluto nel numero di apprendenti, che può essere collegato anche ad un interesse più generale e più approfondito nei confronti di lingue che un tempo sarebbero state definite 'lontane' e per le quali sarebbe stato più complesso trovare gli strumenti per avvicinarsi al loro studio.

Il loro studio nel ciclo scolastico universitario vanta invece una tradizione antica e articolata; in particolare, per la lingua cinese, lo si può far risalire con sicurezza tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo. La figura chiave della nascita della didattica del cinese nelle università italiane fu quella del professor Ludovico Nocentini, che tornò a considerare la lingua cinese come una lingua viva e gettò le basi della sua didattica moderna (Masini, 2018: 14).

L'insegnamento delle lingue extraeuropee nella scuola secondaria è invece stato riconosciuto e strutturato in tempi sicuramente più recenti. L'Unione Europea, con i suoi programmi di integrazione linguistica⁷⁸ è stato uno degli enti che ha saputo canalizzare con più efficacia i bisogni nascenti per la realizzazione delle direttive generali di plurilinguismo a livello della comunità europea (Serragiotto, 2004). Questi programmi, pur non essendosi inizialmente estesi oltre i confini delle lingue comunitarie, hanno avuto l'indubitabile merito di portare a una sensibilizzazione sui temi relativi al plurilinguismo consapevole e di definire degli standard per l'apprendimento delle lingue accettati sia a livello dei singoli stati comunitari sia in alcuni paesi extracomunitari. Queste politiche europee, insieme a un'attenzione maggiore da parte degli istituti di cultura e delle istituzioni che si occupano di didattica delle lingue, hanno creato le condizioni per l'inserimento di alcune lingue extraeuropee anche nei cicli di studio precedenti a quello universitario. Andando a vedere più nel dettaglio il processo che ha portato all'inserimento del cinese nel curriculum di insegnamento nelle scuole secondarie italiane, riportiamo il fatto che secondo Zuccheri e Antonucci (2010) l'insegnamento di questa lingua ha seguito una tendenza più marcatamente *bottom-up* piuttosto che *top-down*: una forte richiesta da parte degli alunni per l'apprendimento del cinese si è andata a incontrare con l'offerta di alcuni corsi extracurricolari. Tali corsi sono stati poi ripetuti su base annuale e inseriti nei piani per l'offerta formativa degli istituti, a cui ha fatto seguito il processo che ha portato alla loro

⁷⁸ Tra i primi programmi finanziati dall'Unione Europea per favorire il processo di integrazione linguistica degli stati membri possiamo citare i programmi 'Socrates' e 'Leonardo da Vinci', che risalgono entrambi ai primi anni '90 del Novecento. E, inoltre, inscritta anche nel Trattato sul funzionamento dell'Unione Europea, è esplicitata la dimensione europea dell'insegnamento delle lingue degli stati membri (art. 165.2).

progressiva normalizzazione. Questo fenomeno è risultato particolarmente significativo se si guarda all'esperienza didattica nella regione Lombardia, dove le richieste fatte dagli istituti secondari sono andate a incontrare l'offerta dell'Ufficio Scolastico Regionale (USR), in particolare per quanto riguarda il progetto *Parlare cinese, giapponese, arabo in Europa per incontrare altre culture* (Langé, 2018: 22). Così, a partire dal 2010, arabo, cinese e giapponese sono entrati a pieno diritto nella scuola secondaria italiana, con l'assegnazione dei codici meccanografici ad essi riferiti (Sillabo, 2016: 1), a cui hanno fatto seguito i concorsi per l'assegnazione di un numero crescente di cattedre sul territorio nazionale.

La didattica delle lingue extraeuropee per la scuola secondaria si può considerare un fenomeno ancora estremamente recente nel panorama didattico del nostro paese, con un *gap* evidente a livello di sviluppo della pratica didattica tra l'istruzione universitaria e quella secondaria. Questo fatto ha avuto due implicazioni principali: da un lato è emersa la necessità di adattare i materiali didattici elaborati per l'università al nuovo target di riferimento, non formato più da apprendenti adulti ma da giovani adulti inseriti, o parzialmente inseriti, nel percorso scolastico della formazione obbligatoria; dall'altro si è dovuto stabilire uno standard nazionale che definisse la progressione e gli obiettivi di apprendimento per gli studenti della secondaria, ed è proprio da qui che è emersa la necessità di redigere uno strumento ad ampio spettro come Sillabo della lingua cinese.

1.1 Specifiche terminologiche su sillabo e *curriculum*

Nella definizione data da Balboni per sillabo si intende “una scelta di contenuti linguistici [...] e culturali [definiti] sulla base di obiettivi specifici di apprendimento linguistico” (Balboni, 2018: 23). A livello di macro-organizzazione della didattica di una lingua, la stesura di un sillabo per una determinata LS o L2 risponde a delle chiare necessità, raggruppabili sinteticamente in tre punti. Il primo di questi può essere identificabile in quello di proporre (i) uno standard linguistico chiaro e puntuale, che, con varie gradazioni e dal punto di vista di enti pubblici o privati, può essere considerato più o meno normativo; il secondo è quello di presentare (ii) un modello unico e unitario per armonizzare i contenuti e i materiali d'insegnamento esistenti e influire sulla modulazione di quelli che verranno redatti successivamente; ad esempio, un sillabo può influenzare la stesura e la progettazione di vari libri di testo e materiali didattici arrivando, indirettamente, ad avere un peso considerevole anche nelle scelte più contingenti della didattica di una lingua. La terza funzione di un sillabo è quella di (iii) aiutare nell'uniformare i criteri sulla valutazione. Questo punto risulta collegato

al primo di quelli enunciati perché, nel momento in cui viene proposto uno standard linguistico in maniera trasparente e secondo la progressione dei sei livelli di competenza, ne consegue che quello stesso standard può essere usato come modello per modulare la valutazione e fissare i suoi criteri⁷⁹.

Risulta inoltre importante, prima di passare alla trattazione successiva, mettere in luce le diverse accezioni che i termini sillabo e curriculum rivestono nella glottodidattica anglosassone e in quella italiana. La letteratura riguardante le differenze tra sillabo e curriculum, nonché quelle tra le diverse tipologie di sillabo è particolarmente estesa: se ne sono occupati in maniera più o meno diretta alcuni tra i più rappresentativi degli studiosi italiani, come Lo Duca (2012), Ciliberti (1994), Benucci (2007) e Balboni (1995. 2012. 2018)

Per far emergere queste differenze notiamo che, nella glottodidattica italiana, il sillabo, come espresso da Ciliberti, tende a racchiudere “gli elementi di pianificazione, di implementazione metodologica e di valutazione di un programma di insegnamento linguistico” (Ciliberti, 1994: 99) a cui si aggiungono i già citati contenuti culturali, difficilmente scindibili da quelli linguistici. Il curricolo, come viene invece espresso da Balboni è considerato, soprattutto nella letteratura anglosassone, un “termine comprensivo degli altri”, che arriva quindi ad inglobare in molti contesti d’uso la nozione di sillabo (Balboni, 2018: 23) ma, a volte, anche quella di programma. A livello di incidenza possiamo anche osservare che nella letteratura in lingua inglese si tende a utilizzare con una maggiore frequenza curriculum.

Guardando invece alle differenze tipologiche tra i diversi sillabi, possiamo tracciare un quadro breve ma esaustivo dividendoli in sillabi sintetici, analitici, sillabi orientati al processo e orientati al prodotto, sillabi grammaticali (chiamati anche strutturali), situazionali, nozionali-funzionali, sillabi *task-based* e sillabi con un approccio eclettico o misto. Ognuna di queste tipologie di sillabo tende a rappresentare uno o più degli approcci glottodidattici che si sono diffusi a partire dalla seconda metà del XX secolo. Analizzando la struttura del Sillabo della lingua cinese (2016) vediamo che il suo impianto è in linea con i sillabi eclettici o misti perché, pur adottando esplicitamente l’approccio comunicativo, racchiude al suo interno diverse tipologie di sillabo e media tra differenti tradizioni; l’analisi più puntuale del Sillabo della lingua cinese e di come esso declina la conoscenza lessicale passiva verrà affrontata nel dettaglio nei prossimi paragrafi.

⁷⁹ Un ulteriore punto determinante nella stesura di un sillabo è quello della sua applicabilità, cioè nel riconoscere se i costrutti e gli elementi linguistici in esso esposti possono essere pienamente acquisiti dagli apprendenti (Pienemann, 1984).

1.2 Il Sillabo della lingua cinese

Il Sillabo della lingua cinese è stato il prodotto di un lavoro corale; l'idea per la sua redazione viene fatta risalire al convegno *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado: esperienze e prospettive*; il lavoro fu avviato nel 2015 (Sillabo, 2016: 2) e fu concluso nel 2016, quando venne presentato in via ufficiale al Ministero dell'Istruzione. Da allora è stato utilizzato come standard per la definizione delle prove di maturità dei cicli scolastici che si sono succeduti e, da parte degli insegnanti, come strumento per modulare il processo di insegnamento.

Come accennato, per la sua struttura e le sue caratteristiche, il Sillabo della lingua cinese è ascrivibile con un certo grado di certezza alla categoria dei sillabi misti. Questa tipologia di sillabi viene inquadrata in maniera molto chiara da Nuzzo e Grassi, che scrivono: "L'atteggiamento eclettico affermatosi in glottodidattica negli ultimi decenni ha portato alla creazione di sillabi misti (o ibridi o integrati), che prevedono cioè una progressione in termini sia di nozioni e funzioni comunicative, sia di strutture morfosintattiche e di elementi lessicali" (Nuzzo & Grassi, 2016: 41). E, anche ad una prima osservazione, vediamo che il Sillabo della lingua cinese incarna proprio le caratteristiche enunciate da Nuzzo e Grassi: l'impianto comunicativo generale su cui è stato composto risulta palese, ed è anche esplicitato dai suoi redattori: "Il Sillabo dà risalto alle necessità comunicative del discente e incoraggia una tipologia didattica che prediliga un approccio comunicativo rispetto al tradizionale metodo grammaticale-traduttivo, orientato maggiormente agli aspetti formali" (Sillabo, 2016: 2). Vediamo però che, insieme all'esplicitazione delle funzioni comunicative, esso affianca sia le strutture morfosintattiche e grammaticali che una ricca lista di lessico divisa per livello di competenza e anno scolastico. Sempre a livello di modello teorico di riferimento e impianto metodologico possiamo inoltre notare che il Sillabo della lingua cinese presenta una serie di elementi in comune con un'altra esperienza virtuosa, quella del sillabo di italiano L2 di Lo Duca, nella cui introduzione l'autrice scrive "il nostro Sillabo [di italiano L2] è programmaticamente eclettico, non sceglie tra le diverse scuole di linguistica e glottodidattica, ma tenta di prendere da ciascuna quanto sembri utile e delineare un programma coerente di insegnamento dell'italiano" (Lo Duca, 2012: 21). A questo atteggiamento come abbiamo detto eclettico, da un punto di vista più marcatamente strutturale, il Sillabo della lingua cinese aggiunge anche un ulteriore livello, cioè il tentativo di mediazione tra le esperienze passate dei sillabi LS redatti in Cina, dell'European Benchmarking Chinese Language (EBCL), del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER) e degli obiettivi ministeriali. Ed è nell'aver fatto propri gli altri tentativi di definizioni curriculari sia a livello nazionale che

internazionale, in una vera e propria dimensione di confluenza, che si incarna la vera dimensione ibrida del Sillabo. In un'ottica più ampia possiamo notare come questa tendenza si inserisca perfettamente nella prospettiva esposta da Xu e Moloney, che affermano che: “any volume published in the Western arena, about the teaching of Chinese as a foreign language, must be inherently an *intercultural collaborative enterprise*” [corsivo mio] (Moloney & Xu, 2016: 2). Il Sillabo, sia per la sua natura collaborativa che per quella interculturale, incarna appieno questa tendenza.

1.3 La conoscenza lessicale e sublessicale nel Sillabo della lingua cinese

Il Sillabo esplicita le competenze comunicative da acquisire attraverso una serie di descrittori che nella letteratura anglosassone vengono resi con l'espressione -sicuramente più trasparente rispetto a quella italiana - di *can-do statements*. Essi aiutano a rappresentare quello che il discente è capace di fare con la lingua ad un determinato punto del *continuum* di apprendimento⁸⁰. La formula dei *can-do statements* è stata dichiaratamente mutuata dal QCER; notiamo inoltre come essa fosse anche presente nell'esperienza dell'EBCL (Sillabo, 2016: 4).

In riferimento all'ampia categoria della conoscenza lessicale e sublessicale all'interno del Sillabo possiamo notare come essa sia stata esplicitata con modalità differenti, alcune delle quali considereremo dirette e altre indirette. Tra i modi diretti possiamo far emergere il primo e più evidente, cioè quello di introdurre una serie di descrittori che presentano una quantificazione numerica delle parole conosciute in ricezione passiva per ciascuno degli anni di studio (Tab. II.1). Il secondo modo, ascrivibile sempre alla modalità diretta, è quello della redazione di dettagliate liste di lessico, presentate nella penultima sezione del sillabo (Sillabo, 2016: 28). Una delle modalità indirette di esaminare il lessico in ricezione passiva è invece quella di prendere in considerazione una serie di descrittori generali che si riferiscono ad ambiti e situazioni comunicative nelle quali viene attivata l'abilità di lettura. Inoltre, per la declinazione della conoscenza sublessicale vedremo che non sono stati stilati dei descrittori che afferiscono ad una categoria separata e strutturata; quelli presenti risultano infatti fare parte delle macrocategorie relative agli ambiti ricezione e produzione scritta, ed anche in questo caso il riferimento alla competenza sublessicale può essere definito indiretto.

Come specificato precedentemente, il lessico viene presentato attraverso delle liste

⁸⁰ Nella definizione di Danesi, Diadori e Semplici: “i descrittori dei sei livelli di competenza forniscono dei punti di riferimento su ciò che un soggetto sa fare in L2 a un certo stadio dell'apprendimento e permettono di individuare anche le competenze parziali” (Danesi, Diadori e Semplici, 2018: 46). Questa definizione aggiunge il concetto di competenza parziale o parziale acquisizione che verrà adottato nella presente ricerca.

divise sia per categorie tematiche che per annualità. Queste liste, come specificato all'interno del Sillabo stesso, non hanno valore normativo, non risultano quindi rappresentare le parole che gli studenti 'devono conoscere'. Esse forniscono piuttosto delle utili indicazioni per i docenti che si trovano spesso a dover svolgere un ruolo di raccordo tra gli standard linguistici richiesti dall'esame di maturità, la lingua presentata nei libri di testo e quella necessaria per passare le certificazioni linguistiche cinesi (HSK). Come viene infatti esplicitato all'interno del testo:

“essendo consapevoli dei limiti che questa scelta comporta e del grado di arbitrarietà di liste 'chiuse' di un sistema, come quello del lessico, necessariamente aperto, sarà il docente ad operare un'ulteriore selezione e ad arricchire questo impianto sulla base dei contesti, bisogni e interessi specifici degli apprendenti” (Sillabo, 2016: 5)

Queste liste sono state inoltre suddivise in 17 ambiti semantici differenti⁸¹, a cui vengono affiancate, anno per anno, le funzioni linguistiche e le strutture grammaticali da apprendere; questo modello di categorizzazione tematica è stato mutuato da quello presente nell'EBCL e dai materiali prodotti dal Consiglio d'Europa. Il lessico così presentato rappresenta comunque un'utile base per condurre ricerche sul suo processo di acquisizione, anche per l'alta corrispondenza che presenta con l'elenco di parole ad alta occorrenza del cinese contemporaneo.

A livello di progettazione del Sillabo, vediamo che la scelta dell'esplicitazione delle parole da apprendere risulta essere comune ad alcune esperienze glottodidattiche, ma di certo non tende a rappresentare la norma⁸². Ad esempio, nel corso della progettazione del sillabo di italiano L2, nel quale esse non sono presenti, Lo Duca riporta che “già la presenza di un inventario lessicale in un Sillabo costituisce una scelta che va giustificata” (Lo Duca, 2012: 65). Possiamo infatti osservare che alcuni sillabi, soprattutto quelli che adottano in maniera più esplicita l'approccio naturale all'apprendimento linguistico, ritengono l'acquisizione lessicale

⁸¹ Gli ambiti semantici presentati dal Sillabo risultano essere suddivisi in: (i) informazioni personali, (ii) caratteristiche personali, (iii) emozioni e sentimenti, (iv) hobby interessi e gusti personali, (v) vita quotidiana, (vi) famiglia, (vii) casa, (viii) relazioni interpersonali, (ix) vita sociale, (x) vacanze e festività, (xi) viaggiare, alloggio e trasporti, (xii) shopping, (xiii) fitness e salute, (xiv) altri servizi, (xv) l'ambiente, (xvi) la scuola e (xvii) situazioni d'emergenza. Quelli presenti nel QCER ricadevano invece in quattordici categorie (QCER, 2001: 52) parzialmente sovrapponibili con quelle del Sillabo, e che venivano poi declinate in *sub-themes*.

⁸² Vediamo che ad esempio l'Hungarian National Core Curriculum (Milton, 2009: 77) quantifica con precisione il vocabolario - per la lingua inglese in questo caso - attivo e passivo degli apprendenti a seconda degli anni di studi. Altri *curricula* sono invece meno precisi nella quantificazione, come ad esempio il *British National Curriculum* o le indicazioni presentate nel Cambridge First Certificate in English. Per una trattazione più dettagliata sulla quantificazione del lessico e standard nazionali si rimanda a Milton (2009: 78). Per quanto riguarda l'insegnamento del cinese nella scuola secondaria un primo tentativo di quantificazione è stato compiuto da Campbell (1967) in cui egli distingueva tra: *speaking vocabulary*, *character reading*, *character recall for writing* e *structural patterns*. Dove, accanto ad ognuna di queste categorie, veniva espresso un valore numerico a seconda dell'anno di studio della lingua e delle ore di esposizione alla stessa. Lo studio di Campbell, pur configurandosi come una serie di impressioni personali e ancora asistematiche sull'insegnamento del cinese, rimane comunque degno di nota per l'evidente somiglianza tra le problematiche fatte emergere dallo studioso alla fine degli anni '60 e quelle attuali.

come un processo spontaneo e per cui non risulta essere di solito necessario presentare delle sistematizzazioni ordinate del lessico da acquisire.

L'uso delle liste lessicali nel Sillabo della lingua cinese riveste, a mio avviso, una doppia valenza: da un lato, data la distanza tra le modalità di codifica linguistiche per l'italiano e per il cinese, presentare delle liste dettagliate aiuta ad orientare meglio l'insegnante nella scelta dei termini che verranno poi didattizzati o sui quali costruire attività. Dall'altro lato, quella di declinare il lessico in liste risulta essere una scelta motivata anche per mantenere una continuità nella tradizione glottodidattica riferita alla lingua cinese sia in L2 che LS. Ad esempio, l'esame ufficiale di lingua cinese (HSK) presenta di fatto delle dettagliate liste di caratteri e termini che gli apprendenti possono consultare e sulla base delle quali sono stati redatti numerosi materiali didattici e compendi per il loro apprendimento. È quindi indubbio il vantaggio per l'apprendente nel sapere che le liste presentate dal Sillabo e quelle delle certificazioni linguistiche ufficiali sono, anche solo parzialmente, sovrapponibili.

Nei descrittori del lessico abbiamo notato come esso venga quantificato nelle liste di descrittori per le abilità di ricezione e produzione scritta; questa stessa operazione non viene però applicata anche alle macro-categorie di ricezione e produzione orale. Notiamo inoltre che ad essere esplicitata risulta essere l'ampiezza degli *item* lessicali, e non quella dei caratteri conosciuti, scelta che è stata invece fatta in altri contesti di cinese LS (Tab. II.1).

Annualità	Descrittori relativi al lessico in ricezione scritta
I anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 250 parole. Riesce a capire il significato di circa 250 parole quando collocate in un contesto.
II anno	Riesce a capire il significato di circa 600 parole quando collocate in un contesto.
III anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 800 parole.
III anno	Riesce a capire il significato di circa 950 parole quando collocate in un contesto.
IV anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 1100 parole.
IV anno	Riesce a capire il significato di circa 1200 parole quando collocate in un contesto
V anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 1400 parole.
V anno	Riesce a capire il significato di circa 1500 parole quando collocate in un contesto.

Tabella II.1. Descrittori del Sillobo relativi all'ampiezza lessicale per annualità

Nel Sillobo sono poi presenti alcuni descrittori che fanno riferimento al sistema linguistico più in generale e a quelli che si sono andati a identificare come espressione indiretta degli elementi sublessicali e submorfemici. Nella tabella (Tab. II.2) sono stati raccolti i descrittori relativi a questi aspetti:

Annualità	Descrittori relativi alla conoscenza e sensibilità sublessicale
I anno	(i) È in grado di riconoscere la forma grafica del cinese (ii) È in grado di riconoscere alcuni radicali (iii) Conosce e usa le principali regole che governano l'ordine dei tratti dei caratteri.
II anno	(i) È in grado di distinguere caratteri semplificati da caratteri complessi (ii) Sa usare un dizionario cartaceo per cercare caratteri sconosciuti.

Tabella II.2. Descrittori del Sillobo relativi agli aspetti sublessicali della lingua

Possiamo iniziare ad analizzare questi descrittori considerando il secondo descrittore del primo anno (ii) come riferito all'ambito generale della consapevolezza submorfemica (Cap. I par. 2.5); notiamo anche che i radicali che potrebbero essere conosciuti dagli studenti non vengono ulteriormente esplicitati. Il terzo descrittore per il primo anno (iii) è invece ascrivibile al costrutto della consapevolezza strutturale, anche se l'accento è posto sul numero dei tratti (*bīshù* 笔数) e sull'ordine compositivo piuttosto che sulle unità strutturali minime dei *chunk* (*bùjiàn* 部件). Andando invece ad affrontare più approfonditamente i descrittori del secondo anno si può notare che il secondo (ii) di quelli riportati in tabella si riferisce solo indirettamente alla consapevolezza submorfemica in quanto la capacità di cercare delle parole in un dizionario cartaceo presuppone quella di analizzare un carattere nelle sue componenti riuscendo a identificare con successo, almeno per i caratteri complessi, qual è il radicale (*bùshǒu* 部首).

A partire dal terzo anno di studio i descrittori relativi alla conoscenza sublessicale non risultano essere più presenti. In ultimo, possiamo anche notare che i descrittori che invece si riferiscono alla conoscenza sublessicale risultano rifarsi più specificamente alla sola conoscenza submorfemica (*bùjiàn*, *bùshǒu* e *piānpáng*, con una netta prevalenza verso la conoscenza funzionale dei *bùshǒu*), mentre mancano riferimenti allo svilupparsi del livello intermedio, cioè quello relativo a quella che è stata definita sensibilità morfemica.

Possiamo sintetizzare gli aspetti emersi da questa breve analisi in pochi punti distinti, dove

il Sillabo della lingua cinese, nella definizione delle competenze legate allo sviluppo lessicale e sublessicale, presenta questi aspetti salienti:

- (i) Quantificazione del lessico in ricezione e produzione scritta tramite una serie di descrittori che forniscono delle stime precise in merito all'ampiezza lessicale dei discenti
- (ii) Esplicitazione non normativa degli elementi lessicali divisi per categorie semantiche e per annualità
- (iii) Presenza dei descrittori relativi alla conoscenza submorfemica per il primo e secondo anno
- (iv) Assenza di descrittori relativi alla conoscenza morfemica

2. Confronto tra i descrittori legati all'apprendimento lessicale in vari sillabi e *curricola* esteri

È stato notato che per il cinese scritto la nozione di parola e degli elementi ad essa subordinati, anche da un punto di vista di sola categorizzazione, può essere declinata e affrontata sotto una molteplicità di prospettive diverse, che possono porre l'accento sugli aspetti morfologici, sulle peculiarità del sistema di scrittura – come, ad esempio, i caratteri - sulle componenti semantiche, su quelle fonetiche o sugli aspetti compositivi generali del carattere. Vedremo, in questa sezione della ricerca, come la nozione del lessico in ricezione passiva sia stata strutturata nelle diverse esperienze di sillabi e *curricula* sia nell'ottica del cinese L2 sia per quella del cinese LS. Ribadiamo che non tutti i sillabi esplicitano nello stesso modo questa nozione e che l'accento verrà messo dove si sono notate delle differenze giudicate significative sia dal punto di vista dell'impianto generale di organizzazione dello sviluppo delle abilità linguistiche che da quello dei modelli teorici di riferimento.

Negli ultimi anni la definizione dei sillabi per l'insegnamento del cinese e di una serie di ricerche sugli stessi è andata progressivamente aumentando, anche in contesti esterni rispetto alla Cina: si veda, per esempio, il ricco contributo informativo-pratico prodotto da Hu (2018, 2018b) e Lu (2017, 2017b) per la definizione degli standard linguistici e la formazione del personale docente per paesi come Stati Uniti e Regno Unito. Vista la ricchezza e la molteplicità di questi progetti in continuo aggiornamento, si è deciso di compiere una scelta orientata alla differenziazione funzionale, presentando quei testi che potevano mettere in risalto aspetti

diversi della definizione delle competenze relative all'apprendimento del lessico del cinese. Questo confronto non vuole perciò seguire alcun criterio esclusivamente cronologico né essere esaustivo dal punto di vista della presentazione di tutti i sillabi o *curricola* messi in opera; vuole invece concentrarsi su un confronto paratattico delle esperienze contingenti in merito alla definizione dell'acquisizione del cinese che sono state ritenute significative.

Più nello specifico i sillabi che si è deciso di presentare sono i seguenti: l'International Curriculum for Chinese Language Education (*Guójià Hànyu Jiàoxué Tōngyòng Kècheng Dàgāng* 国际汉语教学通用课程大纲) redatto da Hanban, in quanto questo testo rappresenta lo standard maggiormente riconosciuto per il cinese L2; l'European Benchmarking Chinese Language per l'influenza che ha avuto sulla stesura del Sillabo della lingua cinese e l'Australian Curriculum of Languages (ACL) per l'attenzione verso i diversi profili di apprendenti.⁸³

2.1 Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER) e il progetto European Benchmarking Chinese Language (EBCL)

Il Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (da qui in poi QCER) è uno strumento polifunzionale ad ampissimo spettro il cui processo di prima stesura si concluse nel 1996; esso è stato redatto dal Consiglio d'Europa nella cornice del progetto denominato *Language Learning for European Citizenship* che ha avuto un forte impatto nella definizione degli standard linguistici dei paesi comunitari (Novello, 2009). Inoltre, a partire dal 2001, il suo utilizzo è risultato essere ancora più capillare in quanto “una risoluzione del Consiglio d'Europa raccomandò di utilizzare il QCER per costruire sistemi di valutazione dell'abilità linguistica” (Paternicò, 2018: 115). Esso è stato progressivamente integrato come ‘cornice’ di altri progetti di integrazione linguistica, come quello della definizione del portfolio europeo delle lingue (Tomai, 2004). Il suo percorso di sviluppo risulta essere infatti inscindibile da quello dell'integrazione politica, economica e linguistica dei paesi dell'Unione Europea ed è stato caratterizzato da una serie di tappe che hanno portato alla sua stesura attuale; tra le tante, si può ricordare il contributo di Galli de' Pratesi per la definizione del cosiddetto ‘livello soglia’ per la didattica delle lingue.

Il QCER, come da acronimo, era stato ideato per prendere esclusivamente in

⁸³ Tra le altre esperienze che si è deciso di non presentare in maniera indipendente, ma che rimangono degne di attenzione e a cui comunque verranno fatti numerosi riferimenti si possono citare quella della didattica del cinese in Francia, dove la lingua viene insegnata nei licei a partire dal 1958 e quella degli Stati Uniti dove l'American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) svolge tutt'oggi un'importante opera di aggiornamento verso la definizione dei descrittori relativi all'apprendimento scolastico e agli obiettivi da raggiungere per la lingua cinese.

considerazione le lingue - 24 in tutto - utilizzate all'interno dei confini dell'Unione Europea. Ciononostante, usando come modello di riferimento la sua stessa struttura, sono stati fatti anche altri tentativi, sia interni che esterni alla Comunità Europea⁸⁴ (Jezak & Piccardo, 2017), di applicare questo strumento, integrandolo dove necessario, anche a contesti che travalicassero quelli rappresentati dalle lingue parlate nell'Unione. E il modello sul quale il QCER era stato definito, rappresentato ad esempio dalla divisione delle competenze linguistiche degli apprendenti in sei livelli discreti, ha iniziato ad essere adottato, in maniera parallela, anche da altri enti linguistici, divenendo un punto di riferimento per alcune definizioni curriculari extracomunitarie⁸⁵. Si aggiunge che il QCER non è uno strumento statico, bensì in continuo aggiornamento, come testimonia infatti la pubblicazione del *Companion Volume* (2018), pubblicazione che, oltre ad aggiungere una serie di descrittori per i livelli A1 e C1, li integra con l'inclusione dell'abilità di mediazione.

Con gli anni, così, i descrittori del QCER si sono progressivamente estesi, andando ad abbracciare anche lingue tipologicamente distanti e non imparentate con quelle europee, sottolineano Lu e Song, che affermano che il QCER “had incorporated descriptors for more than 40 modern languages, including Japanese” (Lu & Song, 2017: 20).

Il progetto EBCL, acronimo che – come abbiamo specificato - sta per European Benchmarking Chinese Language⁸⁶, è stato proprio uno di questi tentativi di superare i confini linguistici dell'Unione e “ha posto le basi per la creazione di un quadro di riferimento per la didattica del cinese in Europa, fissando così uno standard che in futuro influenzerà inevitabilmente l'insegnamento del cinese e porterà a una riforma dei manuali oggi in uso” (Paternicò, 2018: 117). Il progetto è stato lanciato nel 2010 e ha visto la stretta collaborazione di quattro università europee⁸⁷; ha avuto una durata complessiva di due anni (2010 - 2012) e ha portato, attraverso una serie di incontri e simposi, alla stesura di una lista di descrittori (*can-do-statements*) per i livelli corrispondenti all'A1, A2 e A2+, a cui si è aggiunta anche una rosa di prodotti aggiuntivi come alcune liste delle funzioni linguistiche e dei repertori lessicali per i livelli presi in considerazione⁸⁸ (Paternicò, 2018: 118).

Vediamo con quali criteri e attraverso quali descrittori l'EBCL definisce la categoria

⁸⁴ Si veda anche il tentativo di integrare i descrittori mediati dal QCER per il giapponese (O'Dwyer, Schmidt & Imig, 2010).

⁸⁵ Ad esempio, i livelli dell'HSK, l'esame per la certificazione della lingua cinese, sono stati adattati nel 2010 a quelli del quadro comune europeo, passando da undici livelli a sei, anche se la corrispondenza biunivoca tra i livelli del QCER e l'HSK è stata più volte messa in discussione. Nel mese di maggio 2020 è stata però annunciata da parte del Ministero dell'istruzione cinese un'altra riforma di questo sistema di esame, che diventerà effettiva a partire dalla fine del 2021, e che porterebbe i livelli di competenza della lingua cinese da sei a nove.

⁸⁶ Si possono trovare documenti scaricabili all'indirizzo <http://ebcl.eu.com>

⁸⁷ Le quattro università che hanno preso parte al progetto sono state la Sapienza Università di Roma, Université Rennes 2, Freie Universität Berlin, SOAS University of London.

⁸⁸ Nozioni che sono state poi adottate anche per la stesura del Sillabo.

dello sviluppo del lessico in ricezione passiva, e se è presente una sensibilità informativa per le competenze relative agli aspetti sublessicali.

A livello di impianto strutturale, una importante innovazione fatta da questo documento è stata quella di aver inserito la categoria dei *can-do statements* (CDS) *for graphemic/orthographic control* in aggiunta a quelli più tradizionali di ricezione, produzione e interazione, sia per la modalità orale che per quella scritta. La motivazione dietro quest'aggiunta viene giustificata così: “this results in the fact that learners of Chinese do not get full graphemic competence on level A1, which in all phonographic written languages is regarded as a prerequisite even for A1 level” (EBCL, 2012: 34). In questo modo vengono riconosciute, anche per il livello delle griglie di competenza generali, le peculiarità del sistema di scrittura cinese quando esso viene insegnato ad apprendenti che non fanno parte della sinosfera culturale o del cosiddetto ‘circolo dei caratteri’ (*hànzì quān* 汉字圈). Più nello specifico, possiamo vedere che alcuni descrittori che fanno riferimento alla categoria del *Graphemic/Orthographic control* risultano essere ascrivibili con chiarezza a quella che noi abbiamo definito nel I capitolo (Par. 2.3.3) come competenza e consapevolezza strutturale. E i descrittori che meglio rappresentano lo svilupparsi di questa competenza risultano essere i seguenti: (i) lo studente è consapevole che molti caratteri possono essere ulteriormente scomposti in componenti più piccole, (ii) conosce le principali regole di composizione dei caratteri complessi, (iii) sa distinguere tra caratteri semplici (*dútǐzì* 独体字) e complessi (*hétǐzì* 合体字). (EBCL, 2012: 34). Una seconda categoria di descrittori fa invece riferimento alla sensibilità submorfemica, con un'esplicitazione netta per la categoria dei composti pittofonetici, che invece non risultava essere presente nei descrittori del Sillabo. I descrittori afferenti al processo di sviluppo della sensibilità submorfemica sono stati esposti qui di seguito: (i) lo studente sa che molti caratteri sono composti da una parte fonetica e da una semantica, (ii) conosce circa 15 componenti semantiche e sa definirle nella sua lingua madre (Tab.II.3 e II.4), (iii) è a conoscenza di caratteri che condividono la stessa componente fonetica, (iv) conosce le quattro maggiori categorie di caratteri (nella propria madrelingua): pittografici/indicativi (*zhǐshìzì* 指事字 e *xiàngxíngzì* 象形字), somma di significati (*huìyìzì* 会意字), prestiti fonetici (*jiǎjièzì* 假借字) caratteri pittofonetici (*xíngshēngzì* 形声字) (EBCL, 2012: 35-36). Vediamo che l'EBCL incamera al suo interno anche una serie di descrittori che hanno a che fare con l'abilità che Everson (1998. 2011) definisce come *cross-orthographic awareness* e che nella definizione dei *curricula* linguistici inizia a diventare necessaria.

Radicale	Significato	Radicale	Significato
----------	-------------	----------	-------------

人 / 亻	Persona	木	Legno
水 / 氵	Acqua, liquido	手 / 扌	Mano (verbi legati ad azioni)
土	Terra	食 / 饣	Cibo
女	Donna, femminile	走	Verbi che indicano movimento veloce
火 / 灬	Fuoco (verbi legati al cucinare)	口	Bocca

Tabella II.3. Primo *set* di componenti semantiche conosciute dal discente per il livello A1+

Radicale	Significato	Radicale	Significato
纟	Seta, tessuti	月	Luna / carne (parti del corpo umano)
言	Parole (verbi legati al parlare)	宀	Tetto, copertura
日	Sole, indicatore del tempo	艹 / 卄	Erba, pianta
心	Cuore (parole legate alla sfera emozionale)	竹	Bambù
金 / 钅	Metallo	石	Pietra

Tabella II.4. Secondo *set* di componenti semantiche conosciute dal discente per il livello A1+

Altri descrittori toccano invece aspetti più definiti della sensibilità morfemica, come ad esempio nei *can-do statements*: (i) lo studente conosce la differenza tra parole, caratteri e componenti e non confonde queste tre categorie, (ii) sa che nelle parole bi- o polisillabiche ciascun carattere svolge la funzione di morfema (EBCL, 2012: 36). Nella sezione dei *can-do statements (CDS) for graphemic/orthographic control* dell'EBCL vengono quindi espressi descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica, seguendo una progressione che, a mio avviso, travalica il confine del cosiddetto controllo grafemico e ortografico e va invece a prendere in considerazione aspetti anche complessi dello sviluppo dell'interlingua come quello della trasparenza morfemica.

Nella sezione dei *can-do statements (CDS) for reception written* notiamo che non è esplicitato il numero di caratteri o parole che lo studente deve conoscere, come invece era stato fatto, per la sezione corrispondente, nel Sillabo. Al contrario, per la sezione dei *can-do statements (CDS) for production written* viene quantificato, in maniera relativamente precisa, il numero di caratteri che uno studente di livello A1 e A2 deve essere in grado di produrre.

Questo livello soglia viene posto a 250-300 caratteri per il livello A1 e a 500-600 caratteri per l'A2 (EBCL: 2012, 52). La scelta in questo caso è orientata verso la conoscenza produttiva dei caratteri e non delle parole, ed è a mio avviso mediata dal contributo della didattica del cinese LS in Francia. Sempre a livello di competenza per la ricezione scritta, per ogni descrittore sono anche riportati i temi o i topic a cui essi sono riconducibili; ad esempio, nel descrittore dell'A1+ per la ricezione scritta lo studente “can understand short simple greetings and messages, e.g. via SMS, on birthday cards or invitations” (EBCL, 2012: 41); questo descrittore viene collegato agli ambiti tematici relativi alle ‘attività quotidiane’ (T6.2 日常活动), alla ‘programmazione temporale’ (T6.4 时间日程) e alle ‘feste e vacanze’ (T11.1 节假日). Questo aspetto degli ambiti tematici, esposto per la prima volta nel QCER, è stato poi ripreso all'interno del Sillabo, ma usato in maniera più specifica solo per raggruppare il lessico in categorie semantiche e non in riferimento alla sezione dei descrittori.

2.2 The Australian Curriculum of Languages (ACL)

Nel 2013 è stato completato il processo di redazione del curriculum per l'apprendimento della lingua cinese in Australia, processo che faceva parte del più esteso progetto sviluppato da Acara⁸⁹ per la definizione dei curricula per l'insegnamento di una serie di materie relative ai cicli scolastici primari e secondari (ACARA, 2013). Assumendo una prospettiva storica e diacronica possiamo notare che l'Australia è stata, almeno dalla metà del XIX secolo, una meta privilegiata della diaspora cinese. Già a partire dagli anni '80 del secolo scorso erano emerse delle discussioni in ambito accademico su come sviluppare un percorso didattico che riuscisse a prendere in considerazione la lingua cinese, anche in relazione al numero di persone nate in Cina o figlie di emigrati cinesi presenti sul territorio (Kiriloff, 1983). Kiriloff notava infatti che la vicinanza dell'Australia a molti paesi asiatici e la loro ascesa economica “make the study of Asian languages of particular relevance to this country” (Kiriloff, 1983: 115). Ad oggi l'Australia ha visto raddoppiare il numero di immigrati cinesi nel decennio 2008-2018⁹⁰. Questi fenomeni sociali hanno avuto una ricaduta sia nelle pratiche didattiche sia nella definizione degli obiettivi linguistici, dove si è considerata la ricchezza compositiva degli apprendenti che, anche da un punto di vista culturale oltre che di solo *background* linguistico, risultava essere estremamente diversificata.

Ai fini della presente ricerca possiamo quindi affermare che l'importanza di questo

⁸⁹ Acronimo che sta per *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (www.acara.edu.au)

⁹⁰ <https://www.homeaffairs.gov.au/research-and-statistics/statistics/country-profiles/profiles/china>

curriculum risiede anche nel fatto che, invece di scegliere di uniformare gli obiettivi, li differenzia a seconda delle caratteristiche del target di riferimento. Facendo un confronto con l'Italia è possibile vedere che nel nostro paese questa attenzione verso le varie tipologie di target, seppur notata e studiata a livello di analisi dei bisogni e pratiche didattiche, nonché dal punto di vista della distribuzione delle L2 parlate sul territorio in ambito scolastico (Bagna & Barni, 2005. Cantù & Cucinello, 2012), non è stata esplicitata nei sillabi o nei *curricola*; ciò è avvenuto, a mio avviso, sia per motivazioni più generali riguardanti la politica scolastica, sia per una tendenziale – almeno fino a pochi anni fa – uniformità linguistica all'interno dei gruppi classe.

Si riportano qui anche gli studi condotti da Carbonara e Scibetta (2020) sull'importanza del *translanguaging* nelle classi plurilingue e multiculturali italiane, che rappresentano un tentativo di affrontare questa nuova problematica con un approccio ancora più articolato. Come accennato, per molti decenni, le classi italiane sono state, da un punto di vista di *background* linguistico, particolarmente omogenee; oggi, invece, il panorama è in continuo mutamento e la composizione delle classi in Italia è maggiormente diversificata. Sul cambiamento della composizione delle classi italiane si veda il XXVII Rapporto sull'immigrazione fatto da Caritas e Migrantes (2017-2018). Nel contesto australiano, questa differenziazione a livello sociale nella diversa composizione demografica degli studenti - possiamo vedere apprendenti per cui il cinese è una LS, una L2 o una lingua etnica - si riflette anche nella pratica didattica dove queste differenziazioni vengono tenute sempre presenti. Il *curriculum*, adottando una prospettiva estremamente interessante, presenta infatti esplicitamente tre profili diversi di apprendente con obiettivi diversificati per ciascuno di essi. I profili risultano essere i seguenti: *second language learner pathway*, *background language learner pathway* e *first language learner pathway*, di cui un'analisi breve ma efficace viene fornita da Möllering (2017: 27). Il primo gruppo è rappresentato da quegli studenti per cui il cinese è una lingua straniera differente da quella parlata ufficialmente nel paese in cui sono cresciuti. I *background language learner* rappresentano invece quella categoria di studenti che è stata esposta alla lingua cinese in famiglia e, di solito, presentano buone capacità in ricezione orale. È il profilo che, rapportato alla tradizione glottodidattica italiana, corrisponde a quello che Balboni definisce lingua etnica, ovvero la “lingua della comunità d'origine di una persona quando essa non è la lingua materna” (Balboni, 2016: 28). In ultimo i *first language learner* rappresentano quella categoria di apprendenti che ha ricevuto parte della propria istruzione primaria e alfabetizzazione completamente in questa lingua⁹¹.

Il curriculum dell'ACL, dal punto di vista del suo impianto generale, presenta una

⁹¹ Per consultare direttamente il materiale relativo al curricolo si rimanda a www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/

struttura tripartita e divide le abilità tra: *communicating*, *understanding* e *reciprocating*. La competenza lessicale e ortografica è contenuta nella macrosezione *understanding*. Le sottocategorie di *understanding* risultano invece essere *systems of languages*, *language variations and change* e, in ultimo, *the role of language and culture*. Nella tabella II.5 vediamo come la competenza ortografica, considerata dal suo punto di vista più generale, viene declinata a seconda dei tre profili sopraelencati.

Second language learner pathway	Riesce a capire come la struttura, la posizione e le sequenze delle componenti di un carattere si legano alla pronuncia e al significato.
Background language learner pathway	Riesce a identificare le caratteristiche individuali di ciascun carattere, come anche le forme e le funzioni delle sue componenti anche in relazione a caratteri simili
First language learner pathway	Riesce a identificare e spiegare le differenze tra caratteri semplificati e non semplificati

Tabella II.5. Competenza ortografica per i differenti profili di apprendenti per l'ACL

Vediamo come viene espressa questa competenza in maniera più puntuale per il profilo degli apprendenti afferenti a quello che è stato definito *second language pathway*, e per le due coppie di bienni per gli anni 7-8 e 9-10 del sistema curricolare australiano, denominato F10⁹². Si è deciso di scegliere questo intervallo perché è quello che si avvicina di più a quello presentato dal Sillabo della lingua cinese, anche se un confronto davvero simmetrico tra anni e livelli di competenze risulterebbe impossibile. In questa sede quello che vogliamo mettere in luce è come alcuni aspetti relativi alla conoscenza lessicale passiva, considerata nello spettro più ampio possibile, vengano affrontati e quali punti di raccordo si potrebbero trovare tra le due esperienze.

I descrittori che si riferiscono ai due bienni (Tab. II.6) fanno entrambi parte della sezione che il curriculum definisce *systems of languages* che, come è possibile osservare, risulta essere un efficace termine per riferirsi al lessico e alle peculiarità del sistema di scrittura cinese senza incorrere in imprecisioni terminologiche.

Annualità dell'F10 Descrittori

⁹² Più nello specifico il sistema denominato F10 per le scuole australiane fa corrispondere all'intervallo tra l'F1 e l'F6 le scuole primarie, dall'F7 all'F10 la scuola secondaria. Il sistema arriva fino all'F12 ma la scuola dell'obbligo termina al raggiungimento dell'F10. È un sistema che trova un suo equivalente più vicino nel K12 per l'istruzione scolastica negli Stati Uniti.

<p>Annualità 7 e 8</p>	<p>(i) Lo studente, quando affronta testi nuovi, riesce a stimare la pronuncia e il significato più probabile dei caratteri, basandosi sulla conoscenza pregressa dei radicali e delle componenti laterali, come ad esempio: 鸡鸭鹅鸞; 但担旦胆</p> <p>(ii) Lo studente è in grado di analizzare i caratteri contenenti delle componenti laterali comuni, ad esempio è in grado di spiegare la posizione in cui esse si presentano, la funzione fonetica e la varietà di pronunce del carattere in generale 请清情晴精睛猜</p> <p>(iii) Lo studente è in grado di descrivere i caratteri ai compagni di classe, nominando i radicali o le componenti laterali, ad esempio ‘l’uomo che sta in piedi’ 亻 sulla sinistra e ‘parola’ 言 sulla destra = 信.</p> <p>(iv) Lo studente è in grado di esplorare l’uso di differenti caratteri-morfemi per esprimere idee simili (ad esempio, è in grado di identificare numerosi caratteri legati al concetto di ‘cibo’ 饭、菜、食、餐), ed è anche in grado di organizzare e classificare le parole che contengono i medesimi caratteri anche in virtù del contesto d’uso, come ad esempio per i termini 早饭、中国菜、食物、餐厅.</p> <p>(v) Lo studente è in grado di capire la tendenza al bisillabismo delle parole in cinese, ed applica questa conoscenza quando legge per comprendere delle parole con dei suffissi, come in 学校、学生、学习.</p> <p>(vi) Lo studente è in grado di esplorare la natura delle più comuni espressioni idiomatiche (成语), e di inferire il loro significato sulla base dei morfemi individuali in esso presenti e del contesto d’uso, come ad esempio 年年有余、人山人海.</p>
<p>Annualità 9 e 10</p>	<p>(i) Lo studente è in grado di identificare componenti e caratteri conosciuti in differenti <i>font</i> e nella scrittura a mano, come nella calligrafia o nello stile corsivo.</p> <p>(ii) Lo studente riesce a descrivere le caratteristiche ortografiche dei nuovi caratteri che incontra, inclusa la struttura e la relazione esistente fra le componenti (submorfemiche); è anche in grado di spiegare la connessione esistente fra suono, forma e significato dei caratteri.</p> <p>(iii) Lo studente riconosce che i caratteri possono avere una molteplicità di</p>

letture (i.e. 多音字) e di significati.

(iv) Lo studente è in grado di identificare il significato di una serie di abbreviazioni, e quando le analizza insieme alla forma non abbreviata è in grado di capire le modalità con cui le abbreviazioni vengono composte.

(v) Lo studente è in grado di spiegare ed esaminare la relazione esistente tra carattere e parola quando incontra degli elementi lessicali non ancora affrontati a lezione

(vi) Lo studente è in grado di riconoscere i prefissi e suffissi di maggiore frequenza (come ad esempio 老, 子, 儿), identificando la funzione che rivestono all'interno delle parole.

Tabella II.6. Descrittori relativi agli ultimi due bienni dell'ACL

Per ognuno dei due bienni vengono anche esplicitati dei descrittori generali; quello che si riferisce agli anni 7-8 dell'F10 mette in risalto lo sviluppo di alcune abilità relative all'inferenza degli elementi submorfemici: "Lo studente riesce a interpretare i testi attraverso l'inferenza del significato dalle componenti più comuni dei caratteri e dalla loro posizione, riesce anche a capire quanto questo metodo possa risultare accettabile nella traduzione" È interessante notare che lo stesso descrittore generale per il biennio successivo (F9 e F10) rappresenta uno svilupparsi dell'abilità di inferenza, che arriva a toccare non solo il significato del carattere ma anche la sua pronuncia. Qui di seguito il descrittore generale per il biennio 9-10: "Lo studente riesce a collegare le informazioni pregresse relative alla forma e alla funzione del carattere per tentare di inferire il suono e il significato dello stesso." La capacità di inferire informazioni linguistiche tramite l'emergere dei *patterns* fonetici e semantici già incontrati permette all'apprendente di collegare le abilità della *literacy* a quelle più complesse di costruzione generale del significato, in un *continuum* esplicitato da questa coppia di descrittori generali dell'ACL.

Si può inoltre osservare come nella modulazione delle competenze per gli anni di studio 7 e 8 dell'F10 si sia tenuto in considerazione non solo il sistema di scrittura *per se*, ma anche le peculiarità che sono state ascritte alla formazione del lessico scritto del cinese, come ad esempio la tendenza al bisillabismo e il forte legame di corrispondenza che intercorre tra carattere, morfema e sillaba.

Più nel dettaglio possiamo notare come i primi tre descrittori (i, ii, iii) per il primo biennio presentato si riferiscano in maniera più puntuale a quella che nel primo capitolo di questa ricerca abbiamo identificato come conoscenza e sensibilità rispetto agli elementi

submorfemici. Vediamo che questa conoscenza risulta essere sia implicita che esplicita, quindi che, accanto al saper riconoscere i *pattern* submorfemici, come ad esempio la co-occorrenza di alcuni radicali, lo studente deve essere anche in grado di spiegarne la funzione, nonché di nominarli. Questa stessa integrazione tra conoscenza implicita ed esplicita degli elementi submorfemici è risultata essere presente anche nei descrittori esplicitati dall'EBCL (Cap. II par. 2.1). La categoria di caratteri che maggiormente tende a rappresentare la sensibilità submorfemica, almeno per quanto riguarda l'ACL, è quella dei composti pittofonetici, a cui vengono legate diverse abilità che lo studente deve sviluppare, e che abbiamo considerato anche in questa analisi come rappresentativa di alcuni aspetti relativi alla sensibilità e consapevolezza submorfemica.

La competenza sulla natura morfemica del cinese scritto viene invece esplicitata nei due successivi descrittori (iv, v), dove viene messa in risalto l'importanza del bisillabismo nella formazione delle parole del lessico del cinese e viene esplicitato come la trasparenza morfemica e la conoscenza di una serie di affissi possa facilitare la comprensione generale di un testo, di fatto riconoscendo uno degli aspetti cardine del sistema di scrittura morfo-sillabico del cinese (Shen, 2018). In ultimo si fa anche riferimento al linguaggio formulaico e all'importante categoria delle espressioni idiomatiche del cinese, aspetto cui di solito nello sviluppo delle abilità legate all'acquisizione linguistica non si tende a fare riferimento⁹³.

Per il biennio successivo, cioè per gli anni 9 e 10 del sistema F10 possiamo notare che la progressione dei descrittori segue i medesimi criteri: i primi (i, ii, iii) si riferiscono agli aspetti submorfemici, mentre gli ultimi a quelli morfemici-sublessicali (iv, v, vi). La differenza rispetto ai descrittori del biennio precedente è identificabile nella profondità di questa conoscenza; vengono infatti affrontati aspetti come i caratteri che presentano più letture (*duōyīnzì* 多音字) e l'estensione della capacità di decodifica anche su supporti che possono non essere quelli informatici. Vengono anche messe in luce altre peculiarità (iv) relative alla formazione lessicale come quella della generazione di parole tramite abbreviazioni o quasi-acronimi (*suōlǔècí* 缩略词).

In ultimo possiamo notare che, come è stato anche espresso nell'EBCL, la conoscenza grafemica non risulta essere un prerequisito per passare da un livello di competenza all'altro, ma viene considerata come un aspetto multilivello della lingua la cui acquisizione si inserisce in un processo graduale più simile a un *continuum* di competenze che ad una progressione distinta e parcellizzabile. In aggiunta all'EBCL i descrittori dell'ACL riescono, a mio avviso, a rappresentare questo passaggio in maniera graduale prendendo in considerazione non solo

⁹³ Per uno studio approfondito sull'argomento si rimanda a Conti (2019)

l'aspetto grafemico di per sé ma collegandolo ad una serie di abilità legate alla consapevolezza e alla progressiva acquisizione della trasparenza morfemica.

2.3 International Curriculum for Chinese Language Education (ICCLE)

L'international Curriculum for Chinese Language Education (*Guójì Hànyǔ Jiàoxué Tōngyòng Kèchéng Dàgāng* 国际汉语教学通用课程大纲), anche abbreviato in ICCLE, è un testo redatto dallo Hanban che svolge la funzione dichiarata di uniformare e standardizzare i contenuti e gli obiettivi della didattica del cinese in un contesto internazionale (Hanban, 2014: 3).

La prima versione di questo *curriculum* risale al 2008 e, da quell'anno, è stato più volte aggiornato per andare ad integrare i risultati di diversi studi sperimentali condotti da parte di vari Istituti Confucio in contesti didattici esterni alla Repubblica Popolare Cinese, con la sua ultima versione che risale al 2014. Il Ministero dell'istruzione cinese ha annunciato nel mese di maggio 2020 una radicale riforma dell'esame di certificazione della lingua (HSK), per cui è probabile che anche l'ICCLE subirà in tempi brevi delle modifiche strutturali che potrebbero cambiarne l'impianto metodologico.

Prima di passare all'analisi del documento bisogna inoltre rimarcare che la natura di questo testo è inscindibile da quella dell'esame certificatorio della lingua cinese *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì* (汉语水平考试). A riprova di ciò riportiamo quanto viene espresso chiaramente nell'introduzione al testo: “il *framework* generale per la nuova edizione del curriculum l'ha portato a passare da un sistema a cinque livelli ad uno a sei, in conformità con l'HSK”⁹⁴ (Hanban, 2014: 1).

Ognuno dei sei livelli di competenza linguistica viene diviso al suo interno in diverse sezioni: standard generale (*mùbiāo* 目标), abilità linguistiche (*yǔyán jìnéng* 语言技能), conoscenza della lingua (*yǔyán zhīshì* 语言知识), strategie (*cèlùè* 策略) e conoscenza culturale (*wénhùà nénglì* 文化能力). Le abilità linguistiche riportate dal curriculum sono quattro⁹⁵: ascolto (*tīng* 听), parlato (*shuō* 说), lettura (*dú* 读) e scrittura (*xiě* 写). Ad ognuna di esse, per ogni livello, vengono accorpati degli enunciati che potremmo far corrispondere ai già citati descrittori, perché esplicitano quello che l'apprendente riesce a fare con la lingua in quel

⁹⁴ “新修订《大纲》主体框架由五级目标等级调整为六级目标等级，与汉语水平考试（HSK）相一致”

⁹⁵ In alcuni casi la tradizione glottodidattica cinese identifica cinque abilità, oltre alle canoniche quattro legate all'ascolto, al parlato, alla lettura e alla scrittura viene infatti aggiunta anche una quinta abilità, traduzione (*yì* 译).

determinato stadio dell'interlingua. Per l'abilità di ricezione scritta possiamo notare l'uso di diversi termini usati come sinonimi o quasi sinonimi per lo svilupparsi di quest'abilità. Per il primo livello il termine impiegato è *shìbié* (识别), traducibile con il verbo 'identificare, distinguere'. Il descrittore che viene impiegato è il seguente: “[L'apprendente] è in grado di identificare il *pinyin* e i caratteri, le parole, i numeri più elementari che sono stati presentati a lezione”⁹⁶ (2014, 2). Nel secondo livello si passa invece all'impiego del termine 'leggere' (*rèndú* 认读), ma notiamo che ancora si basa sull'abilità del riconoscimento, indicata dal primo morfema che compone la parola (*rèn* 认). Il descrittore di riferimento risulta essere il seguente: “[L'apprendente] sa leggere i caratteri basilari più regolari”⁹⁷ (2014: 7). A partire dal terzo livello di competenza si iniziano ad impiegare verbi che indicano con maggiore precisione l'abilità di lettura, i verbi sono tutti traducibili con 'leggere', (*yùedú* 阅读, *kàndǒng* 看懂, *dúdǒng* 读懂), ma in cinese mantengono delle sfumature differenti dove, più nello specifico, il secondo termine mette l'accento sulla lettura silenziosa e il terzo su quella vocalizzata. Possiamo quindi notare che, già nella scelta terminologica, è evidente che l'acquisizione delle abilità legate alla *literacy* è trattata come un processo in divenire piuttosto che come uno *step* dai confini netti.

Questo aspetto si riflette anche nella categoria generale della conoscenza linguistica (*yǔyǎnzhīshì* 语言知识). Nella sotto-sezione caratteri e parole (*zìcí* 字词), viene infatti esplicitato sia il numero di caratteri che l'apprendente deve conoscere che una serie di descrittori legati allo sviluppo della sensibilità morfemica e submorfemica.

Nella tabella (Tab. II.7) sono stati raccolti tutti i descrittori che rappresentano la progressione dell'apprendimento, ordinati per livello di competenza.

Livello di competenza	Descrittori
I livello	(i) Inizia a saper riconoscere i principi di base per la composizione dei caratteri, come i <i>bùjiàn</i> , i <i>bùshǒu</i> e i <i>piānpáng</i> (ii) Comprende i tratti basilari e l'ordine dei tratti (iii) Inizia a comprendere la relazione che intercorre tra carattere e parola
II livello	(i) Ha la capacità preliminare di distinguere il suono, la forma e il significato dei caratteri (ii) Comprende la relazione che intercorre tra carattere e parola

⁹⁶ “能识别拼音和课堂所教授的最基本的汉字、词语、数字”

⁹⁷ “能认读规定基本汉字”

III livello	(i) Riconosce i principi di base per la composizione dei caratteri, come i <i>bùjiàn</i> , i <i>bùshǒu</i> e i <i>piānpáng</i> (ii) Riesce a distinguere il suono, la forma e il significato dei caratteri
IV livello	(i) Riesce a comprendere le regole composizionali di alcuni caratteri complicati (ii) Riesce a capire le regole sulla composizione dei termini cinesi più semplici [competenza morfemica]
V livello	(i) Conosce le regole sulla composizione dei caratteri (ii) Riesce a unire correttamente significato, suono e senso dei caratteri
VI livello	(i) Conosce le regole sulla composizione dei caratteri (ii) Riesce a unire correttamente significato, suono e senso dei caratteri

Tabella II.7. Descrittori legati alla competenza strutturale, submorfemica e morfemica per livello linguistico

Possiamo notare che, a livello generale, l'acquisizione della *literacy* segue un percorso che parte dalla sensibilità strutturale, rappresentata dal secondo descrittore del I livello e che si concentra sull'ordine dei tratti, passando per quella submorfemica, per quella morfemica fino ad arrivare al pieno controllo lessicale. Più nello specifico, alla consapevolezza strutturale si accompagna quella submorfemica, rappresentata dall'abilità di riconoscere gli elementi sottoordinati rispetto al carattere. Il curriculum presenta lo sviluppo di quest'abilità per i descrittori che vanno dal primo al quarto livello di competenza, dove l'abilità passa dal riconoscimento degli elementi che compongono il carattere alla conoscenza delle regole di composizione più complesse. Si arriva ad un livello di acquisizione piena per i livelli quinto e sesto. Vediamo come venga accettata e riconosciuta, anche attraverso la scelta lessicale, la gradualità nel processo di acquisizione di quest'abilità di decodifica. La sensibilità morfemica inizia invece ad essere presente a partire dal IV livello di competenza, e viene solo parzialmente esplicitata perché il termine che viene utilizzato nel descrittore⁹⁸ è il termine ombrello 'espressione' (*cíyǔ* 词语), che si può riferire a parole monomorfemiche, a composti polimorfemici fino ad espressioni idiomatiche. In ultimo possiamo notare che l'unione tra suono, forma e significato viene esplicitata a livello di carattere e non di parola.

Abbiamo visto che il testo riporta il valore numerico dei caratteri conosciuti da parte dell'apprendente (Tab. II.8). Il testo, sempre facendo riferimento alla categoria della conoscenza linguistica, almeno per i livelli inferiori, non sembra dividere in maniera netta la conoscenza delle parole (*cí* 词) da quella dei caratteri (*zì* 字), facendo corrispondere il numero

⁹⁸ “能简单了解汉语词语的结构规律”

dei caratteri conosciuti a quello delle parole. È importante anche notare che non ci sono differenze tra la conoscenza attiva e passiva dei caratteri né tra caratteri che l'apprendente è in grado solo di leggere, di scrivere o di identificarne il significato. Infatti, secondo questo modello, quando un carattere viene acquisito lo si apprende in tutte le sue forme. Per esempio, uno studente che conosce 300 caratteri per un determinato livello saprà riconoscerne nello scritto o a voce e produrne nello scritto e oralmente 300.

Nelle sezioni successive del curriculum vengono però presentate delle liste separate per entrambe le categorie, con un'esplicitazione simile a quella del Sillabo per quanto riguarda le liste di lessico.

Livelli di competenza	Descrittori
I livello	(i) Ha acquisito circa 150 caratteri e li riconosce se ascoltati o letti e li sa pronunciare e scrivere (ii) Ha studiato circa 300 espressioni legate alla vita quotidiana e al contesto scolastico
II livello	(i) Ha acquisito circa 300 caratteri e li riconosce se ascoltati o letti e li sa pronunciare e scrivere (ii) Ha studiato circa 300 espressioni legate alla vita quotidiana e al contesto scolastico
III livello	(i) Ha acquisito circa 600 caratteri e li riconosce se ascoltati o letti e li sa pronunciare e scrivere (ii) Ha studiato circa 600 espressioni legate alla vita quotidiana e al contesto scolastico
IV livello	(i) Ha acquisito circa 1000 caratteri e li riconosce se ascoltati o letti e li sa pronunciare e scrivere (ii) Ha studiato e sa impiegare circa 1200 espressioni legate ad ambiti ascrivibili alla società, alla vita, al lavoro e allo studio.
V livello	(i) Ha acquisito circa 1500 caratteri e li riconosce se ascoltati o letti e li sa pronunciare e scrivere (ii) Comprende i mutamenti di significato del lessico e i neologismi apparsi nella vita quotidiana, riesce ad utilizzare circa 2500 espressioni legate alla vita quotidiana
VI livello	(i) Ha acquisito circa 2500 caratteri e li riconosce se ascoltati o letti e li sa pronunciare e scrivere (ii) Comprende i mutamenti di significato del lessico e i neologismi apparsi

nella vita quotidiana, riesce ad utilizzare circa 5000 espressioni legate alla vita quotidiana

Tabella II.8. Descrittori legati alla quantificazione della conoscenza dei caratteri e delle espressioni per livello linguistico

2.4 Confronto tra i vari sillabi e curricula

In conclusione, possiamo provare a mettere in risalto le caratteristiche emergenti di ciascuna di queste esperienze relative alla definizione degli standard per il cinese, inteso come LS o L2. È stata così redatta una tabella (Tab. II.9) di raffronto in merito all'esplicitazione degli aspetti relativi alle abilità ascrivibili alla ricezione scritta.

Gli aspetti su cui basare il confronto sono pertanto risultati essere: (i) esplicitazione dell'ampiezza lessicale, (ii) esplicitazione dell'ampiezza dei caratteri conosciuti, (iii) descrittori relativi alle componenti submorfemiche (*bùshǒu*, *piānpang* o *bùjiàn*), (iv) descrittori relativi alla complessità strutturale, (v) divisione del lessico conosciuto in ambiti o categorie semantiche e (vi) dichiarata rapportabilità con l'HSK e con (vii) i livelli del QCER.

	Sillabo della lingua cinese	EBCL	ACL	ICCLE
Quantificazione ampiezza lessicale in ricezione passiva	Esplicitata	Non esplicitata	Non esplicitata	Esplicitata
Quantificazione ampiezza dei caratteri conosciuti in ricezione passiva	Non esplicitata	Non esplicitata	Non esplicitata	Esplicitata
Descrittori relativi alla competenza submorfemica	Presenti	Presenti	Presenti	Presenti
Descrittori relativi alla competenza morfemica	Non presenti	Non presenti ⁹⁹	Parzialmente esplicitati	Parzialmente esplicitati

⁹⁹ Probabilmente perché lo studio si è fermato alla redazione dei descrittori relativi ai livelli linguistici fino all'A2+.

Target di riferimento	Specifico	Generale	Specifico	Generale
Rapportabilità con l'HSK	Sì	Sì	Non esplicitata	Sì
Rapportabilità con i livelli del QCER	Sì	Sì	Non esplicitata	Sì

Tabella II.9 Tabella di raffronto tra sillabi e curricula

3. Questionario relativo al Sillabo della lingua cinese

Per provare a far emergere in maniera più chiara le criticità relative al Sillabo, evitando quindi di basarci esclusivamente su impressioni personali o solo sul confronto con altre esperienze che potremmo definire simili e, in una certa misura, comparabili, si è deciso di redigere un questionario esplorativo atto a raccogliere i *feedback* dei docenti di lingua cinese negli istituti secondari italiani. Questo questionario, basato in larga misura sul Sillabo, ne incorporava i descrittori, e andava a chiedere agli insegnanti se, per ciascun anno di corso, l'abilità linguistica esplicitata da quello specifico enunciato risultava, nel complesso, essere stata acquisita.

Il questionario è stato strutturato in sei diversi moduli; il primo era di carattere generale ed esulava dai contenuti esclusivamente inerenti al Sillabo concentrandosi su degli aspetti più generali rispetto all'insegnamento della lingua, come ad esempio sull'istituto dove il cinese era insegnato, sulle modalità d'insegnamento, sulla fattibilità del CLIL e sull'esperienza didattica considerata nella sua dimensione più ampia. La prima parte del questionario è stata caratterizzata da quelli che vengono definiti *open-ended items* per adattarsi in maniera più efficace all'analisi qualitativa ed esplorativa (Dörnyei, 2003: 14). Gli altri cinque moduli erano invece divisi in modo tale che ciascuno potesse rappresentare un'annualità del ciclo di studi della scuola secondaria superiore; ognuno di questi presentava quindi, incorporati, in modo tale che fossero analizzabili in maniera più trasparente, i descrittori relativi alle abilità linguistiche che lo studente doveva acquisire durante il ciclo di studi; descrittori che, per la loro natura si adattano meglio all'analisi quantitativa. Il questionario è stato redatto e condiviso usando il servizio gratuito offerto da Google Form.

Il questionario ha svolto un duplice ruolo; da un lato è risultato funzionale alla presente ricerca per la messa a punto della modulazione e della strutturazione dei test sperimentali, dall'altro è risultato essere un primo termometro per l'Associazione Nazionale Insegnanti di

Cinese (ANIC¹⁰⁰) per quanto riguarda la diffusione, l'utilizzo e l'adozione del Sillabo da parte dei docenti.

La somministrazione è avvenuta tra il mese di aprile del 2019 e la fine del mese di giugno dello stesso anno, intervallo in cui tutti i docenti di lingua cinese attivi nelle scuole secondarie di secondo grado sul territorio italiano hanno potuto compilare il questionario online sul Sillabo, che è stato diffuso anche grazie al supporto di ANIC. Da un punto di vista metodologico si è deciso di proporre il questionario agli insegnanti prima di sottoporre i test ai discenti per tentare di fare emergere nella maniera il più possibile puntuale quali fossero gli aspetti più problematici legati alle dinamiche dell'acquisizione di questa lingua nel contesto scolastico strutturato della didattica nella scuola secondaria. Si è deciso pertanto di seguire quella prospettiva che è possibile ritenere valida per l'insegnamento di qualsiasi L2 ed esposta da Vedovelli e Villarini secondo la quale è necessario orientare la propria ricerca basandosi sulle indicazioni di coloro i quali sono coinvolti in prima persona nel processo didattico (Vedovelli & Villarini, 2003: 270).

La parte introduttiva del questionario¹⁰¹ è stata compilata complessivamente da 30 professori che insegnano cinese curricolare per il quinquennio (66.7%), il triennio (19.9%) e cinese nei convitti nazionali (13.3%)¹⁰². Il numero complessivo di classi a cui si fa riferimento è di 93, distribuite in maniera omogenea tra il primo e il quarto anno; le classi del quinto anno risultano invece essere di numero significativamente inferiore rispetto alle altre (Fig.II.1). Per quanto riguarda il numero di risposte singole si è notato che esso è andato scemando via via che ci si avvicinava al quinto anno. Una stima orientativa del numero degli alunni basata sul numero di studenti medio in un gruppo classe è risultata essere di 1500 unità¹⁰³.

¹⁰⁰ Associazione Italiana Insegnanti di Cinese (<https://anicdocentidicinese.wordpress.com/>)

¹⁰¹ Vedi appendici.

¹⁰² Non sono state ricevute risposte da chi lo insegna come corso curricolare negli istituti di secondo grado

¹⁰³ È importante ribadire che non si conosce, ad oggi, il numero totale di classi in cui il cinese viene insegnato. Si è a conoscenza solo del numero di cattedre che sono state bandite negli ultimi cicli di concorsi nazionali a partire dal 2010, ma la stima che ne deriva risulta essere fortemente in difetto, perché non prende in considerazione tutti gli istituti in cui il cinese viene insegnato ma che non raggiungono il massimale di ore 18 per poter essere accorpate in una cattedra. Questa mancanza di coordinamento a livello nazionale ha dato vita a diverse iniziative sia da parte di alcuni Istituti Confucio che da parte dell'ANIC per la mappatura delle cattedre attive di cinese sul territorio nazionale. In altri contesti, come ad esempio nel Regno Unito, sono stati finanziati da parte del ministero dell'istruzione report periodici sull'insegnamento del cinese per ogni grado d'istruzione (Tinsley & Board, 2014).

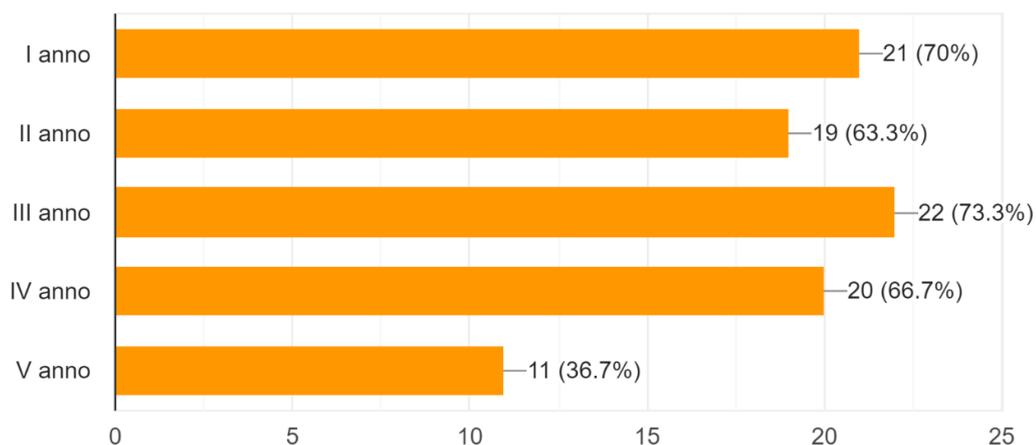


Figura II.1: Numero di classi per annualità

Per i cinque moduli che corrispondevano alle annualità di studio sono stati riportati i descrittori presentati nel Sillabo, corredati da una scala numerica per la valutazione a cinque punti afferente alla tipologia delle scale Likert (Dörnyei, 2003: 28). Dove il valore di uno corrisponde alla mancata acquisizione di quel determinato descrittore, il valore massimo, cinque, al suo apprendimento completo, mentre il valore medio, cioè tre, rappresenta il valore discriminante tra le due polarità¹⁰⁴. Dopo la fase della raccolta dei dati si è passati quindi alla loro analisi. Il primo passo è stato quello del calcolo delle medie generali per i descrittori di ogni annualità presentata e dell'analisi qualitativa delle domande aperte. Si è deciso di prendere in esame e considerare come problematici tutti quei descrittori la cui media risultava essere inferiore a 3, che corrisponde al valore medio della Likert adottato nel questionario. Il valore rappresenta idealmente la discriminante tra la percezione dell'acquisizione e la non acquisizione di una determinata funzione linguistica legata al descrittore, sempre considerata dal punto di vista del docente. Inoltre, per questa parte della ricerca si è deciso di non considerare i dati relativi ai convitti nazionali; i motivi che sottendono questa scelta sono principalmente due: il primo è perché il monte ore annuale di lingua cinese nei convitti risulta essere significativamente maggiore anche rispetto a quegli istituti secondari dove esso è materia curricolare con 100 ore annuali, ed è quindi difficile comparare tra loro istituti dove l'esposizione linguistica degli studenti alla lingua risulti essere così differente e sbilanciata. Il secondo motivo è quello della scarsità di dati: avendo raccolto i *feedback* relativi solo a due

¹⁰⁴ Si è deciso di adottare una scala Likert a numeri dispari invece di una a numeri pari, proprio per considerare il valore medio come discriminante e fornire ai didatti un intervallo di incertezza nella scelta. Ciononostante, secondo gli studi riportati da Dörnyei la presenza o l'assenza di tale valore non influisce in maniera determinante sui risultati (Dörnyei, 2003: 38).

convitti nazionali risulterebbe difficile uniformare i dati dei primi con i secondi; si spera che in futuro altre ricerche possano mettere in evidenza le differenze tra l'insegnamento in questi due tipi di *setting*. Il numero delle risposte per le annualità degli istituti dove è attivo l'insegnamento del cinese curriculare è risultato così essere: 21 per il primo anno, 16 per il secondo, 14 per il terzo, 11 per il quarto e 4 per il quinto¹⁰⁵.

3.1. Analisi dei risultati relativi alla parte introduttiva del questionario sul Sillabo

Come accennato, la parte introduttiva del questionario rivolto ai docenti con riferimento al Sillabo rispondeva alla necessità di inquadrare in maniera più chiara alcuni aspetti generali della didattica del cinese nelle scuole secondarie italiane, ad esempio con dei quesiti generali sull'utilizzo del Sillabo, sullo svolgimento, da parte degli apprendenti, di esami ufficiali di lingua cinese e sui materiali didattici impiegati a lezione.

Nella parte introduttiva del questionario sul Sillabo della lingua cinese sono stati posti due quesiti a domanda aperta riguardo alle difficoltà maggiori nell'apprendimento generale del cinese da parte degli studenti, divise specificatamente per il ciclo del biennio e per quello del triennio. I due quesiti erano i seguenti: “10. Quale ritiene essere lo scoglio maggiore nell'apprendimento del cinese per gli studenti del biennio?” e, per il ciclo successivo, “11. Quale ritiene essere lo scoglio maggiore nell'apprendimento del cinese per gli studenti del triennio?” Le domande, in questo caso, erano a risposta aperta, e le risposte sono state quindi accorpate per macro-temi. Per i primi due anni di studio, le maggiori difficoltà nell'apprendimento si sono concentrate sul sistema di codifica del cinese, sia per la produzione che per la ricezione (Tab. II.10), e sulla fonetica; per il triennio il quadro è invece più complesso, ma possiamo osservare che la preminenza passa al lessico (Tab. II.11), non esplicitando se in modalità attiva o passiva, scritta o orale.

Problematiche legate all'apprendimento	Numero di <i>feedback</i>	Esempio di <i>feedback</i>
Scrittura, lettura e memorizzazione dei caratteri	23	‘Composizione dei caratteri’ ‘Costanza nell’esercizio di memorizzazione’

¹⁰⁵ Vediamo che i dati più corposi si riferiscono al primo anno e vanno progressivamente a scemare quando si raggiungono le altre annualità. Il motivo per cui è ancora difficile raccogliere dati per il quinto anno di insegnamento è che in molti istituti, da quando è stato attivato l'insegnamento di questa lingua, non si è ancora arrivati alla conclusione di un ciclo di studi. Si invitano quindi a leggere i dati relativi alle annualità più alte, principalmente quarto e quinto anno, sapendo che sono ancora dati parziali e solo tramite studi successivi si potrà avere un quadro più omogeneo dal punto di vista della distribuzione delle classi.

		dei caratteri'
Pronuncia dei toni	8	'la pronuncia del cinese' 'il sistema di pronuncia'
Comprensione orale	3	'comprensione degli ascolti'

Tabella II.10. Difficoltà nell'apprendimento percepite per gli studenti del biennio

Problematiche legate all'apprendimento	Numero di feedback	Esempio di feedback
Acquisizione del lessico	8	'L'acquisizione di un lessico più ricco' 'il mantenimento del lessico appreso'
Memorizzazione dei caratteri	6	'ricordare la composizione e la pronuncia dei caratteri'
Produzione scritta	5	'la produzione di testi scritti relativi a storia/letteratura'
Produzione e ricezione orale	5	'esposizione orale e argomentazione'
Grammatica	4	'L'uso appropriato di alcune forme grammaticali come il <i>ba</i> o i direzionali complessi'

Tabella II.11. Difficoltà nell'apprendimento percepite per gli studenti del triennio

Per sintetizzare, si possono mettere in risalto due aspetti: il primo è che le difficoltà per il biennio si concentrano sul sistema di scrittura e su quello fonetico, due aspetti che risultano essere distanti rispetto a quelli dell'italiano, mentre al triennio le difficoltà risultano essere più diversificate e articolate, e di sicuro travalicano la distanza tra i due sistemi fonetici e le diverse modalità di scrittura e codifica informativa. Il secondo aspetto degno di menzione è che lo scoglio più grande al biennio risultano essere i caratteri, sia nella modalità ricezione che nella produzione. Mentre al triennio l'attenzione si sposta sull'elemento a questi sovraordinato, cioè il lessico.

Da queste risposte vediamo come il sistema di codifica linguistica del cinese venga affrontato in maniera diversa a seconda del tempo di esposizione alla lingua, e che in una prima fase di avvicinamento le problematiche risultino essere morfemiche e submorfemiche mentre, con il progredire delle abilità linguistiche, la difficoltà inizia ad essere più specificatamente lessicale nel senso più ampio del termine, a riprova del fatto che lo sviluppo delle abilità legate alla *literacy* per questa L2 si colloca su un *continuum* di apprendimento.

Per affrontare più nello specifico l'aspetto legato agli elementi morfemici si è posto un

quesito, sempre afferente alla parte introduttiva, che andava a chiedere quale macro-approccio per l'insegnamento del lessico scritto si fosse preferito adottare e, nello specifico, se l'insegnamento delle parole risultasse o meno scisso da quello dei caratteri. Il testo del quesito riporta: "12. Insegna i caratteri in maniera indipendente rispetto ai lemmi?". Dalle risposte (n = 30) è emerso che, per il 63.3% degli insegnanti che hanno risposto, parole e caratteri vengono spesso accorpati nella didattica del cinese. Il rimanente 36.7% ha invece affermato di insegnare parole e caratteri in maniera scissa e di affrontarli, di fatto, separatamente. Da questi dati, sicuramente parziali, si può comunque notare una tendenza generale, che si riflette anche nei materiali didattici, volta ad adottare maggiormente l'approccio a centralità della parola (*cíběnwèi* 词本位) rispetto a quello a centralità del carattere (*ziběnwèi* 字本位): di tali approcci si parlerà in maniera più approfondita nel paragrafo 4 di questo capitolo.

Altro quesito ascrivibile all'acquisizione delle abilità di *literacy* e, più nello specifico, della trasparenza submorfemica, è quello legato all'insegnamento dei radicali, di cui si chiedeva se venissero insegnati o meno in maniera esplicita e seguendo un ordine sistematico¹⁰⁶. In questo caso le risposte hanno visto una preminenza dell'insegnamento esplicito dei radicali, condiviso dal 65.5% di coloro che hanno risposto.

Per fornire una possibile interpretazione dei fenomeni didattici legati ai due quesiti possiamo vedere che da parte dei docenti interpellati viene data una certa attenzione alla conoscenza e alla trasparenza submorfemica, cioè la conoscenza dei radicali, il cui insegnamento è dichiaratamente sistematico, mentre quando si passa alla didattica del livello mediano, cioè quello del carattere, si dà invece priorità alla parola presa nel suo insieme. A mio avviso questi risultati rispondono a due necessità; da un lato, per l'aspetto submorfemico, c'è la necessità di insegnare agli studenti a ricercare le parole sul dizionario¹⁰⁷; dall'altro invece, essendo i materiali didattici principalmente a centralità della parola, l'insegnamento dei caratteri non riveste un ruolo cardinale.

3.2. Analisi dei risultati relativi ai descrittori del Sillabo

Nell'analisi successiva il primo step è stato quello di calcolare la media dei valori della Likert di tutti i descrittori mantenendo la suddivisione per annualità (Tab. II.12). Lo scopo di questa prima analisi era vedere se, a livello generale, alcuni di essi si sarebbero discostati dal

¹⁰⁶ Il testo del quesito è il seguente: "13. Insegna i radicali in maniera esplicita e sistematica?"

¹⁰⁷ Questa tendenza veniva anche esplicitata da uno specifico descrittore del Sillabo: "[lo studente] sa usare un dizionario cartaceo per cercare caratteri sconosciuti" (Sillabo, 2016: 10).

valore centrale della Likert.

Annualità	Medie generali dei descrittori
I anno	3.33
II anno	3.88
III anno	3.55
IV anno	3.09
V anno	3.42

Tabella II.12. Medie generali relative ai descrittori divisi per annualità

Dai valori riportati nella tabella si può notare come per tutte le annualità il valore medio rimanga sempre maggiore di 3 ($M = 3.45$), con una deviazione di 0.29 ($SD = 0.29$). Possiamo affermare che dal punto di vista delle annualità nessuna risulta essere più problematica delle altre.

La seconda analisi ha invece diviso i descrittori per abilità linguistica. Dalle sezioni che riportavano i descrittori scorporati del Sillabo si sono infatti raccolte le medie sulla percezione dell'acquisizione delle abilità linguistiche legate ai descrittori stessi (fig. II.2). In totale, sulle cinque annualità, 47 descrittori sono risultati avere una media inferiore a 3. Come si nota dal grafico le due abilità linguistiche che, secondo gli insegnanti, risultano avere nel complesso un numero maggiore di descrittori problematici, sono quelle relative all'interazione orale ($n = 17$) e quelle relative alla ricezione scritta ($n = 15$).

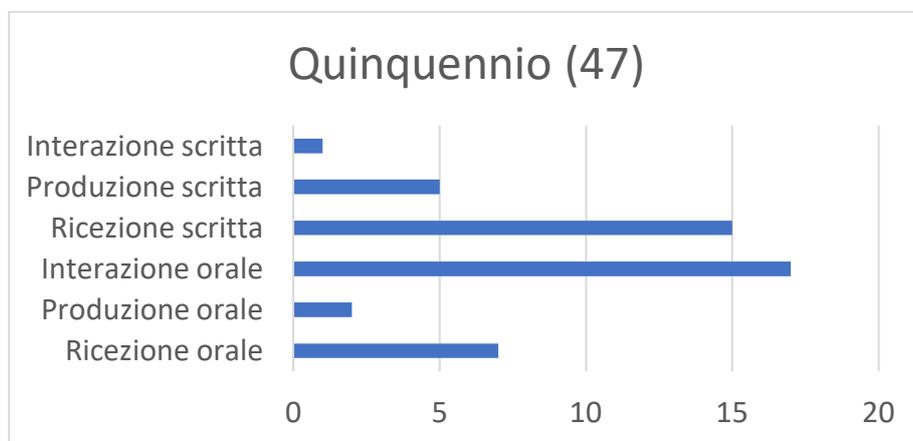


Figura II.2: Numero di descrittori con media inferiore a 3 divisi per abilità linguistica

Se si analizzano più nel dettaglio i descrittori relativi all'abilità di ricezione scritta, si può vedere come quelli che si riferiscono all'ampiezza lessicale hanno presentato dei valori inferiori alla media per tutte e cinque le annualità, rappresentando quindi un possibile punto di

partenza per delle analisi future (Tab. II.13).

Annualità	Descrittore	Media
I anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 250 parole. Riesce a capire il significato di circa 250 parole quando collocate in un contesto.	2.75
II anno	Riesce a capire il significato di circa 600 parole quando collocate in un contesto.	2.87
III anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 800 parole.	2.38
III anno	Riesce a capire il significato di circa 950 parole quando collocate in un contesto.	2.23
IV anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 1100 parole.	2.10
IV anno	Riesce a capire il significato di circa 1200 parole quando collocate in un contesto	2.00
V anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 1400 parole.	2.75
V anno	Riesce a capire il significato di circa 1500 parole quando collocate in un contesto.	2.75

Tabella II.13. Media relativa ai descrittori legati all'ampiezza lessicale in ricezione passiva

Basandosi quindi sui dati emersi dal questionario e, di conseguenza, sulle impressioni degli insegnanti, si è potuto osservare come i descrittori del Sillabo siano, in larga maggioranza, acquisibili da parte dei discenti.

L'eccezione è rappresentata da quelli che si riferiscono all'ampiezza lessicale in ricezione scritta; notiamo che queste difficoltà si protraggono in maniera sistematica ed omogenea per tutta la durata del quinquennio. Sulla base di questi dati parziali e preliminari si sono definiti i criteri per la redazione dei test da sottoporre agli apprendenti, che verranno esposti in maniera organica nel terzo capitolo della presente ricerca.

4. I diversi approcci per l'insegnamento del lessico del cinese e delle sue componenti sublessicali e lo sviluppo delle abilità legate alla *literacy* in ricezione passiva

La tematica del lessico e della sua didattica ha iniziato ad attirare l'interesse di un numero non trascurabile di studi anche perché, come ribadito da Romagnoli, “[...] il lessico ha acquisito negli ultimi decenni una nuova centralità ed è stato oggetto di numerosi studi che ne hanno valorizzato il ruolo nella formazione della competenza linguistica degli apprendenti” (Romagnoli, 2018: 105). Un concetto affermato anche, in chiave più generale, da Zhang e Yang “vocabulary was once regarded as a neglected aspect of language teaching. [...] More than three decades later, it has arguably become one of the most extensively researched areas in second language (L2) acquisition” (Zhang & Yang, 2016: 699). Nella didattica del cinese, si tende spesso a fare riferimento a due modelli differenti per affrontare l'insegnamento del lessico per le modalità della ricezione e produzione scritta. La suddivisione che metteremo in evidenza è quella tra l'approccio che viene definito a centralità del carattere (*zìběnwèi* 字本位) e quello a centralità della parola (*cíběnwèi* 词本位): il discrimine tra questi due veri e propri modelli è basato sui diversi criteri della segmentazione del lessico del cinese scritto. Oggi questi due approcci, pur rivestendo ancora una certa importanza, sono stati integrati non venendo più considerati come in netta opposizione dicotomica (Bellassen, 2012). Ciononostante, alla perdita di centralità oppositiva di queste due tendenze, si lega la diffusione più pervasiva dell'approccio comunicativo a discapito del modello grammaticale traduttivo, che prevede sviluppo armonico di tutte e quattro le abilità linguistiche, propendendo, indirettamente e in maniera meno esplicita, verso l'approccio a centralità della parola. È comunque vero che questo spostamento verso un approccio maggiormente caratterizzato dalla centralità della parola come unità di analisi privilegiata è ancora in divenire perché in Cina la propensione storica è sempre stata verso la centralità del carattere, come viene infatti espresso da Romagnoli “il livello del morfema corrisponde graficamente a quello del carattere e il peso esercitato, anche in termini di prestigio culturale, dalla scrittura rispetto al lessico ha svantaggiato il secondo rispetto alla prima nella pratica didattica” (Romagnoli, 2018: 110). È proprio questo ‘prestigio culturale’ della lingua scritta che ha rallentato la diffusione di un approccio maggiormente incentrato sulla comunicazione tra gli attori di un qualsiasi scambio linguistico.

È però importante notare, anche a livello diacronico, come l'evoluzione della didattica del lessico in cinese, considerato negli ambiti dove svolge la funzione di una L1 e una L2, sia stata influenzata da tendenze legate sovente ad aspetti storico-culturali oltre che alle tradizioni

glottodidattiche specifiche (Par. 4.2.). Verranno quindi esposte quelle tendenze generali che hanno caratterizzato la didattica del lessico del cinese tentando di mantenere una certa attenzione per lo sviluppo storico delle stesse, per capire come sono venute in essere in un'ottica di cinese L2 e LS.

4.1 L'approccio a centralità del carattere (*zìběnwèi* 字本位) e a centralità della parola (*cíběnwèi* 词本位)

L'approccio a centralità del carattere considera, da un punto di vista grafico, il carattere come unità costitutiva di base, ponendolo al centro del *focus* d'insegnamento. Bie, Huang e Wang (2015: 35), per spiegare questo approccio prendono come esempio la semplice frase esemplificativa 'io vado al negozio', *wǒ qù shāngdiàn* 我去商店. In questo modo, se prendiamo in considerazione il termine bisillabico usato per segnalare la parola 'negozio' (*shāngdiàn* 商店) prima di presentarlo nella sua interezza lo si dovrebbe presentare nei caratteri che lo compongono, che risultano essere rispettivamente rappresentati dai morfemi e dai caratteri *shāng* 商 (commercio) e *diàn* 店 (negozio). Ognuno di essi è anche un morfema con un'alta capacità compositiva, termine che in cinese viene reso con l'espressione *gòucí nénglì* 构词能力. Quest'alta capacità compositiva si traduce nella possibilità di formare un corposo numero di parole nuove quando essi si compongono con altri morfemi: *shāngrén* 商人 (commerciante), *shāngchǎng* 商场 (centro commerciale), *shāngyè* 商业 (business), *shānghuì* 商会 (camera di commercio). Considerando invece i composti con *diàn* 店 vediamo: *ròudiàn* 肉店 (macellaio), *cháyediàn* 茶叶店 (negozio di tè), *xiédiàn* 鞋店 (negozio di scarpe). Si può anche notare che nella formazione dei termini appena riportati viene anche rispettata la struttura morfemica, che vede in prima posizione *shāng* (商 + x) e in ultima *diàn* (x + 店).

In alcuni materiali didattici di cinese L2 è rimasta questa precedenza del carattere rispetto alla parola. Si veda, fra tutte, la serie di manuali per l'apprendimento del cinese curata da Peng (2009, 2009b) sullo sviluppo dell'abilità di lettura per gli apprendenti di cinese L2. Ogni unità è strutturata, in maniera abbastanza inusuale, presentando prima i nuovi caratteri (*shēngzì* 生字) poi, sulla base delle possibilità combinatorie degli stessi, le parole nuove (*zìcí* 字词) e, solo in ultimo, il testo che l'apprendente dovrà leggere. La disposizione più comune della lista di parole nuove è di solito definita "ancellare", tende cioè a seguire il testo. A livello di disposizione dei contenuti nei materiali didattici possiamo vedere come la maggior parte di

essi rispettano l'ordine più diffuso che vede il testo (*kèwén* 课文) precedere la lista di parole nuove (*shēngcí* 生词), non scomposte però nei caratteri costituenti.

Da un punto di vista linguistico possiamo vedere che l'approccio a centralità del carattere è quindi maggiormente funzionale ed efficace se i caratteri presi in considerazione sono: (i) dei morfemi e (ii) se essi si possono combinare efficacemente con altri per la formazione di ulteriori parole polimorfemiche. Negli altri casi l'efficacia di questo approccio risulta essere più limitata, come ad esempio se prendiamo in considerazione le parole polisillabiche ma monomorfemiche (*dūoyīn chūncí* 多音节单纯词) (Li, 2014), o le parole i cui caratteri hanno una più ridotta capacità combinatoria. Un esempio di bassa capacità combinatoria può essere efficacemente rappresentato dalla parola 'base, fondamento' (*jīchǔ* 基础), dove il secondo carattere (*chǔ* 础) ha la capacità di formare solo due parole, quella sopra citata, e quella che indica la 'base di una colonna di roccia' (*chǔshí* 础石), la cui occorrenza nella lingua è estremamente bassa. In questo caso la scomposizione in caratteri aumenterebbe il carico informativo che gli apprendenti devono affrontare senza apportare nessuna facilitazione per la scomposizione di parole formate dagli stessi caratteri.

L'approccio a centralità della parola, al contrario, considera la parola come unità basilare di analisi. È l'approccio oggi più estesamente adottato, sia da materiali didattici che da diversi sillabi, anche se abbiamo visto come alcuni di essi continuano ad esplicitare in maniera parallela l'apprendimento dei caratteri da quello delle parole in ricezione scritta¹⁰⁸. Alcune delle ragioni legate alla diffusione di questo modello e all'alternanza della preminenza di uno di questi due approcci sull'altro si collegano direttamente alla storia dell'evoluzione dei modelli didattici in Cina.

4.2 Evoluzione storica della didattica del lessico in Cina

La didattica tradizionale della lingua cinese in Cina, e più nello specifico quella riguardante lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura, si è concentrata, per secoli, principalmente intorno al riconoscimento e alla capacità di saper scrivere i caratteri. Essa ruotava intorno a tre principi cardine, di cui si è già accennato - in maniera indiretta - nel primo capitolo (Cap. I, par. 1.5) e che possono essere riassunti in:

¹⁰⁸ Il più significativo rimane forse l'International Curriculum dello Hanban, di cui si è trattato nel presente studio al paragrafo 2.3 che redige delle liste parallele sia dei caratteri che dei lemmi che gli apprendenti devono conoscere raggiunto un determinato livello linguistico.

- (i) forte preminenza della lingua classica su quella allora usata dalla comunità dei parlanti
- (ii) centralità del carattere
- (iii) forte impianto mnemonico per l'apprendimento.

La pratica didattica si esplicitava allora nel copiare in maniera iterativa e nell'imparare a memoria lunghe porzioni di testi classici. Gli aspetti e le peculiarità relative alla didattica tradizionale nella Cina antica - didattica che potrebbe essere accostata, per alcuni dei suoi aspetti, al metodo grammaticale-traduttivo – erano funzionali alla preparazione degli esami imperiali da parte dei candidati. Il sistema degli esami imperiali (*kējǔ zhìdù* 科举制度) era il consolidato e plurisecolare sistema di reclutamento dei funzionari statali rimasto in vigore fino al 1905¹⁰⁹ che prevedeva la composizione di un testo chiamato 'saggio a otto gambe' (*bāgǔwén* 八股文). Attraverso la sua composizione il candidato doveva riuscire a dimostrare di avere una grande dimestichezza con i classici della tradizione, mescolando capacità di fare riferimenti precisi a una vasta quantità di testi con il possesso di una fluidità, anche calligrafica, nella scrittura.

Uno dei lavori più estesi sullo sviluppo e l'evoluzione storica della didattica del cinese come L1 è stato sicuramente quello condotto da Zhang Zhihong nei primi anni '60 del secolo scorso. Secondo lo studioso, l'approccio dominante della didattica antica della lingua poteva essere sintetizzato dall'espressione *jìzhōng shìzì* (集中识字), che può essere resa come 'apprendimento intensivo dei caratteri'. Tramite questo approccio e "grâce à un corpus de textes particuliers, les enfants parvenaient à apprendre un très grand nombre de caractères" (Allanic, 2017: 23). L'accento era quindi posto su questa rosa particolare di testi il cui scopo era appunto quello di velocizzare il più possibile il processo di alfabetizzazione nella propria L1, e dalla cui analisi è derivata la definizione dei metodi e degli approcci didattici che hanno caratterizzato l'insegnamento del cinese fino agli inizi del XX secolo.

Il più antico 'manuale' per apprendere la lingua scritta, che vedeva una forte preminenza

¹⁰⁹ Nel 1905, l'anno in cui il sistema tradizionale degli esami statali cinesi viene ufficialmente abrogato, in Francia si stabilizzano invece le pratiche per il reclutamento nel *service public*. È interessante notare che la visione della Cina - mediata dai resoconti dei primi gesuiti a partire dal Seicento - come paese razionale che premiava il merito invece che i diritti ereditari è stata uno dei fattori che hanno contribuito alla progressiva definizione degli esami standardizzati dell'apparato statale francese a partire dagli ultimi decenni del XIX secolo (Bezes & Jeannot, 2011: 6). In questo parallelismo inverso mentre la Cina abbandonava gli esami imperiali perché non più adatti al contesto storico che si era venuto a creare, in Francia essi diventarono lo strumento principe per il reclutamento dei funzionari e, con la loro definizione, si andarono parallelamente anche a standardizzare i criteri di accesso alle scuole superiori e a formarsi i primi criteri valutativi/docimologici.

verso la conoscenza lessicale, è considerato il *Jìjiùpiān* (急就篇) e, accanto ad esso, per rilevanza storica, possiamo citare anche il *Qiānwénzì* (千文字). Ma è durante la dinastia Qing (1644-1912), e fino alla fine dell'impero, che emergono i tre testi più rappresentativi e maggiormente utilizzati dai precettori per la formazione linguistica degli apprendenti e per lo sviluppo delle abilità di scrittura e lettura: il *Bǎijiāxìng* (百家姓), il *Sānzìjīng* (三字经)¹¹⁰ e il *Sānbǎiqiān* (三百千)¹¹¹. Questi testi che dovevano velocizzare il processo di apprendimento della lingua non erano i classici su cui i candidati avrebbero poi basato il loro successivo stadio della formazione, quanto piuttosto una versione semplificata degli stessi, capace però di fornire una conoscenza estesa sulla lingua classica, di massimizzare l'apprendimento dei caratteri sia in ricezione che in produzione scritta e di completare l'acquisizione delle abilità legate alla *literacy*.

L'approccio di questi tre testi era marcatamente a centralità del carattere, che fu, di fatto, l'unico presente nel panorama didattico fino agli inizi del XX secolo. La motivazione della dominanza di quest'approccio non è dissociata dalla natura della lingua degli esami imperiali che rimaneva, in larga misura, quella dei classici (*wényán* 文言), ed era caratterizzata da un predominante monosillabismo che sfociava in una maggiore corrispondenza tra parola e carattere. Il progressivo *shift* verso l'approccio a centralità della parola è inscindibile dal cambio di prospettiva glottodidattica legato anche a mutamenti sociopolitici che hanno investito il paese. Il primo di questi è sicuramente la già citata abolizione degli esami ufficiali per il reclutamento dei funzionari statali nel 1905, data che, come espresso da Allanic, “marque le déclin de la méthode d'enseignement traditionnelle” (Allanic, 2017: 51). La pratica didattica, con i suoi modelli e sistemi, risulta quindi essere funzionale, in questo caso, all'acquisizione di una serie

¹¹⁰ La composizione di questo testo è in realtà precedente alla dinastia Qing, essendo stato redatto durante i Song. Ma, come riportato in Tao e Qian: “[the] character text *Sanzijing* (三字经) produced during the Song Dynasty has been continuously used up to modern times” (Tao & Qian, 2012: 10). Questo testo ha quindi rivestito una grande importanza proprio come manuale didattico per diversi secoli.

¹¹¹ Come riportato anche in Bellassen (2012: 38), questa tipologia di testi, a partire dagli anni 2000, ha iniziato ad essere riadottata nella didattica del cinese come L1 in Cina. Le motivazioni dietro questo ritorno sono riconducibili principalmente al rilancio della propria tradizione, anche in chiave più marcatamente autocelebrativa. Questi testi della didattica antica vengono ristampati per gli studenti delle scuole medie. Si può leggere nell'introduzione ad una raccolta intitolata *Classici cinesi* (Zhang, 2009) e che li racchiude tutti e tre: “[Lo scopo di questi testi è] rafforzare la consapevolezza verso la propria lingua madre, promuovere gli studi sui Classici cinesi e riuscire a costruire un collegamento armonico tra lo spirito dei tempi e la morale tradizionale” “强化对汉语语言的领悟，弘扬国学，实现传统美德与时代精神的对接和契合” (Zhang, 2009:1). Vediamo che l'insegnamento non deve limitarsi ad essere un veicolo di conoscenze ma dovrebbe anche riuscire a convogliare la propria cultura, fungendo anche da bussola morale. Come viene accuratamente riassunto da Xu e Moloney “as education also concerns moral development, teaching should encourage imitation of socially approved models and collective orientations [...] Teaching is essentially a ‘mimetic’ model, characterised by the transmission of knowledge through an imitative and repetitive process the teacher dominating this process” (Moloney & Xu, 2017: 6). Tramite l'unione tra cultura, conoscenza e morale la didattica cinese è riuscita a ‘riabilitare’ dei testi che nei decenni passati sarebbero stati tacciati di passatismo.

di abilità e conoscenze che avrebbero permesso all'apprendente di superare gli esami imperiali.

Tra il 1905 e il 1949, per seguire una datazione larga, inizia a farsi spazio un approccio ibrido per l'insegnamento del cinese come L1, non scevro da tendenze sperimentali sia nella presentazione dei contenuti che nella pratica didattica. A livello storico, dopo il movimento di rinnovamento politico e linguistico del 4 maggio 1919 (*Wúsi yùndòng* 五四运动), non cambia solo lo *status* percepito del cinese classico ma, di pari passo, mutano anche gli approcci nell'affrontare e nell'insegnare una lingua che risultava essere meno slegata da quella allora parlata, e che aveva perso importanza quando essa aveva smesso di rappresentare un prerequisito necessario per il superamento degli esami imperiali. Ed è più precisamente tra il 1919 e il 1949 che coesistono le due anime per l'insegnamento del lessico: quella a centralità del carattere, caratteristica in qualche modo mediata dalla didattica tradizionale della lingua classica e quella a centralità della parola. Un altro evento significativo nella storia dello sviluppo della didattica del cinese può essere identificato nella fondazione della Repubblica Popolare Cinese nel 1949, data che ha fatto da spartiacque tra dei modelli di didattica del lessico ibridi, per il periodo 1905 e 1949, e dei modelli che si rifacevano in maniera più esplicita agli approcci importati dall'Unione Sovietica, e da cui solo successivamente si assiste a un discostamento. Anche sulle prospettive didattiche e sui modelli operativi generali c'è stata dunque l'influenza, più o meno diretta, del pensiero comunista ortodosso. La lingua degli esami imperiali e quella dei classici confuciani, e con essa anche il metodo di insegnamento che si concentrava sul carattere in quanto tale, vennero definiti 'feudali', parola connotata negativamente nel lessico marxista ortodosso. A partire dal 1949 il carattere in quanto tale perse quasi completamente la sua connotazione positiva perché caricato di un simbolismo che lo legava ad un pensiero immaturo e rappresentativo di una società ingiusta. Si assiste quindi alla progressiva preminenza dell'approccio a centralità della parola, che verrà poi progressivamente stemperato e integrato con altri modelli a partire dagli anni '80 dello scorso secolo.

Si può quindi notare come nella manualistica del cinese L1 e nelle pratiche didattiche a partire dal 1949 domini un approccio a centralità della parola, motivato anche dall'opposizione riservata ai modelli del passato che finirono col rappresentare non solo delle scelte didattiche ma vennero letti anche con forti sottotesti politici.

Il legame esistente tra il contesto storico e la pratica didattica non va a mio avviso trascurato perché determina, più o meno direttamente, interi modelli di insegnamento. Per riportare un altro esempio determinante per lo sviluppo della didattica del cinese come L2 e nel contesto degli Stati Uniti è impossibile non fare riferimento al lungo dibattito sulla effettiva necessità di insegnare i caratteri, e se una trascrizione fonetica non sarebbe stata preferibile al lungo e dispendioso processo di acquisizione della *literacy* (Griggs, 1948). Questo dibattito

emerge ciclicamente, ma la tesi secondo la quale la scelta migliore sarebbe ricaduta su di una trascrizione fonetica del cinese prese piede soprattutto negli anni della Seconda guerra mondiale, quando il tempo per la formazione - anche linguistica - dei soldati americani che sarebbero dovuti andare in estremo oriente era estremamente limitato (Tsu, 1970). Fu infatti allora e per una motivazione primariamente contingente che negli Stati Uniti venne abbandonato il sistema di trascrizione Wage-Giles a vantaggio di quella che fu chiamata *Yale romanization* (DeFrancis, 1943), e che parallelamente cominciò ad essere adottato l'approccio audio-orale a discapito di quello grammaticale traduttivo per la formazione linguistica. Il dibattito in questione fu poi progressivamente abbandonato, anche se i sottotesti politici rimasero; si vedano ad esempio le parole del noto yamatologo Nelson che, in piena Guerra Fredda, espresse le lodi per il conservatorismo formale dei caratteri utilizzati a Taiwan: "The Chinese characters are with us to stay [...] for no modern linguistic movements can erase that. In passing, it is interesting to note that, while the Communists have made some rather inelegant revisions of some of the characters, the Chinese government in Taiwan holds to the old forms, which may still prevail" (Nelson, 1963: 10). Nei primi decenni del dopoguerra viene introdotto l'insegnamento del cinese e del giapponese in molti istituti secondari americani e una delle cause dietro questo interesse verso le lingue orientali è, secondo Jackson (1964), da ricercare nel piano di investimenti chiamato *National Defense Education Act* (anche NDEA). Questo piano fu approvato dal congresso nel 1958 per finanziare una serie di materie ritenute di interesse nazionale che avrebbero dovuto ridurre il gap nella corsa allo spazio che intercorreva con l'Unione Sovietica, la quale era riuscita a mettere in orbita il satellite Sputnik solo un anno prima.

4.3 Superamento degli approcci a centralità della parola e a centralità del carattere

Dopo aver presentato i due approcci più tradizionali nella didattica del cinese in ricezione scritta e aver provato a tracciare un quadro storico di come quegli stessi approcci siano risultati essere dominanti nel panorama didattico di un determinato periodo, vediamo da quali tendenze e peculiarità è attualmente caratterizzata la didattica del cinese in ricezione passiva.

La contrapposizione bilaterale degli approcci a centralità del carattere e della parola è stata superata e oggi le due modalità vengono il più possibile integrate; questo avviene per la diffusione ormai più pervasiva e generalmente accettata dell'approccio comunicativo nella didattica. I materiali didattici contemporanei, insieme alle pratiche didattiche, quando vanno a

presentare il lessico e le unità sublessicali, non applicano di solito in maniera esclusiva l'uno o l'altro dei due approcci, ma li integrano combinandone alcuni aspetti. Bellassen (2012: 39), in un'analisi estremamente puntuale, ha individuato sei approcci distinti, derivati dai due iniziali presentati nel paragrafo precedente:

- (i) approccio lessicale globale: orale e scritto
- (ii) approccio lessicale orale
- (iii) approccio grafico
- (iv) approccio lessicale e grafico
- (v) variante dell'approccio lessicale e grafico
- (vi) approccio dissociato lessicale e grafico

Per ognuna di queste modalità di insegnamento e presentazione del lessico e dei livelli di elementi ad esso sottordinati Bellassen riporta degli esempi: l'approccio lessicale globale (i) è, secondo lo studioso "l'approche hégémonique à l'œuvre dans les manuels publiés ces dernières décennies en Chine" (Bellassen, 2012: 38), e considera la parola nel suo valore comunicativo sia per la modalità scritta che per quella orale, ma tende a tralasciare la segmentazione submorfemica, limitandosi, al massimo, all'enunciazione dell'ordine dei tratti che compongono i singoli caratteri. Per rifarci alla tassonomia sui livelli del cinese scritto enunciata nel primo capitolo possiamo notare che questo approccio prende in considerazione il primissimo livello, cioè quello dei tratti e quello della parola, tralasciando invece i due *layer* mediani, cioè quello submorfemico e quello morfemico. Un riscontro della diffusione di questo modello si può avere osservando le tendenze espresse dagli insegnanti in merito alla pratica didattica in cui le parole erano spesso insegnate senza scinderle nei loro costituenti.

Il secondo approccio (ii) si concentra sugli aspetti dell'apprendimento del lessico in modalità orale, ed essendo quindi meno pertinente rispetto agli obiettivi di questa ricerca non verrà analizzato in questa sede.

Il terzo approccio (iii), che lo studioso definisce grafico, si concentra appunto quasi esclusivamente sulla dimensione grafica e visuale di ciascun carattere, modulando su di essa la progressione dell'apprendimento. La didattica non si basa quindi in questo caso sugli aspetti più manifestatamente funzionali e grammaticali della lingua scritta. Applicando questo approccio si può vedere come, partendo da un carattere semplice, se ne presentano altri che sono simili ad esso dal punto di vista grafico ma che potrebbero non avere alcun legame semantico con quello iniziale. Un esempio è quello che deriva dall'unione dei caratteri *kōu* □

(bocca), *pǐn* 品 (merci) e *hào* 号 (numero, cifra). Non intercorre alcun tipo di legame semantico tra i tre caratteri e tra i significati che segnalano però, essendo il secondo formato composizionalmente dalla ripetizione del primo e presentando l'ultimo il *bùjiàn* di bocca (*kǒu* 口), sulla base di questo approccio, sarebbero studiati, o per lo meno presentati, assieme. L'approccio grafico è tra quelli che si avvicinano maggiormente a quello che in apertura di questa sezione della ricerca abbiamo identificato come approccio a centralità del carattere, perché si concentra esclusivamente sulle similitudini formali tra di essi senza prendere in considerazione la semantica, la fonetica, le modalità compositive o l'etimologia che ha portato a quella determinata composizione di elementi submorfemici all'interno dello stesso.

L'approccio lessicale e grafico (iv) tiene in considerazione sia il valore lessicale che l'aspetto grafico dei costituenti della parola¹¹². Viene quindi data precedenza a quelle parole che hanno un'alta incidenza nella lingua orale e scritta e i cui costituenti, i caratteri, presentano anch'essi un'alta occorrenza e, soprattutto, un'alta capacità di combinarsi per formare altre parole (*gòucí nénglì* 构词能力). Sempre secondo la lettura di Bellassen, le parole bisillabiche e bimorfemiche formate da caratteri che non risultano essere molto comuni, verranno presentate esclusivamente attraverso il sistema di trascrizione fonetica *pinyin*. La variante di questo approccio (v) prende in considerazione esclusivamente gli aspetti comunicativi legati alla scelta lessicale con la distinzione tra le parole da riconoscere solamente e quelle che lo studente deve essere in grado sia di riconoscere sia di produrre¹¹³. L'ultimo (vi) è quello dove l'aspetto lessicale e grafico risultano essere completamente separati, dove i termini con un valore comunicativo maggiore verranno appresi tramite il sistema di trascrizione *pinyin* mentre, in parallelo, ci si concentrerà sui termini che secondo l'approccio grafico risulteranno essere maggiormente rilevanti.

Questa prima distinzione tra le modalità e gli approcci con cui si può affrontare il lessico sia in ricezione che in produzione sarà la base su cui appoggiarsi per analizzare più in dettaglio gli studi che sono emersi in merito alla didattica che parte dai *sub-word-level lexemes* e arriva fino alle parole.

¹¹² Un libro di testo che abbraccia questo approccio è sicuramente il testo francese per studenti della secondaria *Ni Shuo Ya!* (Arslangul *et al.*, 2016).

¹¹³ Alcuni manuali di cinese LS, come, ad esempio, *Parliamo cinese* (Masini *et al.*, 2017), presentano questa medesima distinzione tra parole che lo studente deve apprendere e le parole definite 'aggiuntive', di cui è richiesta solo la lettura. Questa stessa distinzione è anche indirettamente resa evidente nel Sillabo (2016) dove emerge quando si osserva la discrasia tra il numero di parole in ricezione e produzione, sia per la modalità scritta che per quella orale.

4.4 Modelli acquisizionali e prospettive didattiche degli elementi lessicali e sublessicali per il cinese scritto

A livello generale viene riconosciuta da Orton e Scrimgeour una tendenza comune nell'insegnamento delle abilità di *literacy* per il cinese LS, e, nello specifico, in riferimento alla conoscenza dei caratteri e degli elementi sottordinati:

“At present, novice primary and secondary school-based learners are typically taught to ‘remember’ characters without being provided with any deep analysis of the parts that constitute the whole, even though they may previously encountered some constituent components in other characters” (Orton & Scrimgeour, 2019: 55)

Nella loro analisi le problematiche che vengono identificate risultano essere la mancata capacità di saper decostruire un carattere nelle sue unità significative e, parallelamente, l'incapacità di decodificare la funzione dei marcatori, siano essi fonetici o semantici. A queste mancanze possiamo aggiungere anche quella di una generale conoscenza esplicita delle modalità di composizione. Sempre riferendosi all'insegnamento dei caratteri e degli elementi sottordinati, ma prendendo in considerazione il contesto italiano, vediamo che Lettere (2018: 93), ha evidenziato, a livello empirico, come la sensibilità metacognitiva - similmente a quella esposta da Orton e Scrimgeour – che viene tradotta nella capacità di saper analizzare il carattere nei propri elementi costituenti, risulti essere di vitale importanza nel processo che porta alla memorizzazione del carattere stesso¹¹⁴.

Orton e Scrimgeour, pur non negando l'importanza della conoscenza dei tratti che compongono un carattere, danno un ruolo di maggiore importanza a quegli elementi cardine, i *chunks*, e alle loro dinamiche combinatorie:

“This is not just an issue of ‘remembering the strokes’ [...] The fundamental learning issue is their lack of orthographic awareness: the ability to identify and analyse the internal structural composition of characters, the set of components, and their structural organization within each character” (Orton & Scrimgeour, 2019: 55).

Questo a riprova del fatto che le unità di analisi all'interno del carattere, nel processo di decodifica, devono risultare discrete per essere apprese in maniera più completa e duratura, in

¹¹⁴ Le tecniche che vengono esposte da Lettere per l'apprendimento dei caratteri sono, oltre alla già citata analisi della composizione del carattere, il riconoscimento assoluto e in contesto e l'apprendimento visivo-motorio (Lettere, 2018: 93).

linea con la teoria acquisizionale di Krashen della comprensibilità dell'input (Balboni, 2012: 40). A presentare uno dei modelli teorici unitari per lo sviluppo della consapevolezza grafemica (*Orthographic Awareness Model*) è stato Ke (1996). Il suo studio è un ottimo punto di riferimento per affrontare successivamente in maniera analitica le pratiche didattiche relative all'insegnamento degli elementi sublessicali del cinese scritto quando esso rappresenta una LS. Il modello, adottato ancora oggi e riportato anche in Zhang e Ke (2018), è suddiviso in tre stadi distinti, che corrispondono ai diversi livelli della competenza dell'apprendente e il cui sviluppo è sempre progressivo: (i) *Pre-Component Processing Stage*, nel quale i caratteri vengono appresi per intero e manca ancora la processazione analitica delle loro componenti. Risulta comunque essere presente nell'apprendente una maggiore sensibilità verso i marcatori semantici a dispetto di quelli fonetici. Il secondo stadio è il (ii) *Component Processing Stage*, livello nel quale lo studente ha ormai accumulato un determinato numero di caratteri nel proprio lessico, condizione che gli permette di avere una certa indipendenza nella scomposizione di caratteri che non ha ancora incontrato. In questo livello l'apprendente è anche in grado di inferire il significato dei composti pittofonetici che presentano un alto grado di trasparenza. È inoltre capace di imparare con più facilità caratteri che condividono con quelli che già conosce dei tratti salienti a livello grafico, come, ad esempio, dei marcatori semantici. L'ultimo stadio è definito *Automatic Component Processing Stage* (iii). Secondo Ke, questo livello di competenza tenderà a corrispondere a quello dei parlanti nativi di cinese ed è caratterizzato dalla capacità di capire se un carattere nuovo è composto da una combinazione legittima o illegittima delle sue componenti submorfemiche (Zhang & Ke, 2018: 124). Questo ultimo aspetto risulta essere in contraddizione con l'analisi dei dati raccolti nella fase sperimentale da cui emerge che la capacità di riuscire a riconoscere se un carattere è 'vero' o se invece si tratta di un *non-character* tende a emergere - con varie gradazioni e specifiche che verranno affrontate più estesamente nel capitolo successivo - ad uno stadio di sviluppo della *literacy* precedente e quindi corrispondente a quello intermedio.

Nel processo di sviluppo, oltre al modello in tre stadi esposto da Ke, possiamo vedere che in Zhang e Ke (2018) viene riportata la modalità trasversale che rappresenta, nella maniera più chiara, le dinamiche che sottintendono lo sviluppo della *literacy* per il cinese LS:

“First, learning Chinese orthography entails developing component and structure awareness. Chinese characters are not arbitrary and meaningless combinations of symbols; rather, rules connect all the components within and across Chinese characters. Consequently, learning Chinese orthography involves not only memorizing individual characters but also fostering analytical ability in processing Chinese characters” (Zhang & Ke, 2018: 125)

L'accento posto dagli autori sull'*analytical ability* è rappresentativo del target di apprendenti adulti o giovani adulti, nel cui processo di apprendimento la consapevolezza dei *pattern* linguistici riveste una maggiore importanza. Passando agli elementi di ordine successivo per il cinese scritto è stato notato come, in diversi studi relativi allo sviluppo del processo di lettura (Lee-Thompson, 2008), gli apprendenti di cinese LS, pur seguendo l'*Interactive Model*, incontravano maggiori difficoltà a livello lessicale con un alto numero di errori a livello di riconoscimento delle parole. La causa di queste difficoltà è risultata, secondo Shen (2018: 141), essere duplice: da un lato la distanza tra i sistemi di scrittura della L1 e della L2, mentre dall'altro la difficoltà nella segmentazione morfemica degli elementi costitutivi dei *compound* polimorfemici che, come si è potuto osservare, costituiscono la larga maggioranza del totale.

4.4 La didattica delle parole e degli elementi sublessicali nel cinese L2 ed LS

In questa sezione si è deciso di descrivere le diverse modalità che caratterizzano l'insegnamento delle componenti sublessicali del cinese scritto, per vedere come le teorie di apprendimento della lingua si rispecchino sui modelli didattici contemporanei. Si è anche scelto di seguire la stessa progressione che è stata adottata per il primo capitolo, cioè una progressione a complessità crescente: verranno quindi presentate prima metodologie didattiche che si riferiscono a elementi submorfemici, cioè ai già trattati *bùjiàn*, *bùshǒu* e *piānpáng*. Successivamente verranno presentate le modalità maggiormente diffuse per l'insegnamento dei caratteri pittofonetici e delle loro componenti, passando poi all'insegnamento degli elementi sublessicali quando essi rappresentano dei morfemi che compongono delle parole multimorfemiche.

La didattica degli elementi submorfemici non risulta essere quasi mai scissa da quella dei caratteri, o comunque da quella di elementi ad essi sovraordinati di almeno un ordine. Di solito essi non vengono presentati singolarmente, ma sono sempre inseriti in un *continuum* linguistico¹¹⁵. Un metodo che merita di essere citato è quello proposto da Bie, Huang e Wang (2015: 98) che si inserisce nel più ampio spettro della didattica dei caratteri complessi (*hétìzì*

¹¹⁵ L'unica eccezione è forse rappresentata dall'insegnamento del metodo per la ricerca dei termini nel dizionario (*Jiǎnzì fǎ* 检字法) per il quale il focus è spesso concentrato sui soli radicali, anche se, in quel caso, la didattica di quegli elementi submorfemici è funzionale e contestuale allo sviluppo di un'abilità differente rispetto a quella della lettura.

合体字) e che unisce in maniera armonica sviluppo della sensibilità strutturale e conoscenza delle componenti. Il sistema presenta un forte aspetto spaziale e prevede di inscrivere la componente submorfemica che si sceglie di presentare al centro di una griglia. Ai suoi lati vengono poi inseriti dei caratteri complessi che presentano la componente presa in esame nella posizione corrispondente. Così, mettendo la componente submorfemica *rì* (日) al centro della griglia si potrà collocare il carattere *yīn* (音) nella posizione superiore, *xīng* (星) in quella inferiore, *míng* (明) a destra della componente e *yàng* (阳) a sinistra (Fig. II.3). Questo metodo, avvicinabile parzialmente all'approccio visuale esposto da Bellassen, ha il vantaggio di rendere più trasparenti le possibili collocazioni dei *chunk* all'interno dello spazio grafemico, rendendo evidente dove sono possibili delle strutture *top-down* e dove delle strutture *left-right*, che sono le due configurazioni composizionali più comuni per i caratteri complessi.

	音	
阳	日	明
	星	

Figura II.3. Griglia completa per lo sviluppo della sensibilità strutturale

In altri casi vediamo come non tutti i riquadri attorno alla componente scelta verranno riempiti. Ad esempio, scegliendo come *chunk* centrale la componente *lì* (力) notiamo come essa possa presentarsi con una certa frequenza nella posizione inferiore di un carattere caratterizzato da una struttura *top-down* e alternativamente a sinistra o a destra dei caratteri con struttura *left-right*. Il 'tassello' sotto quello centrale rimane invece vuoto perché *lì* (力) in posizione superiore non risulta essere una configurazione comune per la componente presa in esame.

	努	
助	力	加

Figura II.4. Griglia incompleta per lo sviluppo della sensibilità strutturale

Il vantaggio principale di questa metodologia didattica risiede nel fatto che aiuta a esplicitare delle conoscenze che di solito vengono acquisite in maniera implicita esclusivamente attraverso diversi gradi di esposizione alla lingua scritta. Altra caratteristica è quella di limitarsi all'aspetto grafico, non andando a indagare i nessi che possono intercorrere tra le componenti dei caratteri complessi.

Nella glottodidattica cinese sono state messe in luce delle problematiche (Sun, 2016) per la mancanza di sistematicità e scientificità nell'insegnamento degli elementi submorfemici, e questo problema è rappresentativo della realtà contemporanea dell'insegnamento. Sun (2016) ha analizzato quattro tra i più utilizzati manuali di insegnamento del cinese L1 e ha notato che in molti casi mancano delle definizioni nette e distintive tra i concetti di *bùjiàn*, *bùshǒu* e *piānpáng*¹¹⁶. Nota che una mancata sistematicità nell'insegnamento, oltre a non corrispondere agli standard definiti dal Ministero dell'istruzione cinese¹¹⁷, aumenta la confusione negli apprendenti. Sun rimarca l'importanza di avere una distinzione il più chiara e trasparente possibile perché su di essa si basa la progressione dell'apprendimento della lingua.

Secondo Liu (2014), nel processo di alfabetizzazione del cinese come L1, quando parliamo di unità sublessicali e più nello specifico di componenti pittofonetiche c'è una preminenza generale dell'insegnamento delle componenti semantiche a dispetto di quelle fonetiche. Lo studioso sintetizza di fatti questa tendenza nella didattica dei caratteri pittofonetici nel cinese L1 con l'espressione *zhòng xíngpáng, qīng shēngpáng* 重形旁、轻声旁 che può essere resa come 'preminenza delle componenti semantiche, sottovalutazione di quelle fonetiche'. Questa tendenza secondo Liu andrebbe contrastata, sia a livello di pratica didattica sia nella presentazione dei materiali didattici, secondo la formula: *shēngxíng jiāngù* 声形兼顾, cioè 'dare importanza sia al marcatore fonetico sia a quello semantico'. Anche nell'ordine di presentazione generale dei caratteri ai discenti si tende a iniziare sottoponendo loro prima i caratteri pittografici (*xiàngxíng* 象形), poi gli indicativi (*zhǐshì* 指示), quelli a somma di significato (*huìyì* 会意) e solo per ultimi i caratteri pittofonetici, se vengono presentati. Questo approccio, relativamente comune in Cina (Miao, 2018), si riflette anche in alcuni manuali italiani (mettere fonte), in cui spesso sono presenti approfondimenti sulle modalità di composizioni dei caratteri che esprimono il significato (*biaoyì* 表意), ma a detrimento di altre

¹¹⁶ Nel primo capitolo si era già osservata una confusione definitoria per quanto riguarda questi stessi elementi, confusione che, partendo dalla linguistica, sembra riflettersi consequenzialmente nella didattica.

¹¹⁷ Nello specifico i manuali analizzati da Sun non corrisponderebbero agli standard della tabella dei radicali (*hànzì bùshǒu biǎo* 汉字部首表) (GF0011-2009) e dell'elenco e definizione delle componenti per i caratteri più utilizzati del cinese moderno (*Xiàndài chángyòng zì bùjiàn jí bùjiàn míngchēng guīfàn* 现代常用字部件及部件名称规范) (GF0014-2009).

modalità compositive che, anche dal solo punto di vista statistico, risulterebbero avere un peso maggiore.

La ricerca di Miao si basa su uno specifico libro di testo per l'insegnamento del cinese L1 ad apprendenti in età scolare inseriti nel primo ciclo di studio. Secondo Miao per la didattica dei caratteri pittofonetici si possono seguire quattro *step* distinti. Il primo di questi è quello di indirizzare l'attenzione dei discenti sulla forma del carattere, partendo da una serie di componenti sublessicali, che possono svolgere la funzione di marcatori fonetici o semantici, e che risultano essere: 水 (*shǔi*), 心 (*xīn*), 虫 (*chóng*), 言 (*yán*), 目 (*mù*), 日 (*ri*). Queste componenti si uniscono ad altri elementi laterali (*piānpáng* 偏旁) per formare poi caratteri con una composizione *left-right*. Notiamo che questo tipo di tecnica, implicitamente, porta anche alla sensibilizzazione del discente verso la struttura e la composizione generale del carattere, da qui anche la parziale difficoltà nello scindere le competenze di sensibilità strutturale e submorfemica. Secondo Miao l'insegnante dovrà poi capire quali tra le componenti presentate sono quelle che destano più interesse negli alunni e, partendo da quello (in questo caso 青), presentare una serie di caratteri in cui appare, come ad esempio: 请、清、情、睛、晴 e 蜻. Nel secondo step si sollecitano gli studenti provando a costruire dei collegamenti con dei caratteri che hanno già incontrato; le domande per sollecitarli possono essere “[questi elementi] se messi insieme come si leggono?” o “a quale altro carattere può essere collegato questo?”¹¹⁸ (Miao, 2018: 8). Notiamo che questo *step* serve per mettere in risalto le caratteristiche visuali, strutturali e fonetiche dei caratteri pittofonetici, e si avvicina maggiormente al concetto di globalità. L'ultimo passaggio è quello del consolidamento e Miao consiglia come attività quella della lettura associata a dei movimenti (*dòngzhuò dú cíyǔ* 动作读词语) e quella di accoppiare questi caratteri a delle immagini che li rappresentano, attività che si adattano meglio al suo target di riferimento. Vediamo che l'approccio parte da quello che Bellassen definisce grafico, che viene poi integrato con altri elementi.

Per quanto riguarda l'insegnamento a un target più vicino a quello che si vuole rappresentare in questa ricerca possiamo invece fare riferimento al lavoro di Zhou (2016), che prende in esame l'insegnamento dei caratteri pittofonetici ad apprendenti adulti nella più ristretta cornice del cinese L2. Egli riconosce che la didattica dei caratteri pittofonetici riveste una determinata importanza per quattro motivazioni principali: (i) essi migliorano la capacità generale degli studenti di riconoscere i caratteri (*Zēngqiáng xuéshēng shìzì nénglì* 增强学生识字能力), (ii) aiutano gli studenti a comprendere meglio il senso delle parole (*bāngzhù xuéshēng*

¹¹⁸ “它们合起来会读什么呢?”, “这个字又跟什么有关呢?”

lǐjiě cíhuì yìyì 帮助学生理解词汇意义), (iii) sviluppano l'abilità di lettura (*tígāo xuéshēng yuèdú nénglì* 提高学生阅读能力) e (iv) fanno comprendere agli studenti i principi su cui si basa la strutturazione dei caratteri stessi aiutando a rendere più chiari anche gli elementi culturali in essi contenuti (*liǎojiě hànzi gōu zǐ lǐlùn, xuéxí hànzi wénhuà zhīshì* 了解汉字钩子理论、学习汉字文化知识) e che di solito risultano essere meno evidenti. Notiamo che una efficace comprensione dei caratteri pittofonetici secondo Zhou aiuta a sviluppare abilità che afferiscono a elementi sottordinati rispetto al carattere (iv), del medesimo livello (i) e del livello ad esso sovraordinate (ii, iii). Questo a riprova del fatto che nello sviluppo delle strategie cognitive che influiscono sull'acquisizione dell'abilità di *literacy* il lettore possa passare abbastanza liberamente da un ordine linguistico all'altro, come postulato dall'*Interactive reading model*.

Zhou, nella sua ricerca, riporta inoltre quattro metodi di insegnamento relativi alla didattica dei caratteri pittofonetici:

- (i) Enumerazione (*lièjǔ fǎ* 列举法)
- (ii) Scomposizione (*chāi fēn fǎ* 拆分法)
- (iii) Confronto (*duìbǐ fǎ* 对比法)
- (iv) Metodo grafico (*tú shì fǎ* 图示法)

Il metodo dell'enumerazione (*lièjǔ fǎ* 列举法) parte dall'analisi della componente semantica presente nel carattere e dal legame che essa intrattiene con il senso generale del morfema. Vengono quindi enumerati una serie di caratteri che presentano il medesimo marcatore semantico che, inoltre, in un'alta percentuale di casi, se espunto dal carattere, è esso stesso un carattere pittografico. Questo permette all'apprendente di riflettere sui legami che intercorrono tra le componenti submorfemiche e il valore semantico rispetto al carattere preso per intero. Un buon esempio relativo a questo metodo può essere rappresentato dai composti pittofonetici che condividono il marcatore semantico di donna (*nǚ* 女) 她、姐、妹、姓 e 婚.

Il secondo metodo è quello della scomposizione e si basa, appunto, sulla scomposizione del carattere pittofonetico nelle sue componenti discrete e funzionalmente differenti. Un esempio è quello della scomposizione del carattere che rappresenta il classificatore per 'manciata' (*ba* 把), che andrebbe scomposto in 'mano' (*shǒu* 手), marcatore semantico, e *bā* (巴), marcatore fonetico, usato anche come carattere a sé stante per indicare diversi prestiti fonetici come, ad esempio, il termine corrispettivo per 'bus' (*bāshì* 巴士). Si può aggiungere

che quello della scomposizione risulta essere un metodo trasversale, applicabile senza difficoltà a tutti i caratteri complessi, ma che riveste un'importanza maggiore quando si analizzano quelli pittofonetici.

Il terzo metodo, quello del confronto, è speculare a quello dell'enumerazione ma mette al centro dell'analisi la componente semantica. Corrisponde al primo step nel modello presentato da Miao (2018).

Un'altra prospettiva sull'insegnamento delle componenti sublessicali e, più nello specifico, della categoria dei composti pittofonetici ad apprendenti stranieri è quella presentata da Zheng (2019), che prevede la scomposizione del carattere secondo i criteri del *liùshū* (六书) a cui andrebbe integrato, per una maggiore efficacia dell'input, il metodo delle immagini (*túhuà fǎ* 图画法). In ultimo si può citare l'interessante lavoro condotto da Zhou (2009) che confronta la didattica dei caratteri pittofonetici nella didattica del cinese LS e del cinese L2, argomento ad oggi coperto da un numero esiguo di studi.

A questo lavoro fa da corollario quello prodotto da Fan (2010) che, attraverso un'analisi di alcuni libri di testo di cinese LS, identifica tre principali caratteristiche dell'insegnamento dei caratteri e dello sviluppo della consapevolezza ortografica negli apprendenti. La prima è quella della memorizzazione attraverso la ripetizione dei caratteri stessi, metodologia per eccellenza tradizionale ed utilizzata ampiamente anche nell'insegnamento del cinese come L1. La seconda viene identificata nell'aggiunta della trascrizione fonetica insieme alla presentazione del carattere stesso. E la terza è quella della presentazione esplicita della struttura interna dei caratteri. L'ultima di queste caratteristiche è secondo alcuni (Orton e Scrimgeour, 2019. Fan, 2010) di solito tralasciata nel percorso di insegnamento per motivi legati al conservatorismo di alcune pratiche didattiche e di libri di testo che tendono a concentrarsi sul così detto *rote learning*, cioè su un tipo di apprendimento che si basa sulla ripetizione dei caratteri nella loro interezza ed esula invece dall'analisi interna. Da qui deriva che, in alcuni casi, l'apprendimento delle peculiarità ortografiche del cinese viene raggiunto in maniera implicita dall'apprendente attraverso una prolungata esposizione all'*input* linguistico (Orton e Scrimgeour, 2019: 61)¹¹⁹. In questi casi il carattere viene comunque considerato per la sua componente grafica, avvicinandosi quindi all'approccio grafico esposto da Bellassen.

In parallelo è anche degno di menzione il lavoro che è stato compiuto sulle strategie di apprendimento per i caratteri e il lessico, perché, sulla base di questi studi, si sono anche andate progressivamente a modificare le metodologie didattiche relative al loro insegnamento. Tra i

¹¹⁹ In merito all'istruzione esplicita per l'apprendimento e lo sviluppo della sensibilità ortografica del cinese si veda anche Packard *et alia* (2006).

diversi studi dedicati a quest'argomento (Luo & Sun, 2018. Heat, 2017. Lin, 2017) si può riportare l'importante lavoro di Zahradniková (2016), che, oltre a implementare la tassonomia delle strategie per l'apprendimento dei caratteri aggiungendo le varie combinazioni tra le strategie cognitive e metacognitive, fornisce anche una serie di implicazioni didattiche derivate dall'osservazione dei modelli di apprendimento degli studenti. Lo studio tende a ridimensionare l'importanza della spiegazione etimologica dei caratteri incentrata esclusivamente sui *liùshū*, proponendo invece una strategia ibrida che si basa sulla scomposizione dei caratteri nei loro elementi radicali accompagnata però alla storificazione¹²⁰ degli stessi fatta da parte dei discenti. Come infatti viene riportato: “The only frequently used etymological information concerns character radicals, and students seem to prefer using radicals in combination with the Story strategy as a substitute for etymology” (2016: 135).

Considerando invece i caratteri per il loro valore morfemico vediamo che le prospettive didattiche risultano essere sicuramente meno sviluppate rispetto a quelle dei caratteri considerati in un approccio più tradizionale. Difatti, nell'approccio a centralità del carattere molti materiali didattici tendono ad avvicinarsi alla prospettiva che Bellassen definisce grafica, tralasciando invece gli aspetti di rilevanza morfologica che esso riveste nel processo di apprendimento del cinese scritto. Avvicinandoci di più all'ordine lessicale più alto, cioè quello della parola, vediamo che sono stati considerati due indici per determinare la scelta del lessico in ricezione da apprendere: la capacità compositiva e l'occorrenza delle parole. La capacità compositiva (*gòuci nénglì 构词能力*) dei morfemi è considerata un importante criterio per la scelta del lessico che viene proposto sia nei materiali didattici che nelle lezioni stesse. Questo criterio viene di solito riportato parallelamente a quello dell'occorrenza assoluta dei termini¹²¹ che, assieme, risultano essere due ottimi indici per la scelta dei lemmi da riportare nei *curricula* e nei sillabi. A proposito della capacità compositiva è degno di nota il lavoro prodotto da *Clavis Sinica* presso l'università del Michigan, lavoro che, analizzando i caratteri registrati nello standard nazionale cinese, riportati per frequenza d'uso, ne ha analizzato la loro capacità compositiva, arrivando a definire in maniera più chiara il rapporto numerico tra caratteri e parole prodotte. Questo rapporto, che risulta essere comunque una media basata su criteri statistici, viene fatto corrispondere a 6:1¹²², cioè ogni carattere è, idealmente, in grado di combinarsi con altri per arrivare a formare sei parole distinte. Nel suo riflettersi nelle pratiche

¹²⁰ Zahradniková afferma che la strategia della storificazione “refers to integrating the meaning of the character into a story or short description which helps the student remember the meaning. [...] this strategy mostly occurs together with other strategies to attach meaning to semantic components or visual associations.” (2016: 125).

¹²¹ L'occorrenza assoluta presa singolarmente non è di solito un criterio adottato estesamente per la scelta dei contenuti lessicali da didattizzare.

¹²² In Orton e Scrimgeour (2019: 88) sono riportati diversi studi che trattano del rapporto tra numero di caratteri e target lessicale da raggiungere.

didattiche questa capacità compositiva dei morfemi nella formazione di parole composte non è sfruttata, secondo Orton e Scrimgeour (2019: 93), in maniera sufficiente e viene spesso evitata anche in molti materiali didattici. La sensibilità morfemica da parte degli apprendenti è un importante step che facilita la comprensione lessicale e aiuta lo svilupparsi dell'abilità di lettura. Sempre secondo Orton e Scrimgeour andrebbero strutturate attività che ne stimolino lo sviluppo. Un'interessante implicazione di questo interesse verso la sensibilità morfemica è, secondo loro, la possibilità di creare dei composti polimorfemici che ancora non sono stati realizzati nella lingua attuale (2019: 94). Ciò testimonierebbe un importante *step* nel processo di sviluppo dell'interlingua, dove l'apprendente riesce a manipolare la lingua in maniera creativa anche dal punto di vista della morfologia; ad oggi mancano ancora studi esaustivi in merito all'errore morfologico per gli apprendenti di cinese LS.

Nella prossima sezione della ricerca vedremo come i livelli della consapevolezza strutturale, submorfemica e morfemica si collegano all'acquisizione lessicale.

Capitolo III

I test sulla sensibilità sublessicale e l'ampiezza lessicale, l'analisi dei dati e le conclusioni

Introduzione

In questo capitolo verranno presentate le domande di ricerca, l'impianto generale per la definizione dei test, l'analisi statistica dei risultati e le implicazioni relative all'acquisizione linguistica del cinese come definito dal *framework* delle competenze lessicali presentato nel Sillabo.

Verranno inoltre descritte le fasi che hanno portato allo sviluppo degli strumenti diagnostici e al loro successivo impiego. Gli strumenti che saranno illustrati sono pertanto i seguenti: (i) test sulla sensibilità o consapevolezza strutturale dei caratteri, (ii) test sulla consapevolezza submorfemica, sulla (iii) consapevolezza morfemica e (iv) test sull'ampiezza lessicale basato sulla lista dei lemmi presentata dal Sillabo¹²³. Alla fase di descrizione degli strumenti seguirà l'illustrazione della fase *piloting* e a cui seguirà l'analisi qualitativa e quantitativa dei dati raccolti, condotta attraverso il software di analisi statistica SPSS (Field, 2005). Si tenterà, in ultimo, (iv) di fare un confronto fra lo sviluppo di queste sensibilità linguistiche per vedere se, e quando, emergono delle correlazioni tra i suddetti costrutti. Dopo la fase di analisi dei dati e di commento sono stati proposti, sulla base della discussione, una serie di descrittori integrativi per il Sillabo.

1. Le domande di ricerca

La prospettiva adottata è quella dell'*Interactive Model*, proposta per descrivere lo sviluppo delle sotto-abilità legate alla lettura in generale e alla *word recognition* in particolare. Più nello specifico si è tentato di circoscrivere il processo acquisizionale che parte dalle unità

¹²³ Per consultare i test si vedano le Appendici I.

grafemiche di grado più basso che abbiamo identificato nelle componenti di livello zero (*mòji bùjiàn* 末级部件) e che porta al riconoscimento di unità complesse come le parole polimorfemiche (*héchéngcí* 合成词), per il *target* di riferimento preso in esame in questa ricerca. Come specificato nel primo capitolo, l'*Interactive model* prevede che l'acquisizione dell'abilità di lettura sia sì un processo di natura incrementale ma, allo stesso tempo, non unidirezionale: l'apprendente, nella costruzione del significato prende informazioni sia dai cosiddetti *higher-level lexemes* che dai *lower-level lexemes*; si ipotizza quindi che persista, tra questi livelli linguistici, un certo grado di permeabilità, che potrebbe essere evidenziato dai dati raccolti. L'*Interactive model*, inizialmente redatto per descrivere lo sviluppo dell'abilità di lettura per la lingua inglese, ad oggi viene applicato ad un numero maggiore di lingue e, in questo caso, si andrà a vedere la sua efficacia per il cinese, in cui la codificazione dell'informazione avviene in maniera diversa rispetto alla lingua inglese; si sono perciò prese in considerazione le peculiarità del sistema lessicale e grafemico della lingua cinese: si è partiti dal considerare elementi puramente grafici, come ad esempio quelli relativi al livello della consapevolezza strutturale, gli indici fono-semantici rappresentati dalla categoria dei caratteri pittofonetici per il livello submorfemico, gli elementi morfemici per un *set* di parole composte e, infine, le parole indipendenti.

Notiamo che uno dei limiti dei molti studi condotti sull'argomento della consapevolezza e dello sviluppo della sensibilità sublessicale negli apprendenti di cinese L2 è – paradossalmente – proprio rappresentato dall'eccessiva specificità relativa ai costrutti presi in esame. Alcuni studi hanno infatti indagato lo sviluppo della sensibilità strutturale (Kuo *et alia*, 2015), altri si sono concentrati sul cosiddetto *radical grouping* (Perfetti & Liu, 2005. Shen & Ke, 2007. Xu, Chang & Perfetti, 2014) ma, ad oggi, non sono stati ancora condotti studi che confrontassero il processo di apprendimento, in concerto e tra di loro, di questi differenti costrutti linguistici di ordine inferiore rispetto alla parola. Questa ricerca, basandosi proprio sui principi dell'*Interactive Model* vuole andare a vedere se questi ambiti, considerati spesso in maniera separata, possano invece presentare dei punti di contatto e se si possano mettere in evidenza delle correlazioni.

Le domande di ricerca possono quindi essere suddivise in domande legate al processo di acquisizione linguistica e domande che invece si riferiscono ai descrittori del Sillabo. Le domande di ricerca sono quindi le seguenti:

- (i) L'ampiezza lessicale degli apprendenti corrisponde alla stima delle parole conosciute dai descrittori del Sillabo

- (ii) La consapevolezza strutturale è incrementale rispetto all'esposizione alla lingua
- (iii) La consapevolezza submorfemica è incrementale rispetto all'esposizione alla lingua
- (iv) La consapevolezza morfemica è incrementale rispetto all'esposizione alla lingua
- (v) Sono presenti delle correlazioni tra i diversi livelli linguistici e, nel caso in cui siano presenti delle correlazioni, esse:
 - a) si manifestano tra i livelli più bassi del lessico scritto, cioè tra quelli della consapevolezza strutturale e submorfemica
 - b) si manifestano tra i livelli più alti del lessico scritto, cioè tra quelli della consapevolezza morfemica e l'ampiezza lessicale
 - c) si manifestano trasversalmente tra tutti i livelli
- (vi) Per il livello della consapevolezza strutturale sono evidenti dei *pattern* acquisizionali a seconda della struttura compositiva del carattere *top-down* o *left-right*
- (vii) Per il livello della consapevolezza submorfemica gli apprendenti riconoscono gradi diversi di trasparenza per i marcatori fonetici e per quelli semantici
- (viii) Per il livello della consapevolezza morfemica gli apprendenti riconoscono gradi diversi di trasparenza a seconda se la parola composta ha una struttura affissuale basata sui prefissi o sui suffissi.

2. La fase di progettazione degli strumenti

A ciascuno dei livelli relativi ai *sub-word-level lexemes* del cinese scritto si è deciso di far corrispondere un test specifico, atto ad indagare degli aspetti che si potevano riferire al livello linguistico stesso e, parallelamente, ad analizzare come questi diversi livelli linguistici si potrebbero influenzare l'uno con l'altro nel processo di acquisizione. Da un lato, la ricerca è quindi svolta secondo una direzione 'orizzontale' (i) su ciascuno dei livelli linguistici relativi ai *sub-word-level lexemes* e, dall'altro, secondo una direzione 'verticale' (ii) sulle possibili influenze bidirezionali che esistono tra gli stessi. Nel dettaglio, e partendo sempre dagli elementi discreti di livello inferiore possiamo vedere che, per il livello strutturale, cioè quello che afferisce in maniera più definita ai *bùjiàn* (部件), presi in esame esclusivamente per la loro natura grafica, viene fatto corrispondere (i) il test sulla consapevolezza o sensibilità strutturale. Il secondo test (ii), che si riferisce sempre al livello submorfemico, prende in considerazione i marcatori fonetici e semantici della categoria dei caratteri pittofonetici del cinese. Il terzo test (iii) affronta invece l'aspetto morfemico della lingua; in questo test si sono andate ad utilizzare come *item* le parole che nel primo capitolo abbiamo ascrivito alla categoria dei *classical*

compound, cioè quella famiglia di parole composte con un alto grado di trasparenza morfologica e una struttura affissuale chiara. L'ultimo test (iv) è invece un *Vocabulary Size Test* (VST) adattato sulla base del lessico espresso dal Sillabo ed atto non a dare una stima del numero di parole conosciute ma del numero di *item* lessicali noti in relazioni alle liste presenti nel Sillabo.

Ogni test proposto è indirizzato all'analisi di uno specifico livello della lingua; come viene messo in luce nella tabella seguente (Tab.III.1), i livelli sono stati ordinati in maniera che seguissero una complessità incrementale e, dove possibile, si è tentato di mantenere una divisione tra i livelli puramente grafemici e quelli lessicali, nonostante siano presenti delle aree di sovrapposizione. Vengono quindi tenute presenti sia la rilevanza morfologica e funzionale degli elementi presi in esame, che quella grafemica, che si riferisce in maniera più marcata all'aspetto visivo del sistema di scrittura della lingua cinese.

Livello grafemico	Livello lessicale	Strumenti di analisi
Tratti (<i>bìhuà</i> 笔画)	/	/
Componenti (<i>bùjiàn</i> 部件)	/	Test sulla consapevolezza strutturale
Componenti (<i>piānpáng</i> 偏旁, <i>bùshǒu</i> 部首)	Indici semantici e fonetici (<i>yìfú</i> 意符, <i>shēngfú</i> 声符)	Test sulla consapevolezza submorfemica
Caratteri (<i>zì</i> 字)	Morfemi legati, affissi (<i>yǔsù</i> 语速, <i>cízhù</i> 词缀)	Test sulla consapevolezza morfemica
Gruppo di caratteri (<i>zìzǔ</i> 字组)	Parole (<i>cí</i> 词)	Test sull'ampiezza lessicale (<i>Vocabulary Size Test, VST</i>)

Tabella III.1: Livelli grafemici e lessicali confrontati con gli strumenti di analisi utilizzati in questa ricerca

Per ciascuno dei test presentati sono definiti i criteri che hanno portato alla scelta degli *item* da sottoporre e le fasi di *piloting* che ne hanno comprovato l'affidabilità e che hanno condotto alla modifica alcuni aspetti risultati problematici sia nella struttura dei test stessi che nell'impianto della presentazione dei quesiti.

La fase di *piloting* è stata condotta su di un *target* di apprendenti italofofoni adulti iscritti presso corsi universitari su diverse annualità e per i quali i corsi di lingua universitari rappresentavano il primo avvicinamento alla lingua. La fase di *piloting* ha visto la partecipazione complessiva di 269 studenti iscritti alle Università romane Sapienza e Roma Tre e all'università

di Siena. Ogni test è stato testato: (i) singolarmente, per vedere se presentava o meno dei problemi strutturali interni e (ii) in relazione ai diversi stadi di esposizione alla lingua; quindi, nella fase di *piloting* si sono sottoposti i test a studenti universitari del primo, secondo e terzo anno del ciclo triennale. In ultimo, (iii) alcuni dei test sono stati sottoposti allo stesso campione, per vedere se, anche in questo contesto, fossero presenti delle correlazioni tra i diversi costrutti linguistici.

3. La definizione di *non-word*, *pseudo-word*, *non-character* e *pseudo-character* e la loro funzione nel testing linguistico

Prima di andare a trattare della struttura dei test proposti è importante premettere una serie di definizioni relative ad alcune espressioni poco usate e di cui manca ancora una definizione univoca nella letteratura relativa al testing: i termini *pseudo-word* e *non-word*. Questi termini, di cui si farà ampio uso in questo capitolo, vengono di solito avvicinati all'ambito della letteratura e della sperimentazione poetica invece che a quello della linguistica. Per nominare almeno alcuni degli esempi più noti in ambito letterario possiamo citare la poesia di Lewis Carroll *Jabberwocky* (1871) in cui una serie di parole inventate venivano correlate ad elementi linguistici funzionali per far emergere nel lettore l'aspetto evocativo della lingua stessa. Un esempio simile, ma riferito alla lingua italiana, è rappresentato dalla poesia *Il Lonfo* di Fosco Maraini in cui si legge: "il Lonfo non vaterca né gluisce, e molto raramente barigatta. Ma quando soffia il bego a bisce a bisce, sdilenca un poco e gnagio s'archipatta" (1966). Per quanto riguarda quindi la formazione di *non-word* o *pseudo-word* dal punto di vista del gioco letterario e della combinatoria poetica, che inizia ad avvicinarsi ad aspetti più linguistici, notiamo che Filatkina e Moulin (2018) riportano una serie di giochi combinatori basati sulle lettere nella cultura tedesca, in cui, durante un ballo, a ciascun danzatore veniva assegnata una lettera e dagli intrecci che si venivano a creare durante la danza si formavano delle parole. Nell'esempio riportato da Filatkina e Moulin si tratta di minimi grafemici (le lettere), in quello di Maraini, invece, l'autore aveva creato delle parole che 'suonavano' come italiane ma che in realtà non lo erano. È importante quindi chiedersi quali di questi due esempi può essere ascritto alla categoria di *non-word* e quale invece a quello di *pseudo-word*. Una *pseudo-word* è una parola che, a livello fonetico potrebbe esistere ma che non fa parte del lessico della lingua: quelle presentate da Maraini e da Carroll sono tutte pseudo parole. Nell'esempio di Filatkina e Moulin ci si trova di fronte a delle *non-word* perché il più delle volte la stringa di lettere che si forma non è leggibile.

Avvicinandoci invece agli studi sperimentali di linguistica possiamo notare che in molta della letteratura in lingua inglese i termini *pseudo-word* e *non-word* vengono utilizzati in maniera pressoché sinonimica; un uso quasi alternativo dei due può essere, ad esempio, trovato in Rathvon (2004): “a pseudo-word or a non-word is a word that both orthographically and phonetically seems real, while in fact has no meaning in the lexicon” (p. 25). E questa definizione, pur usando alternativamente i due termini, riporta quello che davvero li accomuna, cioè la loro non appartenenza al lessico della lingua presa in esame. A questa definizione, e dopo aver osservato gli esempi precedenti, possiamo aggiungere il corollario che una *non-word* è in più anche una parola impossibile da un punto di vista strutturale: per le lingue basate su un tipo di scrittura alfabetica potrebbero essere considerate quindi le parole che sia da un punto di vista di norme grammaticali che di norme fonetiche non esistono in quella determinata lingua.

Al contrario una *pseudo-word* potrebbe, in un secondo momento, entrare a far parte del lessico perché è foneticamente e ortograficamente plausibile.

Negli studi sperimentali di linguistica uno dei primi usi di *pseudo-word* è stato compiuto da Meara, che le ha inserite nelle sue *checklist* come sistema per valutare l’affidabilità delle risposte in un test per misurare l’ampiezza lessicale: se un rispondente affermava di conoscere anche quelle parole che, di fatto, erano delle *pseudo-word* il suo punteggio non era ritenuto affidabile per il calcolo della stima generale sull’ampiezza del lessico. A partire dai test di Meara si è fatto ampio uso delle *pseudo-word* e ad oggi esistono diversi software capaci di generare *pseudo-word*, tra cui *Wuggy*, progettato da Keuleers e Brysbaert e il cui nome è esso stesso una *pseudo-word* (Keuleers & Brysbaert, 2010).

Nel contesto della lingua cinese manca ancora una definizione precisa di questo concetto, definizione che deve essere riadattata alle proprie specificità linguistiche. Anche in questo caso, come per la lingua italiana e quella inglese, le prime sperimentazioni relative a *non-word* e *pseudo-word* non sono strettamente legate alla ricerca linguistica, bensì agli ambiti dell’arte e della letteratura. L’opera maggiormente nota è sicuramente *The Book of Heaven*¹²⁴ (*tiānshū* 天书) realizzata da Xu Bing¹²⁵, per la quale l’artista ha creato, attraverso la composizione impossibile di radicali esistenti, migliaia di caratteri che non esistono, cesellandoli nel legno. Allo stesso modo l’artista Gu Wenda, utilizzando l’inchiostro, ha inventato dei caratteri che non potevano essere letti.

¹²⁴ L’espressione ‘libro celeste’ o ‘scrittura celeste’ è utilizzata nel cinese contemporaneo per indicare un interlocutore che parla, o scrive, per non farsi comprendere.

¹²⁵ Parte della riflessione dell’artista si basa sul concetto di leggibilità. Tracciando un parallelo con *The Book of Heaven*, Xu Bing ha prodotto *A Book from the Ground*, un testo composto solo da emoticon e simboli.



Figura III.1. Estratto del *Tianshu* di Xu Bing

Per la natura del cinese scritto appare già da subito evidente che le sole categorie di *pseudo-word* e *non-word*, nella prima definizione che ne abbiamo fornito, non risultano essere sufficienti. Vanno infatti aggiunti altri elementi: *non-character*, *pseudo-character*. Definiamo *non-character* un carattere che non potrebbe esistere per delle incompatibilità a livello strutturale. Al contrario, uno *pseudo-character* risulterebbe essere invece un carattere che, pur rispettando le regole compositive inerenti a tratti e componenti, non è presente all'interno del lessico della lingua. Da queste due definizioni possiamo passare a trattare gli ordini superiori, cioè quelli definiti come *pseudo-word* e *non-word* per quanto riguarda il cinese scritto. Per *non-word* intendiamo una parola formata utilizzando uno o più *non-character* nella sua composizione. Una *pseudo-word* al contrario è una parola che può essere formata o da caratteri esistenti ma la cui combinazione non è presente nel lessico o da uno o più *pseudo-character*. Il più delle volte viene in essere il primo caso per cui si parlerebbe, più nello specifico, di *pseudo-word* su base morfemica, in cui, ad esempio, si potrebbe creare uno *shift* nell'utilizzo dei morfemi, come avviene in alcuni giochi linguistici. Un esempio di questi giochi basati sulla sostituzione morfemica può essere rappresentato dalla parola composta usata per indicare il 'pistacchio' (*kāixīnguǒ* 开心果), che, a livello linguistico, può essere scomposta dal morfema di 'felice, sorridente' *kāixīn* (开心) e dal morfema legato che indica generalmente la 'frutta', *guǒ* (果). Si possono poi sostituire i morfemi utilizzando un principio sinonimico e andare così ad utilizzare 'felice' (*xìngfú* 幸福) al posto di 'sorridente' e il morfema *gān* (干), che sta ad indicare la frutta

secca, in sostituzione del più generico *guǒ* (果). Si ottiene così la parola *xìngfúgānr** (幸福干儿) che non è presente nel lessico ma il cui significato potrebbe essere intuibile, data anche la trasparenza semantica del termine di riferimento.

Per sintetizzare potremmo dire che una *non-word* per il cinese non potrà mai entrare a far parte del lessico; al contrario una *pseudo-word*, in via ipotetica, potrebbe essere allocata nel lessico dopo vari processi di integrazione neologistica. Nella definizione degli strumenti di ricerca utilizzati si è fatto largo uso dei concetti di *non-character* e di *pseudo-word*.

3.1 L'impiego di *non-character* e *pseudo-word* negli studi relativi alla lingua cinese

Si possono trovare diversi esempi di *non-character* e *pseudo-word* in alcuni articoli della letteratura di riferimento. Un primo esempio di *non-character* è quello proposto dallo studio di Kuo (Kuo *et alia*, 2015), in cui l'approccio generale della ricerca è dichiaratamente più psicolinguistico che acquisizionale. In questo studio le componenti (*bùjiàn* 部件) di un determinato *set* di caratteri vengono disposte secondo delle posizioni improprie all'interno dello spazio grafemico, andando a creare dei caratteri di fatto impossibili. Questo approccio è anche quello che si è deciso di adottare nella redazione del primo test di questa ricerca, in cui si è chiesto agli apprendenti di riconoscere quale carattere presentava delle caratteristiche 'strane'.

Un esempio di uso di *pseudo-character* è stato invece compiuto nello studio di Pine, Huang e Huang (2003) in cui alcuni caratteri noti sono stati modificati in modo tale da rimanere caratteri possibili ma non presenti nel lessico. Ad esempio, gli autori sono andati a modificare la forma grafica del carattere ad alta occorrenza che traduce il verbo 'uscire' *chū* 出 facendo in modo che la linea verticale fosse spezzata così che, nel complesso, il carattere apparisse come la sovrapposizione disgiunta delle due componenti di livello zero *shān* 山. Questo carattere così composto non presenta nessuna irregolarità strutturale tale da renderlo 'impossibile' ma non è comunque presente nel lessico, cosa che lo rende quindi uno pseudo-carattere.

Per le *pseudo-word* morfemiche si è deciso di basarsi su quelle impiegate da Tamaoka (2014) nella ricerca sui tempi di reazione agli stimoli linguistici per il giapponese. Nella ricerca sono stati sottoposti agli apprendenti degli *item* linguistici composti da parole polimorfemiche che, nello scritto, erano rappresentate da *kanji* il cui ordine risultava essere però invertito. Per citare un esempio che risulta applicabile anche per la lingua cinese possiamo vedere che è stata

sottoposta la parola per ‘futuro’ (*mirai* 未来¹²⁶) con l’ordine dei *kanji* invertiti (来未*). Vediamo che in questo caso la parola è stata modificata nell’ordine dei suoi morfemi e risulta non plausibile.

Le ricerche che utilizzano più o meno direttamente *non-words* e *pseudo-words* per la lingua cinese si sono trovate in una dimensione intermedia tra i domini della psicolinguistica e della linguistica. Un’attenzione maggiore all’analisi contrastiva degli errori che vengono fatti nelle diverse fasi dello sviluppo dell’interlingua potrebbe rappresentare un’altra prospettiva di analisi con cui poter affrontare la dimensione acquisizionale del lessico e lo sviluppo della *literacy*.

Tra i quattro test qui presentati, il test sulla consapevolezza strutturale (i) fa largo uso di *non-character* modificati sul livello grafemico della componente (*bùjiàn* 部件). Il test sulla consapevolezza morfemica utilizza invece le *pseudo-word* morfologiche come distrattori sul modello di quelle usate in Tamaoka (2014).

4. Il test sulla sensibilità strutturale

La sensibilità, o consapevolezza strutturale, è un costrutto linguistico che può essere definito come la capacità per un apprendente di cinese di riconoscere la struttura compositiva di un carattere. Da un punto di vista più ampio essa può riferirsi sia ai tratti che compongono il carattere stesso (*bìhuà* 笔画) sia alle sue componenti (*bùjiàn* 部件). Nel primo caso si è fatto menzione del concetto di densità strutturale o di densità del carattere e diversi studi hanno preso in considerazione questo costrutto. Quello sulla densità strutturale è stato inoltre il primo studio che ha preso in considerazione gli elementi di grandezza inferiore rispetto al carattere ed è stato svolto da Ai (1948): in esso, per la prima volta, è stata messa in correlazione l’acquisizione dei caratteri con il numero dei loro tratti. Come esplicitato da Bachman (1990), la definizione chiara dei costrutti linguistici è un prerequisito per la loro analisi e la fase di testing.

Per la strutturazione di questo test si è deciso di prendere invece le componenti (*bùjiàn* 部件) come unità minime visuali discrete (Xu, Chang & Perfetti, 2014), perché esse possono anche rivestire le funzioni linguistiche differenti, possono ad esempio anche rappresentare gli indici fonetici e semantici, che verranno prese in esame nel test sulla consapevolezza submorfemica.

¹²⁶ Il corrispettivo omografo in lingua cinese risulta essere: *wèilái* 未来

Nella strutturazione di questo test i caratteri *target* che gli apprendenti devono riconoscere sono rappresentati da una serie *non-character* (vedi Cap.III par. 3.1) con delle strutture compositive *left-right* e *top-down* (vedi Cap.I par. 2.3.3). Attraverso questo test si vogliono andare ad indagare i seguenti aspetti relativi alla sensibilità strutturale:

- (i) Variazione della sensibilità strutturale all'aumentare dell'esposizione alla L2: notarne l'incrementalità e la possibilità che possa esistere periodo critico per il riconoscimento
- (ii) Definizione di un punto di *plateau* nel riconoscimento di queste strutture
- (iii) Emersione eventuale di possibili differenze nei *pattern* di riconoscimento di caratteri con strutture *top-down* e *left-right*
- (iv) Possibile correlazione tra il costrutto della sensibilità strutturale e quelli relativi agli altri livelli grafemici o lessicali

4.1 *Design* e criteri di selezione degli *item*

Il test, nella versione che è stata sottoposta al target (vedi appendice I), è strutturato in modo da presentare in totale otto quesiti a risposta multipla. Per ogni quesito vengono forniti cinque caratteri differenti di cui solo uno rappresenta il *target* da riconoscere, mentre gli altri quattro ricoprono la funzione di distrattori. Il test, come accennato, prevede che l'apprendente riconosca i caratteri *target*, che sono tutti *non-character*, e presentano quindi, a livello strutturale, delle dislocazioni compositive che li rendono, di fatto, dei caratteri impossibili. I distrattori sono invece tutti caratteri esistenti.

I criteri per la selezione degli *item* includono:

- (i) Struttura compositiva del carattere
- (ii) Occorrenza assoluta dei caratteri
- (iii) Presenza nei materiali didattici
- (iv) Numero dei tratti

Nella scelta dei caratteri *target* si sono scelti solo (i) caratteri complessi (*hétìzì* 合体字) caratterizzati da due strutture compositive: i caratteri con struttura *left-right* (*zuǒyòu jiégòu* 左右结构) e quelli con struttura *top-down* (*shàngxià jiégòu* 上下结构). Una delle due motivazioni

per utilizzare solo queste tipologie a dispetto della struttura compositiva a *enclosure* (*nèiwài jiégòu* 内外结构) è risultata essere anche quella grafica: modificare digitalmente un carattere afferente a questa categoria senza stravolgerne l'ordine compositivo di base non sarebbe stato possibile. Inoltre, l'occorrenza assoluta dei caratteri con struttura a *enclosure* è minore rispetto alle altre due: essi rappresentano infatti appena il 5% del totale dei caratteri. Inoltre, per far sì che i caratteri non fossero conosciuti precedentemente dagli apprendenti (ii) si sono scelti, per la versione finale del test, dei caratteri la cui occorrenza nella lingua esulasse dalle liste dei primi mille caratteri più comuni e dalle liste dell'HSK di quarto livello¹²⁷. Anche per i distrattori si è deciso di adottare il medesimo criterio di scelta. Parallelamente, si è andato anche a verificare che nei (iii) materiali didattici ad oggi maggiormente adottati per l'insegnamento del cinese nella scuola secondaria italiana (Ambrosini *et alia*, 2016. Masini *et alia*, 2017), individuati sulla base dei dati ottenuti tramite il questionario sottoposto agli insegnanti di cinese, essi non fossero presenti. Nel design di questo test si è inoltre tenuto conto del costrutto della densità o profondità visuale del carattere (iv), cioè del numero dei tratti medio di ciascun carattere. Si è deciso di confrontare la media tra le densità visive a seconda della struttura compositiva dei caratteri; da ciò è emerso che la media del numero dei tratti per i caratteri con composizione *top-down* è di 11.75 (SD = 0.82), mentre quella per i caratteri *left-right* è di 9.00 (SD = 1). La modifica dei *non-character* è stata fatta tramite il software Photoshop.

Carattere	Pinyin	Struttura com- posizionale	Numero di tratti	Occorrenza del carattere ¹²⁸	Carattere modificato
佩	<i>Pèi</i>	<i>Left-right</i>	8	1507	佩
姆	<i>Mǔ</i>	<i>Left-right</i>	8	1061	姆
悬	<i>Xuán</i>	<i>Top-down</i>	11	1879	悬
捍	<i>Hàn</i>	<i>Left-right</i>	10	3255	捍

¹²⁷ Livello che corrisponderebbe, secondo le stime esplicitate dallo Hanban, al livello B2 del QCER.

¹²⁸ Per le liste di frequenza dei caratteri ci si è basati su Da (2004). Per un'ulteriore conferma si è consultato anche il lavoro svolto da Xiao, Rayson e McEnery (2009).

浮	<i>Fú</i>	<i>Left-right</i>	10	1462	孚
熬	<i>áo</i>	<i>Top-down</i>	13	2705	敖
盜	<i>Dào</i>	<i>Top-down</i>	11	1619	爨
篩	<i>Shāi</i>	<i>Top-down</i>	12	3388	师

Tabella III.2. Struttura compositiva, pronuncia, numero dei tratti e occorrenza dei caratteri target

4.2 Pilotaggio

In questa fase il test, prima di essere presentato agli apprendenti di cinese curricolare della scuola secondaria, è stato sottoposto presso la Sapienza Università di Roma, Roma Tre e presso l'Università di Arezzo.

Il test, in questa prima versione, è stato sottoposto agli studenti del primo (n = 80) e del secondo anno (n = 46) iscritti all'università Sapienza di Roma. Presso la Sapienza il test è stato sottoposto in presenza nel mese di marzo 2019; gli studenti del primo anno avevano quindi svolto sei mesi di lezioni frontali di lingua mentre quelli del secondo un anno e sei mesi. Con i dati raccolti si è voluto andare ad osservare se gli apprendenti avevano sviluppato una sensibilità nel riconoscimento delle diverse strutture compositive e se questa sensibilità aumentava a seconda dell'esposizione alla lingua.

In questa versione del test – leggermente differente rispetto a quella somministrata alla popolazione target - i *non-character*, che rappresentavano i caratteri target, erano in totale quattro, due con una struttura *top-down* e due con struttura *left-right*. Gli item non erano suddivisi in quesiti distinti, ma inseriti in un elenco casuale di caratteri a bassa frequenza. Nella tabella III.3 sono riportate le medie (M) delle risposte corrette, dove per ogni *non-character* riconosciuto veniva assegnato un punto, con una massimale di quattro, e la deviazione standard (SD) corrispondente all'annualità. Dalla tabella III.3 è possibile osservare che la media nel riconoscimento dei caratteri è maggiore nel secondo anno rispetto a quella del primo.

	Media (M)	SD
I anno	2.23	0.95
II anno	3.30	0.99

Tabella III.3. Dati descrittivi generali relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale

Dai risultati della tabella III.4 è possibile invece notare come i caratteri target caratterizzati da una struttura compositiva *left-right* risultano essere meno trasparenti per gli studenti del primo anno ($M = 0.41$), al contrario quelli *top-down* ($M = 1.81$) sono riconosciuti con una maggiore efficacia. Nel secondo anno di studio della lingua la capacità media di riconoscere i caratteri con struttura *top-down* rimane pressoché invariata ($M = 1.83$) ma, in parallelo, sembra migliorare sensibilmente quella di riconoscere i caratteri con struttura compositiva *left-right* ($M = 1.47$).

Anno di corso	Caratteri <i>left-right</i>		Caratteri <i>top-down</i>	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
I anno	0.41	0.76	1.81	0.53
II anno	1.47	0.75	1.83	0.44

Tabella III.4. Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale con la differenza esplicitata tra strutture compositive *top-down* e *left-right*

Per andare a vedere se la differenza fra le medie delle due annualità fosse significativa si è deciso di condurre un t-test a campioni separati che le mettesse a confronto (Tab. III.5).

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	95% CI	ES
I e II anno	.00	-6.03	124	-1.43, -0.76	$d = .11$

Tab. III.5. Risultati relativi al t-test a campioni separati per ciascuna annualità

Dai risultati è emerso che la differenza era significativa anche se l'*effect size* riportato può essere considerato solo di piccole dimensioni. Si può quindi affermare che tra il primo e secondo anno c'è stato un incremento che, seppur significativo, risulta essere di piccole dimensioni nello sviluppo della sensibilità strutturale.

È stato poi condotto un t-test a campioni accoppiati per confrontare se la differenza tra il riconoscimento delle strutture *left-right* e *top-down* per ciascuna annualità risultasse significativo (Tab. III.6). Dai risultati è emerso che la differenza è significativa per entrambe le annualità ($p < .05$), nel caso del confronto del primo anno non è stato possibile calcolare l'*effect*

size perché la differenza fra le medie era superiore alla deviazione standard di uno dei due gruppi, rendendo il valore della *d* di Cohen superiore a uno e quindi non affidabile (Larson-Hall, 2010). Per ovviare a questo problema si è deciso, nelle versioni successive di questo test, di aumentare il numero dei quesiti, portandoli a un totale di otto.

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	SD	95% CI	ES
I anno	.00	2.36	79	0.89	-1.59, -1.20	-
II anno	.00	3.21	45	0.73	-0.56, -0.12	<i>d</i> = .57

Tabella III.6. Risultati t-test a campioni accoppiati tra le modalità compositive *left-right* e *top-down*

Dai risultati di statistica descrittiva e inferenziale possiamo quindi notare che gli studenti del primo anno tendono a riconoscere con una certa efficacia le strutture *top-down*, mentre la capacità di riconoscere i *non-character* caratterizzati da una struttura *left-right* sembra iniziare a svilupparsi durante il secondo anno di studio della lingua. Inoltre, questa differenza nella sensibilità sembra ridursi all'aumentare dell'esposizione alla lingua. I risultati risultano inoltre essere in linea con quelli ottenuti nell'esperimento sul *radical perception test* condotto da Shen e Ke (2007), studio che confermava come lo sviluppo della capacità di percepire le strutture interne dei caratteri fosse un'abilità che si sviluppava dopo un tempo di esposizione relativamente breve negli apprendenti adulti, più abituati all'analisi e alla scomposizione analitica.

Nell'ultima versione del test, quella che è stata sottoposta agli apprendenti delle scuole secondarie si è deciso di (i) dividerlo in quesiti e di (ii) raddoppiare il numero dei caratteri *target*, portando ad avere in totale otto *non-character* da riconoscere; di questi, quattro rappresentavano quelli *top-down* e quattro, quelli con composizione *left-right*. Questo ha permesso di avere una distribuzione più chiara delle risposte fornite dagli apprendenti e di ridurre il rischio di errori strutturali.

In ultimo, alla fine di ogni fase di *piloting* si è anche chiesto agli studenti se conoscessero alcuni dei caratteri proposti. A questa domanda è stata fornita una risposta negativa: non c'era quindi nessuna conoscenza pregressa dei caratteri che potesse influenzare il risultato.

4.3 Analisi statistica dei risultati del test sulla sensibilità strutturale

Il test, nella sua versione definitiva è stato sottoposto a tutte e cinque le annualità prese in esame e ha visto la partecipazione di 182 informanti in totale (Tab.III.7). Esso è stato sottoposto tra il 2/12/2020 e il 16/12/2020, tramite la piattaforma di raccolta dati Testmoz.

Anno di corso	Numero informanti
I anno	42
II anno	29
III anno	62
IV anno	33
V anno	16
Totale	182

Tabella III.7. Numero dei partecipanti al test sulla consapevolezza strutturale

Nella tabella III.8 si possono invece osservare i dati relativi alla statistica descrittiva per ciascuna annualità. I dati non sono stati divisi né accorpati per istituto scolastico perché durante la fase di raccolta, per rispettare l'anonimato totale degli informanti - che risultano essere in larga maggioranza minorenni - si è deciso di non raccogliere alcuno dato anagrafico riconducibile alla persona né all'istituto di appartenenza.

Anno di corso	Media (M)	SD
I anno	3.07	1.76
II anno	3.55	1.94
III anno	5.34	2.32
IV anno	6.03	2.10
V anno	6.31	1.88

Tabella III.8. Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale

Come si può già osservare dalle statistiche descrittive presentate in tabella III.8 appare evidente che la consapevolezza strutturale può essere considerata incrementale rispetto all'esposizione alla lingua. Il valore medio dei risultati (M), il cui massimale del punteggio è 8, cresce in rapporto all'anno di studio della lingua cinese. Con una differenza tra le medie che sembra consistente tra il secondo e il terzo anno già dalla rappresentazione dei risultati tramite *box plot* (Fig. III.2); si tenterà quindi di provare quest'ipotesi, andando ad analizzare se la differenza tra le medie risulta essere statisticamente significativa.

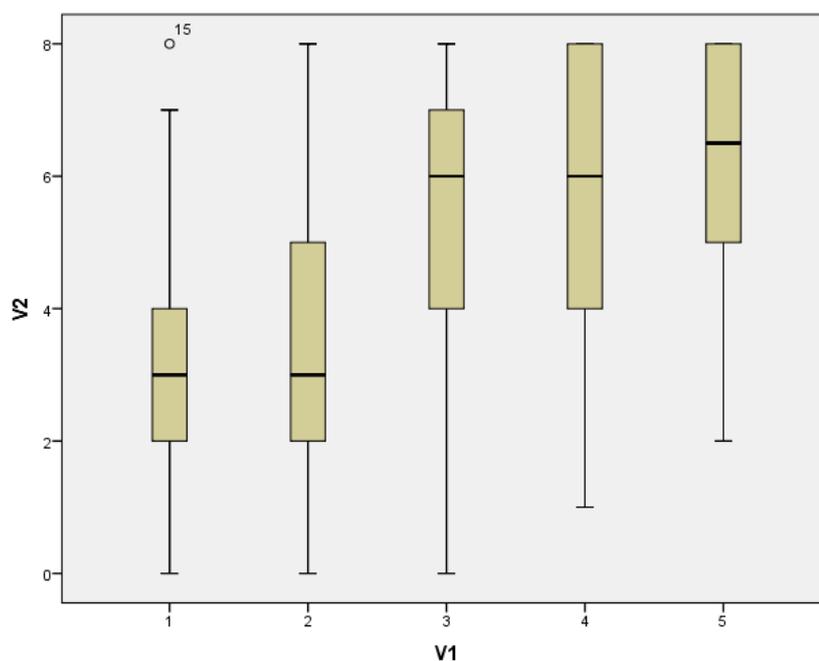


Figura III.2. Distribuzione dei dati del test sulla consapevolezza strutturale per annualità

Anno di corso	Caratteri <i>left-right</i>		Caratteri <i>top-down</i>	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
I anno	1.52	1.08	1.55	1.08
II anno	1.55	.91	2.00	1.39
III anno	2.61	1.25	2.73	1.28
IV anno	2.76	1.22	3.27	1.12
V anno	3.00	1.15	3.31	.94

Tabella III.9. Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza per le strutture *left-right* e *top-down*

Osservando invece la tabella III.9 possiamo notare che la media dei risultati per il riconoscimento dei caratteri con struttura compositiva *top-down* risulta essere, a partire dal secondo anno di corso, più alta rispetto a quella riferita ai caratteri *left-right*. Per quanto riguarda il riconoscimento dei caratteri con struttura *left-right* un miglioramento significativo sembra occorrere tra il secondo e il terzo anno, come evidenziato dai *box plot* in figura III.3. Per quanto riguarda il processo di incremento della trasparenza strutturale per i caratteri *top-down*, esso sembra essere più graduale. Parallelamente esso sembra raggiungere un livello *plateau* di pieno riconoscimento a partire dal quarto anno. Sempre osservando figura III.3 è possibile notare che l'intervallo di errore, salvo tre *outliers* per il quarto ed uno solo per il quinto anno, risulta essere più ristretto per quanto riguarda le strutture caratterizzate da composizione *top-down* rispetto a quelle *left-right*.

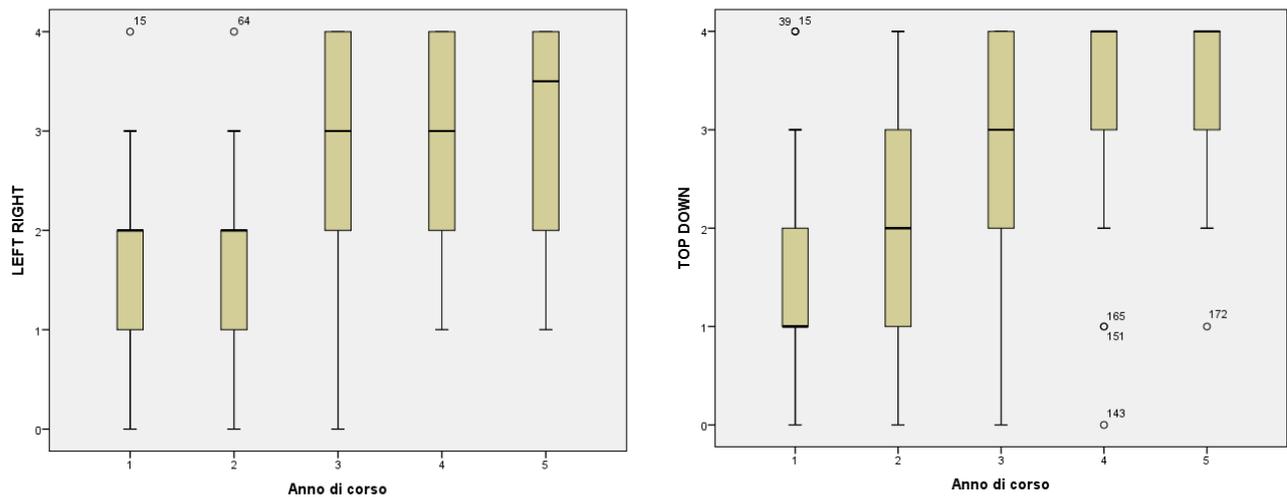


Figura III.3. Confronto fra i risultati per le strutture *left-right* e *top-down*

Per verificare se tra le medie dei gruppi fosse presente una differenza significativa è stato eseguito un ANOVA. I risultati dell'ANOVA per le cinque annualità messe a confronto sono risultati essere significativi ($F = 15.62$; $p = 0.00$, $df1 = 4$, $df2 = 175$) in quanto il valore p è risultato essere minore a 0.05. Da questo risultato è possibile affermare che esiste una differenza significativa fra le medie dei gruppi confrontati.

Poiché si sono confrontati più gruppi tra loro si è amministrato un *post-hoc* test con correzione di Bonferroni per vedere tra quali coppie di annualità la differenza risultasse essere significativa. Questo tipo di confronto compara ogni gruppo con ciascun altro, ma per questa ricerca si sono presi in considerazione solo i gruppi che, come annualità, risultavano essere contigui: si sono quindi confrontati solo il secondo anno con il terzo e non il secondo anno con il quarto o il quinto.

Dai dati è emersa come significativa la differenza fra il secondo e il terzo anno ($p < .01$). Per le altre coppie di annualità la differenza non è risultata invece essere significativa. Si può quindi affermare che il terzo anno rappresenta, per gli studenti italo-foni di cinese che hanno partecipato alla presente ricerca, il vero discrimine nello sviluppo della trasparenza di questo costrutto. Calcolando anche l'*effect size* utilizzando la d di Cohen per questa coppia di annualità si può constatare che risulta essere di grandi dimensioni ($d = 0.83$).

Tra le annualità successive la differenza fra le medie è contenuta e non significativa e corrisponde ad un *effect size* di piccole dimensioni, come ad esempio per il quarto e il quinto anno di studio. ($d = .14$)

Coppia di	p	t	df	95% CI	ES
-----------	-----	-----	------	--------	----

annualità					
I e II anno	3.38	0.95	69	-1.36, 0.40	$d = 0.26$
II e III anno	.00*	3.83	89	-2.77, -0.78	$d = 0.83$
III e IV anno	1.54	1.84	93	-1.65, 0.27	$d = 0.31$
IV e V anno	.39	0.38	33	-1.52, -0.45	$d = 0.14$

Tabella III.10. Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per la consapevolezza strutturale

Sono poi stati condotti una serie di t-test a campioni appaiati per vedere se la differenza nel riconoscimento delle strutture *left-right* e *top-down* poteva risultare significativa. La differenza è risultata essere significativa per il secondo il terzo e il quarto anno. Bisogna inoltre considerare che per il quinto anno, in quanto il numero di informanti era inferiore a 30, non è stato possibile utilizzare questa tipologia di test.

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	SD	95% CI	ES
I anno	.45	0.12	42	1.27	-.42 .37	$d = .33$
II anno	.02*	1.99	29	1.21	-.91 .01	$d = .24$
III anno	.01*	0.86	62	1.02	-.37 0.24	$d = .12$
IV anno	.00*	2.78	33	1.06	-.89 0.13	$d = .55$
V anno	-	-	-	-	-	-

Tabella III.11. t-test a campioni accoppiati per modalità compositiva

4.4. Conclusioni preliminari

Sulla base del campione preso in esame e dei risultati ottenuti si è potuto osservare che (i) la sensibilità strutturale è un costrutto incrementale e si correla in maniera positiva rispetto all'esposizione all'input linguistico ed (ii) è riscontrabile una tendenza maggiore al riconoscimento delle strutture *top-down* su quelle *left-right*; ciò risulta essere vero sia per il campione degli informanti della fase di *piloting* che per tutte le annualità prese in esame.

Più nello specifico possiamo inoltre affermare che (iii) tra il secondo e il terzo anno si affina in maniera più significativa e marcata l'abilità di riconoscimento della struttura dei caratteri, (iv) la differenza fra il riconoscimento delle strutture *top-down* e *left-right* è significativa per il secondo, terzo e quarto anno; questo fenomeno può essere spiegato dal fatto che, per il

triennio, le strutture *top-down* risultano essere pressoché trasparenti mentre per quelle *left-right* rimangono delle difficoltà nel riconoscimento.

In ultimo, sono state formulate due ipotesi per motivare la differenza nella sensibilità strutturale in merito ai caratteri *top-down* e *left-right*, differenza che – per questa ricerca – rimane significativa a prescindere dal target di riferimento. La prima di queste ipotesi (i) è intralinguistica e si basa sull’occorrenza delle strutture compositive e sul diverso grado di combinabilità dei loro costituenti. A livello di composizione le strutture *left-right* possono presentare un numero maggiore di componenti nella stessa posizione; solo per elencare quelli che presentano un’occorrenza più alta si possono citare: 人 / 亻, 水 / 氵, 食 / 饣. Le strutture *top-down* hanno invece un numero minore di componenti che possono trovarsi nella parte alta o bassa del quadrato grafemico: 草 / 艹, 火 / 灬¹²⁹. Riconoscere quindi *non-character* con struttura *left-right* è più difficile perché lo spazio a sinistra o a destra del carattere può essere occupato da un numero molto superiore di componenti.

La seconda ipotesi (ii) è invece interlinguistica, e si basa sulla diversa codifica grafemica dell’italiano e del cinese. La struttura *top-down*, caratterizzata quindi da una composizione verticale, risulterebbe essere più marcata a livello grafemico e quindi anche maggiormente riconoscibile da apprendenti abituati invece ad un tipo di scrittura che si basa sull’asse orizzontale.

¹²⁹ Tra 20 i radicali espressi dai descrittori dell’EBCL per la competenza ortografemica dell’apprendente solo 4 si trovano in caratteri la cui composizione è *top-down*.

5. Test sulla sensibilità submorfemica

Per sensibilità submorfemica si intende quella capacità, da parte del lettore, di saper riconoscere le funzioni degli elementi linguistici appartenenti ad un livello inferiore rispetto al carattere e nel saperli decodificare nel processo lettura. Questa capacità può essere ulteriormente divisa in alcune sotto-abilità, come ad esempio: il saper riconoscere le componenti in maniera indipendente dal carattere e saperle nominare, sapere desumere il significato dei caratteri sulla base delle componenti e poter fare delle ipotesi su come potrebbero essere lette¹³⁰. La conoscenza dei nomi delle componenti mette in risalto quella che viene definita conoscenza esplicita degli elementi submorfemici in cui questi sono spesso presentati in maniera ‘slegata’ dal carattere stesso e studiati attraverso delle liste¹³¹. Al contrario, la conoscenza integrata – o contestuale – degli elementi submorfemici prende in considerazione un *set* di abilità che si avvicina maggiormente all’inferenza linguistica in quanto al lettore viene presentato un carattere ignoto di cui dovrà inferire il significato sfruttando la propria conoscenza degli indici. Nella definizione di questo test si è deciso di optare per la seconda di queste modalità, cioè di presentare dei caratteri agli informanti e di chiedere loro, sulla base delle informazioni submorfemiche che potevano ricavare, di dedurre il significato e la pronuncia. Per riuscire a fare emergere questo costrutto si è scelto di utilizzare la categoria dei caratteri pittofonetici (*xíngshēngzì* 形声字), già trattati nel capitolo I (vedi. Cap. I par. 2.5), così da riuscire a mettere in risalto, in un minor numero di *item*, le peculiarità relative sia agli indici fonetici (*shēngfú* 声符) che a quelli semantici (*yìfú* 意符) che li rappresentano.

Guardando alla letteratura possiamo notare come alcuni studi hanno dimostrato l’esistenza di una correlazione, seppur debole, tra la conoscenza dei radicali semantici e l’inferenza del significato del carattere complesso nel quale appaiono (Shen & Ke, 2007. Xu, Chang & Perfetti, 2014). Inoltre, nonostante nella letteratura questo costrutto venga spesso identificato con l’espressione *radical awareness* (Xu, Chang & Perfetti, 2014), in questa ricerca si è preferito definirlo con l’espressione di sensibilità submorfemica per la definizione, ristretta e a volte opaca, che il termine radicale (*bùshǒu* 部首) può rivestire.

Attraverso questo test si vogliono quindi andare ad indagare i seguenti aspetti relativi alla sensibilità submorfemica:

¹³⁰ Oltre alle suddette sotto-abilità si potrebbe ricondurre alla sensibilità submorfemica in senso lato anche la capacità di saper trovare un carattere nel dizionario.

¹³¹ Per quanto riguarda i manuali adottati in Italia sia *Il cinese per gli italiani* (2010) che *Parla e scrivi in cinese* (2016) adottano questo approccio.

- (i) Variazione della sensibilità submorfemica al progredire dell'esposizione alla L2
- (ii) Emersione delle possibili differenze nel riconoscimento dei marcatori fonetici e di quelli semantici
- (iii) Possibile correlazione tra il costrutto della consapevolezza submorfemica e quelli relativi agli altri livelli grafemici e lessicali.

Il terzo aspetto (iii) riveste una specifica importanza perché esso rappresenta quella zona di sovrapposizione esistente tra sistema grafemico e sistema lessicale. Il secondo aspetto (ii) è stato possibile verificarlo solo in parte poiché si è resa necessaria una rimodulazione del test che ha permesso di andare ad analizzare il progredire della trasparenza dei soli marcatori semantici.

5.1 *Design* e criteri di selezione degli *item*

Il test, nella versione utilizzata nella fase di *piloting*, presenta un totale di 48 quesiti, ognuno dei quali consta di un carattere ignoto di cui gli apprendenti devono saper riconoscere le funzioni degli indici semantici (*yìfú* 意符) e fonetici (*shēngfú* 声符) che lo compongono. Per riuscire a scegliere dei caratteri che non risultassero essere già conosciuti agli apprendenti, si sono adottati, come per il test sulla consapevolezza strutturale, dei caratteri che non fossero presenti nelle liste del lessico del quarto livello dell'HSK, che fossero anche assenti dal Sillabo della lingua cinese e dai materiali didattici adottati nelle scuole superiori. Per ognuno dei caratteri sconosciuti lo studente deve provare a inferirne sia il significato che la sua pronuncia, basandosi sulle informazioni che possono essere acquisite proprio dagli indici submorfemici che compongono i caratteri stessi. Ogni quesito è stato inoltre strutturato in modo tale che, accanto al significato e alla pronuncia *target* fossero presenti anche altri tre distrattori per ciascuna di queste categorie. Non è inoltre stata esplicitamente evidenziata nel carattere *target* la funzione degli indici fonetici e semantici.

Nella fase di pilotaggio si è richiesto di provare a dedurre la pronuncia del carattere sulla base degli indici fonetici. Quando però il test è stato sottoposto alla popolazione *target* non è stato possibile somministrare la parte inerente agli indici fonetici in quanto, essendo il test stato sottoposto in modalità a distanza, il numero totale degli *item* sarebbe stato troppo alto per assicurare l'affidabilità generale del test e si è deciso di eliminare la sezione in questione. Nella sua

versione finale il test presenta inoltre solo 12 *item* e si focalizza sullo sviluppo della sensibilità submorfemica riferita ai soli indici semantici (*yìfú* 意符).

Nella scelta dei marcatori semantici si sono tenuti in conto due aspetti, da un lato gli studi in lingua cinese, come quello di Li (1992) (vedi Cap. I, par. 2.6) in cui si faceva riferimento a quali componenti semantiche componessero il maggior numero di caratteri secondo il principio della capacità compositiva (*gòuzì nénglì* 构字能力), dall'altro l'EBCL, dove vengono espresse quali sono le prime componenti semantiche ad essere acquisite da parte degli apprendenti (vedi Cap. II, par. 2.1). I criteri che sono stati rispettati sono quindi quelli (i) dell'occorrenza nella lingua, della (ii) capacità compositiva delle componenti, e (iii) che i radicali presentati fossero definiti come acquisibili per il livello A1+ dell'EBCL.

A livello generale si è tentato di scegliere dei caratteri pittofonetici, sì sconosciuti, ma che presentassero un alto grado di trasparenza sia per gli indici semantici che per quelli fonetici. Nella fase di *piloting* sono stati identificati dei caratteri pittofonetici che utilizzassero in totale dodici marcatori semantici. Ognuno di essi viene impiegato in due caratteri *target*. Tra questi dodici, tre risultano, a livello strutturale, essere inseriti in caratteri che privilegiano la struttura compositiva *top-down* (艹, 灬, 心). Mentre gli altri nove si trovano in caratteri *left-right*, e ricoprono sempre la parte sinistra del carattere. In due casi appaiono delle forme eterografe per lo stesso marcatore, la cui funzione semantica rimane però invariata (火/灬 e 扌/心). Sono i casi per i radicali di fuoco e cuore che possono apparire sia nella parte bassa dei caratteri *top-down* (灬, 心) che in quella sinistra di caratteri *left-right* (火, 扌).

	Marcatore semantico	Struttura composi- tiva	Item		Marcatore semantico	Struttura compositiva	Item
1	木	<i>Left-right</i>	柏, 柚	7	口	<i>Left-right</i>	哏, 吃
2	食 / 饣	<i>Left-right</i>	饲, 裸	8	火	<i>Left-right</i>	
3	金 / 钅	<i>Left-right</i>	锂, 铈	9	扌	<i>Left-right</i>	
4	月	<i>Left-right</i>	肌, 脐	10	草 / 艹	<i>Top-down</i>	芭, 苔
5	手 / 扌	<i>Left-right</i>	挟, 抄	11	灬	<i>Top-down</i>	魚, 熏
6	水 / 氵	<i>Left-right</i>	泗, 汎	12	心	<i>Top-down</i>	愁, 患

Tabella III.12. Elenco dei marcatori semantici utilizzati nella versione di *piloting* del test

Nella scelta dei caratteri pittofonetici *target* si sono andati a considerare, in parallelo, dei caratteri che presentassero allo stesso tempo un alto tasso di trasparenza fonetica (vedi Cap.I par. 2.7), e un rapporto di corrispondenza regolare o semiregolare con la pronuncia del carattere *target*. Dobbiamo inoltre specificare che, a livello didattico, i marcatori fonetici non vengono studiati in maniera esplicita e sistematica come invece avviene invece per i *bùshǒu* (部首), in quanto questi ultimi rappresentano quelle unità necessarie per la ricerca dei termini nel dizionario e il loro studio ricopre quindi anche una funzione maggiormente ‘pragmatica’. Poiché la letteratura non presenta degli studi in proposito si è deciso di scegliere dei marcatori fonetici che, se espunti dal carattere pittofonetico, potevano risultare già noti agli apprendenti. Si veda ad esempio il carattere *bai* 柏, composto dal marcatore semantico *mù* e da quello fonetico *bái*. *Bái*, se espunto dal composto pittofonetico è a sua volta una parola monosillabica e monomorfemica ad alta occorrenza che traduce il termine ‘bianco’.

5.2 Pilotaggio

La fase di *piloting* si è svolta presso la Sapienza Università di Roma. Il test è stato sottoposto agli studenti che frequentavano il secondo (n = 54) e il terzo anno (n = 31) del ciclo di studio triennale e la somministrazione è avvenuta in presenza nel mese di ottobre 2019. Si è deciso di non sottoporre questo test agli apprendenti del primo anno perché il tempo di esposizione alla lingua non sarebbe stato sufficiente per ottenere dei dati significativi. Questa prima versione del test comprendeva 48 item totali divisi in 24 item relativi al riconoscimento dei marcatori semantici e 24 item relativi al riconoscimento di quelli fonetici. Con i dati raccolti si è osservato se (i) era presente un aumento sensibile nella trasparenza percepita in riferimento ai marcatori fonetici e semantici e se (ii) c’erano delle preminenze nel riconoscimento di questi elementi submorfemici. Nella tabella III.13 sono riportate le medie generali (M) delle risposte corrette per annualità e la deviazione standard (SD) per la coppia delle annualità prese in esame. Notiamo subito che il valore medio delle risposte aumenta nel terzo anno e la deviazione standard si riduce.

Anno di corso	Media (M)	SD
II anno	28.98	8.04
III anno	35.83	6.3

Tabella III.13. Dati descrittivi generali relativi al costrutto della sensibilità submorfemica

Nella tabella III.14 sono invece riportate le medie scorporate per i marcatori fonetici e semantici di ciascuna annualità. Possiamo notare che, sia per il secondo che per il terzo anno, la media dei risultati relativa ai marcatori semantici è più alta rispetto a quella dei marcatori fonetici. Per entrambe le modalità compositive la media dei caratteri riconosciuti aumenta all'aumentare dell'esposizione alla lingua e la deviazione standard diminuisce.

Anno di corso	Marcatori semantici		Marcatori fonetici	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
II anno	16.31	4.49	12.66	4.46
III anno	19.06	3.28	16.77	3.39

Tabella III.14. Dati descrittivi relativi alla consapevolezza submorfemica divisi per marcatori fonetici e semantici

Con un t-test a campioni separati si è andato ad indagare se la differenza fra i valori medi del secondo e del terzo anno risultasse essere significativa da un punto di vista statistico. L'analisi ha confermato la significatività ($p = .00$) di questa differenza e anche l'*effect size* è risultato essere di grande portata ($d = .94$).

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	95% CI	ES
II e III anno	.00	-4.07	83	-10.2, -3.51	$d = .94$

Tabella III.15. t-test a campioni separati per coppie di annualità per il costrutto della *submorphemic awareness*

Si è poi passati a condurre due t-test a campioni accoppiati per ciascuna annualità andando a confrontare se la differenza fra le medie dei marcatori fonetici e quelli semantici fosse significativa. Dai risultati (Tab. III.16) si può osservare che la differenza è significativa per entrambe le annualità. Questo significa che negli apprendenti lo sviluppo della trasparenza submorfemica relativa agli indici semantici precede quella sugli indici fonetici. Gli apprendenti italo-foni di cinese sembrano infatti riuscire a sfruttare con maggiore efficacia le funzioni degli indici semantici rispetto a quelli fonetici. Nel secondo anno questa differenza risulta essere più marcata, risultando in un *effect size* di grandi dimensioni ($d = .81$), nel terzo anno si fa invece più contenuta ($d = .68$).

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	SD	95% CI	ES
II anno	.00	-6.79	53	3.94	2.57, 4.72	$d = .81$

III anno	.00	-5.81	31	2.19	1.48, 3.09	$d = .68$
----------	-----	-------	----	------	------------	-----------

Tabella III.16. t-test a campioni accoppiati tra marcatori fonetici e semantici per annualità

Dopo la somministrazione del test ad entrambe le annualità c'è stata una fase di raccolta dei feedback per sondare se qualcuno degli item fosse già noto agli apprendenti. Nessuno degli item presentati è risultato essere conosciuto precedentemente. Questo a conferma che i criteri per la scelta degli item sono risultati essere efficaci.

È interessante notare che nella fase di raccolta dei feedback alcuni studenti, sia del secondo che del terzo anno, hanno detto di aver provato a inferire il significato del carattere dalla somma delle sue componenti. Ad esempio, il carattere di muschio *tái* 苔 è stato analizzato come la somma dei significati di erba ed 'elettrico', considerando, erroneamente, il classificatore *tái* 台 come afferente alla categoria semantica legata alla tecnologia e all'elettricità. Per analizzare i caratteri pittofonetici alcuni apprendenti hanno quindi fatto riferimento alla strategia compositiva della somma di significati (*hùiyì* 会意), che, a livello di occorrenza, è molto inferiore alla composizione pittofonetica.

È stato inoltre riscontrato che, a livello di marcatori fonetici, la pronuncia del carattere *xie* (夹) è risultata particolarmente problematica; si è deciso quindi di scegliere per questo carattere la sua seconda lettura *jiā*, che risulta essere anche più coerente con la lettura della sua componente (*jiā* 夹).

Quando si è andato a sottoporre il test alla popolazione *target* e si è dovuto ridurre, per necessità, il numero di item, si è deciso di togliere quei marcatori semantici che presentavano una IT troppo alta.

Nella versione utilizzata con la popolazione *target* – cioè gli apprendenti che studiano cinese nella scuola secondaria – si è deciso di ridurre il numero dei quesiti da 24 a 12. Tale riduzione è risultata essere necessaria in quanto la modalità di somministrazione, per cause esterne, è divenuta da remoto invece che in presenza. I marcatori semantici che si è deciso di espungere sono i seguenti: il marcatore del cibo (食 / 食), il marcatore che indica una serie di azioni che si svolgono con le mani (手 / 扌), il marcatore che indica bocca e una serie di azioni ad essa legate (口), quello che indica stati mentali e psicologici (忄 / 心) e, in ultimo, quello di fuoco quando si trova in posizione *down* rispetto ai caratteri *top-down* e che, a livello semantico, tende ad indicare varie modalità di cottura dei cibi (灬). Nella versione che è stata presentata al *target* di riferimento si è deciso inoltre di concentrarsi esclusivamente sul riconoscimento dei marcatori semantici.

5.3 Analisi statistica dei risultati del test sulla sensibilità submorfemica

Il test, nella sua versione completa e definitiva, è stato sottoposto a quattro delle cinque annualità prese in esame. Si è deciso di escludere gli studenti al primo anno di studio di cinese che, al momento della somministrazione, avrebbe svolto solo due mesi di lezioni frontali di cinese e per i quali l'input non sarebbe quindi stato comprensibile; il test ha visto la partecipazione di 140 informanti in totale (Tab.III.17) ed è stato sottoposto tra il 2/12/2020 e il 16/12/2020, tramite la piattaforma di raccolta dati Testmoz.

La versione definitiva del test sottoposto agli apprendenti di cinese nella scuola secondaria non conteneva gli *item* relativi ai marcatori fonetici. Si è optato per questa modifica per rendere più snello il test che, vista anche la modalità di somministrazione a distanza, sarebbe stato più difficile da supervisionare.

Anno di corso	Numero informanti
II anno	29
III anno	62
IV anno	33
V anno	16
Totale	140

Tabella III.17. Numero dei partecipanti al test sulla consapevolezza submorfemica

Nella tabella III.18 sono riportati i dati relativi alle statistiche descrittive per ciascuna annualità, come nei risultati del test sulla sensibilità strutturale anche questi dati non sono stati accorpati per istituto. Come per il costrutto della sensibilità lessicale, anche quello della sensibilità submorfemica appare incrementale rispetto all'esposizione alla lingua in quanto si può notare che il valore medio (M) dei risultati, il cui massimale è 12, tende a crescere di anno in anno, eccezion fatta per il quinto anno in cui la media appare essere leggermente inferiore rispetto al quarto anno. Appare, ad una primissima analisi, consistente la differenza tra i risultati che divide il terzo e il quarto anno; la medesima tendenza si può anche evincere dal *box plot* presentato in figura III.4.

Anno di corso	Media (M)	Dev. Standard (SD)
II anno	5.10	1.98
III anno	5.85	3.20

IV anno	8.24	2.65
V anno	8	2.98

Tabella III.18. Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza submorfemica

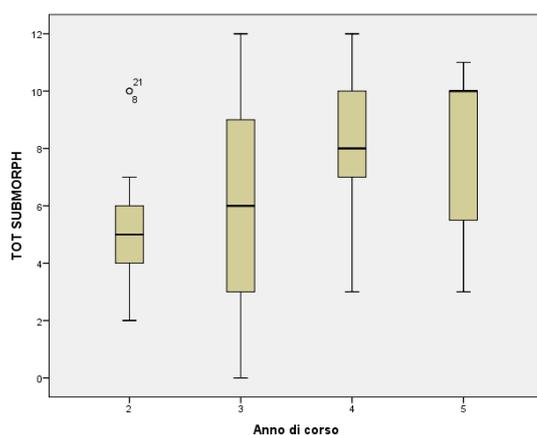


Figura III.4. Box plot con la distribuzione dei valori per il test sulla sensibilità submorfemica per annualità

Nella tabella III.3 sono stati raggruppati i valori medi generali dei marcatori semantici presi in esame che, come già esplicitato nella sezione descrittiva corrispondono a: erba (*cǎo* 草), fuoco (*huǒ* 火), acqua (*shuǐ* 水), metalli (*jīn* 金), carne (*yuè* 月) e legno (*mù* 木). L'analisi per marcatore semantico è stata condotta per andare a vedere, dal punto di vista descrittivo, se alcuni di essi risultino essere percepiti come sensibilmente più trasparenti rispetto ad altri da parte degli apprendenti. In questo caso (Tab. III.3) non sono state prese in considerazione le differenti annualità e si è andata a vedere la media complessiva per tutti e quattro gli anni. Poiché ogni marcatore semantico appare in due *item* e ad ognuno di essi è stato dato valore di uno per la risposta corretta i valori oscillano tra zero e due. Si è deciso di adottare come discriminare indicativo il superamento della soglia media di uno per discriminare i marcatori percepiti come trasparenti da quelli invece più opachi. In tal modo, i marcatori la cui media risulta essere inferiore di uno possono essere ritenuti problematici dal punto di vista acquisizionale. Si osserva subito che tra i sei marcatori presi in esame tre risultano avere una media superiore al valore dell'unità, e sono quelli relativi a fuoco (*huǒ* 火), acqua (*shuǐ* 水) e legno (*mù* 木). Tre marcatori risultano invece avere una media inferiore, e sono: erba (*Cǎo* 草), metallo (*jīn* 金), e carne (*yuè* 月).

Indici semantici	Media (M)	SD
------------------	-----------	----

erba (<i>Cǎo</i> 草)	0.96	0.79
fuoco (<i>huǒ</i> 火)	1.39	0.75
acqua (<i>shuǐ</i> 水)	1.26	0.75
metalli (<i>jīn</i> 金)	0.75	0.83
carne (<i>yuè</i> 月)	0.92	0.84
legno (<i>mù</i> 木)	1.24	0.80

Tabella III.19. Dati descrittivi generali relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per marcatore semantico

Nelle tabelle III.20, III.21 e III.22 si possono invece osservare i valori medi e la deviazione standard per ciascuno dei sei marcatori semantici raggruppati però per ciascuna annualità. Possiamo notare che, già basandosi su un'analisi descrittiva dei risultati ottenuti, per alcuni marcatori semantici l'aumento più consistente nel riconoscimento è avvenuto tra il terzo e il quarto anno; risulta infatti vero per (*huǒ* 火), acqua (*shuǐ* 水) e legno (*mù* 木), metallo (*jīn* 金), e carne (*yuè* 月).

Anno di corso	Indice erba (<i>cǎo</i> 草)		Indice fuoco (<i>huǒ</i> 火)	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
II anno	.55	.63	1.27	.84
III anno	1.01	.81	1.22	.77
IV anno	1.12	.78	1.69	.58
V anno	1.18	.75	1.43	.68

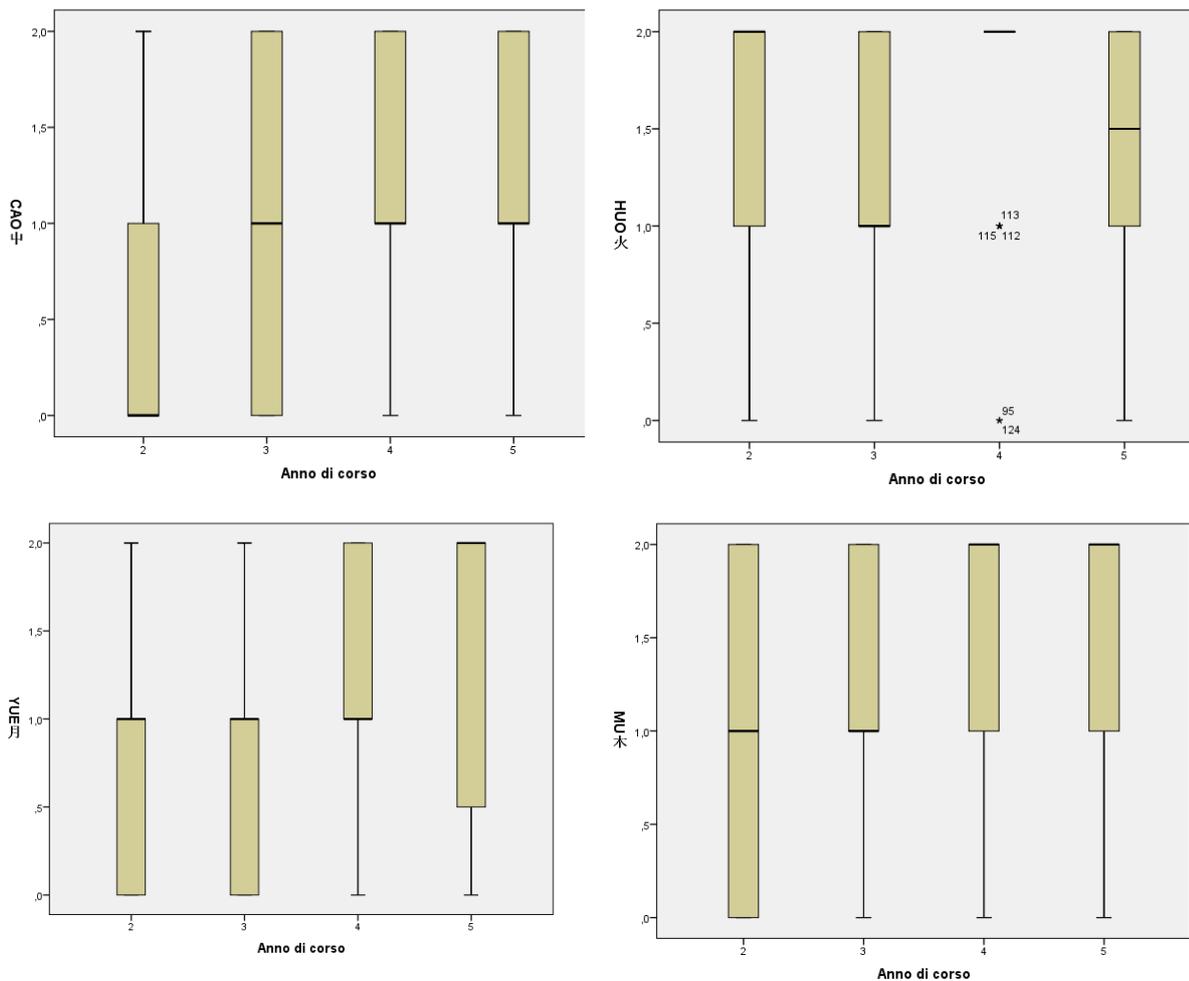
Tabella III.20. Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per annualità per gli indici di erba (*cǎo* 草) e fuoco (*huǒ* 火)

Anno di corso	Indice carne (<i>yuè</i> 月)		Indice legno (<i>mù</i> 木)	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
II anno	.72	.75	1.03	.98
III anno	.74	.80	1.11	.77
IV anno	1.24	.83	1.57	.66
V anno	1.31	.87	1.43	.81

Tabella III.21. Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per annualità per gli indici di carne (*yuè* 月) e legno (*mù* 木)

Anno di corso	Indice metallo (<i>jīn</i> 金)		Indice acqua (<i>shuǐ</i> 水)	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
II anno	.41	.50	1.10	.67
III anno	.69	.87	1.08	.79
IV anno	1	.86	1.60	.60
V anno	1.06	.85	1.56	.72

Tabella III.22. Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per annualità per gli indici di metallo (*jīn* 金) e acqua (*shuǐ* 水)



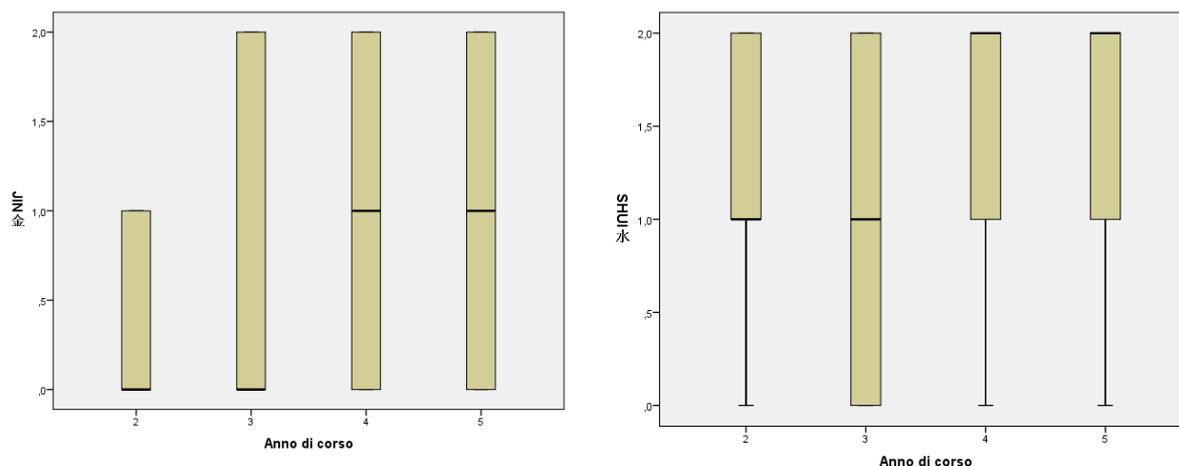


Figura III.5. Distribuzione dei valori per il test sulla sensibilità submorfemica per ciascuno degli indici semantici presi in esame divisi per annualità

Per verificare se tra le medie dei gruppi ci fosse una differenza significativa è stato eseguito test un ANOVA. I risultati del test ANOVA sono risultati significativi ($F = 10.04$; $p = 0.00$, $df1 = 3$, $df2 = 134$). Come per il confronto fra le medie della consapevolezza strutturale anche in questo caso possiamo affermare che tra i gruppi è presente una differenza significativa.

Da un confronto fra le medie con correzione di Bonferroni è emerso che la differenza risulta essere significativa fra il terzo e il quarto anno ($p < .00$). L'*effect size* per questa coppia di annualità è risultato essere di grandi dimensioni ($d = 0.81$). Possiamo inoltre notare che l'*effect size* per il quarto e quinto anno è estremamente contenuto a riprova di un possibile *plateau* nello sviluppo della trasparenza submorfemica.

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	95% CI	ES
II e III anno	1.42	1.18	89	-1.84, 0.34	$d = 0.28$
III e IV anno	.00*	3.93	93	-3.88, -1.09	$d = 0.81$
IV e V anno	4.64	0.28	33	-143, 1.92	$d = 0.08$

Tabella III. 23. Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per la consapevolezza submorfemica

5.4. Conclusioni preliminari

Sulla base del campione preso in esame e dei risultati ottenuti si è potuto osservare che (i) la sensibilità submorfemica è un costrutto incrementale che si correla in maniera positiva

all'esposizione dell'input linguistico ed è inoltre (ii) emersa una tendenza maggiore al riconoscimento di alcuni marcatori rispetto ad altri. Nello specifico, i marcatori semantici che si riferiscono a fuoco (*huǒ* 火), acqua (*shuǐ* 水) e legno (*mù* 木) risultano essere più trasparenti; essi vengono riconosciuti con maggiore correttezza per tutte e quattro le annualità prese in considerazione.

Per quanto riguarda invece le annualità si è potuto osservare che l'incremento maggiore nella trasparenza può essere riscontrato tra il terzo e il quarto anno; questo incremento è risultato essere significativo anche da un punto di vista statistico risultando inoltre nell'*effect size* più consistente ($d = .81$). Iniziando a fare un confronto preliminare con i risultati relativi al test sulla sensibilità strutturale si può notare come, in quel caso, il discrimine legato all'acquisizione poteva essere identificato fra il secondo e il terzo anno.

6. Test sulla sensibilità morfemica

Per sensibilità morfemica intendiamo la capacità per gli apprendenti di riconoscere la struttura morfemica per le parole polimorfemiche (*héchéngcí* 合成词) del cinese e, sulla base di una serie di informazioni legate alla struttura stessa della parola, riuscire a dedurne il significato. Le parole polimorfemiche del cinese possono essere composte da morfemi ‘pieni’ o da una composizione di morfemi ‘pieni’ e affissi. La natura di questi affissi, pur rimanendo problematica a livello di definizione e categorizzazione, si avvicina, in alcuni casi, a quelle parole che in italiano e in inglese vengono chiamate *classical compound* (Pirani, 2008). Un problema di categorizzazione che deve essere ancora risolto è quello se considerare queste parole frutto di processi di derivazione o di composizione (Yip, 2000). Yip definisce questo tipo di parole come lessemi derivativi caratterizzati dalla presenza di mononimi desemanticizzati. Yip afferma anche che non si può tracciare una linea di separazione netta tra processi di derivazione e *compounding*. Dello stesso avviso è anche Packard (2000) che, pur distinguendo tra *word-forming affixes* e *bound roots*, dice comunque che, per la lingua cinese, si tratta di *continuum* più che di una modalità oppositiva.

Il test qui presentato è stato strutturato in modo che l’apprendente potesse riuscire a desumere il senso di una serie di parole polimorfemiche del cinese sulla base degli affissi funzionali presenti in esse.

Attraverso questo test si vogliono andare ad indagare i seguenti aspetti relativi alla sensibilità o consapevolezza morfemica:

- (i) Variazione della sensibilità morfemica al progredire dell’esposizione alla L2
- (ii) Emersione di possibili differenze nel riconoscimento di parole prefissate o suffissate
- (iii) Possibile correlazione tra il costrutto della consapevolezza morfemica e quelli relativi agli altri livelli grafemici e lessicali

6.1 *Design* e criteri di selezione degli *item*

Il test presenta in totale dieci quesiti a risposta multipla. Ciascuno di essi si compone di una parola in italiano che rappresenta un *neoclassical compound* con una struttura trasparente, come ad esempio le parole *consumismo*, *semicerchio* o *urbanizzazione*. Le parole italiane che

si è scelto di impiegare appartengono a quel gruppo che Scalise definisce semi-parole (Scalise, 1994) o, applicando un'altra definizione, *compound* neoclassici. Tutte le parole italiane proposte presentano inoltre un alto grado di corrispondenza morfologica con il loro corrispettivo cinese (egitto-logia → *Āiji-xué* 埃及-学) sia per la struttura degli elementi, la presenza cioè di un morfema di significato e di un affisso funzionale, che per la posizione di questi stessi elementi all'interno della parola. Gli elementi che costituiscono dei prefissi in italiano costituiranno dei prefissi in cinese e lo stesso è valido per i suffissi che si è scelto di impiegare.

Su questa base, gli studenti devono scegliere una possibile traduzione tra sei differenti voci in cinese, una delle quali rappresenta la parola *target* e le altre cinque sono dei distrattori. Nella scelta delle parole *target* sono stati seguiti due principi: il primo (i) è quello dell'occorrenza delle parole: si sono scelte delle parole non contenute nell'elenco di parole dell'HSK 4 e non presenti nei libri di testo adottati con maggiore frequenza nei licei italiani. Il secondo criterio (ii) è stato quello della struttura delle parole polimorfemiche. Sono state scelte cinque parole costruite tramite processi di prefissazione e cinque tramite suffissazione.

In ultimo, i distrattori sono stati scelti in modo tale che le funzioni degli affissi non si sovrapponevano, e.g. se la parola *target* presentava il suffisso relativo agli *human nouns* -zhě 者, tra gli altri distrattori non si sarebbe scelto nessun altro suffisso della stessa categoria semantica, come potrebbe essere -jiā 家 o -shì 士. Inoltre, la metà dei distrattori presenti nel test è formata da quelli che Hamada (2014: 992) chiama *pseudo compounds*, cioè parole strutturalmente segmentabili come dei *compound* ma che, per incongruenze posizionali, non fanno e non possono fare parte del lessico e che in questo capitolo abbiamo definito come *pseudo-word* morfemiche.

	Carattere	Pinyin	Tipologia affissuale	Significato	Esempi
1	副-	<i>Fù</i>	Prefisso	Vice-	副总统 vice presidente
2	半-	<i>Bàn</i>	Prefisso	Semi-	半透明 semitrasparente
3	可-	<i>Kě</i>	Prefisso	-bile	可爱 amabile
4	超-	<i>Chāo</i>	Prefisso	Super-	超人 superuomo
5	重-	<i>Fú</i>	Prefisso	Ri-	重启 riavviare
6	-学	<i>Xué</i>	Suffisso	-logia	音乐学 musicologia
7	-性	<i>Xìng</i>	Suffisso	-ico	磁性 magnetico

8	-化	Huà	Suffisso	-zione	城市化 urbanizzazione
9	-者	Zhě	Suffisso	-oso	学者 Studioso
10	-主义	Zhǔyì	Suffisso	-ismo	法西斯主义 fascismo

Tabella III.24. Elenco degli affissi utilizzati nel test sulla *morphemic awareness*

6.2 Pilotaggio

La fase di *piloting* si è svolta presso la Sapienza Università di Roma, sottoponendo il test agli studenti del secondo anno ($n = 54$). La somministrazione del test è avvenuta in presenza nel mese di ottobre 2019. Nella tabella III.25 è riportata la media generale (M) e la deviazione standard (SD) per gli apprendenti del secondo anno.

Anno di corso	Media (M)	SD
II anno	4.78	1.69

Tabella III.25. Dati descrittivi generali relativi al costrutto della sensibilità morfemica

Nella tabella III.26 sono riportate le medie scorperate per le parole prefissate e suffissate. Possiamo notare che la media dei risultati relativi alle parole prefissate risulta essere più alta rispetto a quella delle parole suffissate, mentre la deviazione standard sembra essere simile per entrambe le modalità compositive.

Anno di corso	Parole prefissate		Parole suffissate	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
II anno	2.74	1.05	1.85	1.09

Tabella III.26. Dati descrittivi relativi alla consapevolezza morfemica divisi per parole prefissate e suffissate

Si è poi condotto un t-test a campioni accoppiati per andare a vedere se la differenza fra le due medie potesse essere ritenuta significativa. Dai risultati è emerso che la differenza fra le medie è significativa ($p < .05$) e l'*effect size* può essere considerato di grandi dimensioni ($d > .80$).

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	95% CI	ES
II e III anno	.00*	-4.82	53	.52, 1.26	$d = .83$

Tabella III.27. t-test a campioni accoppiati tra parole prefissate e suffissate

Questa differenza nel riconoscimento delle parole a seconda della struttura morfemica sembra far emergere la tendenza, per gli apprendenti italofofoni, a riconoscere con maggiore efficacia le parole prefissate rispetto a quelle suffissate. Si tenterà di analizzare questo aspetto, cioè quello della preminenza del riconoscimento delle parole prefissate, anche quando il test sarà somministrato alla popolazione target.

6.3 Analisi statistica dei risultati del test sulla sensibilità morfemica

Il test, nella sua versione definitiva, come quello sulla sensibilità submorfemica, è stato sottoposto a quattro delle cinque annualità prese in esame, escludendo il primo anno perché l'input non sarebbe risultato essere comprensibile. Il test ha visto la partecipazione complessiva di 140 informanti in totale (Tab.III.28). Esso è stato sottoposto tra il 2/12/2020 e il 16/12/2020, tramite la piattaforma di raccolta dati Testmoz.

Anno di corso	Numero informanti
II anno	29
III anno	62
IV anno	33
V anno	16
Totale	140

Tabella III.28. Numero dei partecipanti al test sulla consapevolezza morfemica

Nella tabella III.29 sono stati riportati i dati delle statistiche descrittive per ciascuna annualità; come per i risultati dei test sulla sensibilità strutturale e submorfemica anche questo set di dati non è stato accorpato per istituto. Come i costrutti precedentemente analizzati, anche quello della sensibilità morfemica appare incrementale rispetto alla progressiva esposizione alla lingua. Si può notare che il valore medio (M) dei risultati, il cui massimale è 10, tende a crescere di anno in anno. Ad una prima analisi appare essere consistente la differenza che si riscontra tra i risultati del secondo (M = 2.28) e del terzo anno (M = 3.60) e tra quella del terzo (M = 3.60) e del quarto anno (M = 5.00). Possiamo quindi notare una crescita progressiva e costante della trasparenza per il secondo, terzo e quarto anno e invece una condizione di *plateau* per il biennio del quarto e quinto. Dalla fig.III.6 è però possibile notare che, a dispetto di un effetto *plateau*, per la media dei risultati, gli studenti sembrano acquisire un maggiore grado di correttezza nelle

risposte; si noti infatti che gli estremi inferiori dei *whiskers* del *box plot* per il quinto anno sono visibilmente più contenuti rispetto a quelli del quarto anno, a possibile riprova di una maggiore correttezza media nelle risposte.

Anno di corso	Media (M)	Dev. Standard (SD)
II anno	2.28	1.25
III anno	3.60	2.28
IV anno	5.00	2.89
V anno	5.06	2.20

Tabella III.29. Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza morfemica

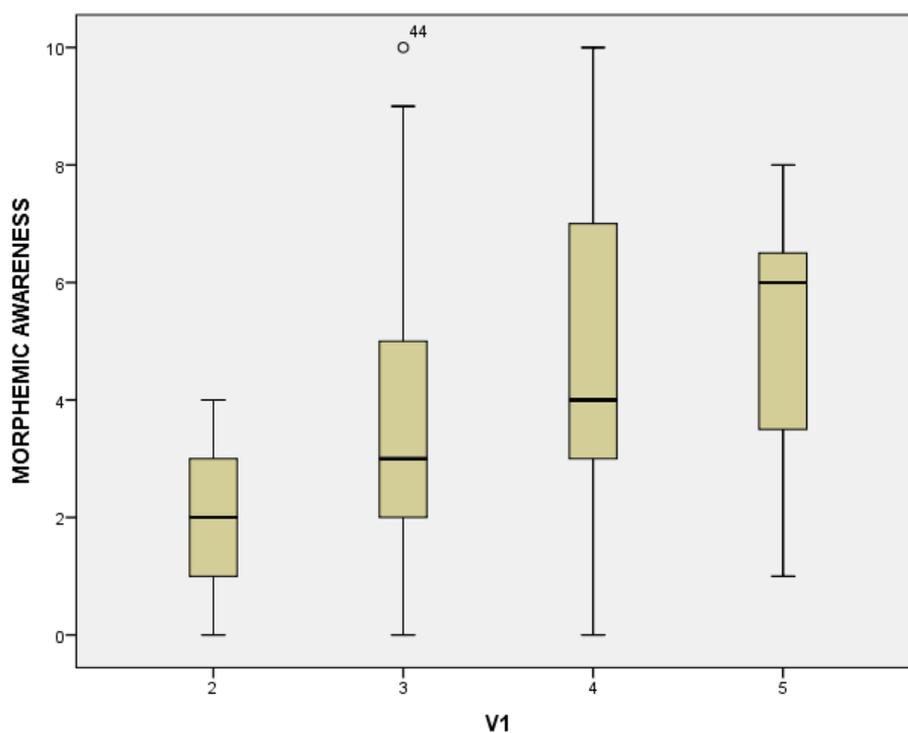


Figura III.6. *Box plot* con la distribuzione dei valori per il test sulla sensibilità submorfemica per annualità

Nella tabella III.30 sono invece stati riportati i dati di statistica descrittiva divisi a seconda se le parole *target* risultavano essere prefissate o suffissate. Osservando i dati, possiamo vedere che in entrambi i casi si assiste ad un incremento della media delle risposte corrette per tutte le annualità, l'unica eccezione è rappresentata dai valori per le parole suffissate per il quarto e quinto anno in cui il valore medio per il quarto anno ($M = 2.21$) è risultato essere di poco maggiore rispetto ai risultati del quinto anno ($M = 2.13$), con una differenza pari a .08 punti. Confrontando invece i valori delle medie per le parole prefissate e quelle suffissate, come

anche guardando i *box plot* ad esse relativi in fig.III.7 e III.8 si può notare che, per tutte e quattro le annualità, i valori medi dei risultati corretti per le parole prefissate sono risultati essere maggiori rispetto a quelli delle parole suffissate.

Anno di corso	Parole prefissate		Parole suffissate	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
II anno	1.21	.81	1.03	.96
III anno	1.95	1.23	1.65	1.28
IV anno	2.79	1.61	2.21	1.59
V anno	2.94	1.06	2.13	1.50

Tabella III.30. Dati relativi al test sulla consapevolezza morfemica per le parole prefissate e suffissate

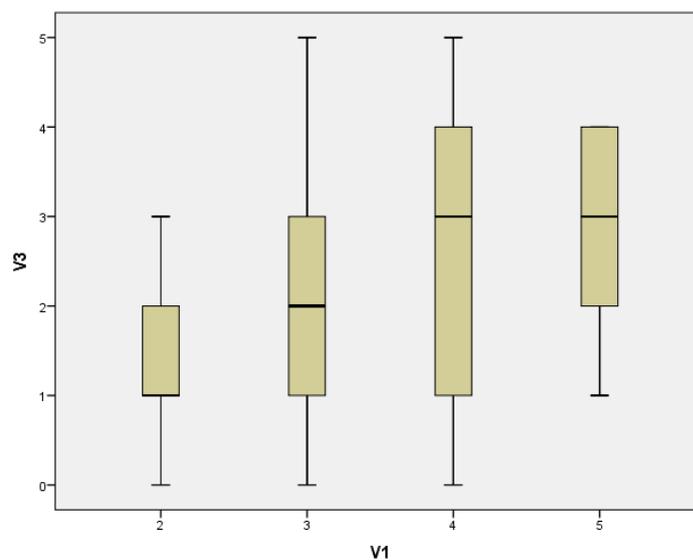


Figura III.7. Distribuzione sensibilità morfemica per le parole prefissate

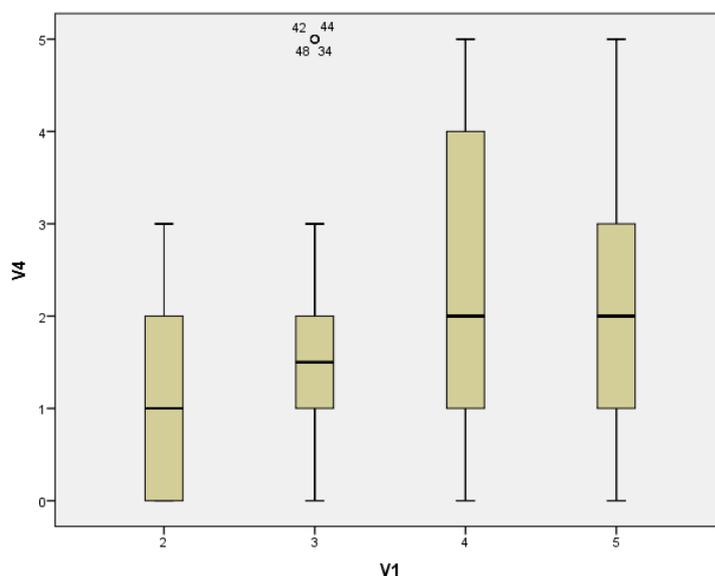


Figura III.8. Distribuzione sensibilità morfemica per le parole suffissate

Possiamo quindi dedurre che, per gli apprendenti italofofoni di cinese LS, le parole derivate che presentano una struttura suffissata risultano essere in generale meno trasparenti di quelle prefissate. Non sono stati trovati studi nella letteratura che prendessero in considerazione risultati simili ma, su base congetturale, si può ipotizzare che, da parte degli apprendenti, le parole derivate vengano analizzate con maggiore efficacia se il primo elemento risulta essere l'affisso. L'attenzione per la decodifica si concentra quindi sul primo elemento che si presenta all'apprendente e il fatto che si tratti di un affisso conosciuto permette all'apprendente di dedurre con relativa efficacia il suo significato.

In ultimo, per andare a verificare se tra le medie dei gruppi ci fosse una differenza significativa è stato eseguito un ANOVA. I risultati del test ANOVA sono risultati significativi ($F = 9.51$; $p = 0.00$, $df1 = 3$, $df2 = 134$), e ciò significa che, tra i gruppi presi in considerazione, almeno la differenza tra le medie di almeno una coppia è significativa. Da un confronto fra le medie con correzione di Bonferroni emerge però che solo tra il terzo e il quarto anno la differenza risulta essere significativa. L'*effect size* relativo a questa coppia di annualità è di medie dimensioni ($d = 0.55$).

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	95% CI	ES
II e III anno	.06	2.60	89	-2.20, -0.59	$d = 0.26$
III e IV anno	.00*	2.88	93	-2.43, 0.34	$d = 0.55$
IV e V anno	4.59	0.29	47	-1.71, -1.58	$d = 0.02$

Tabella III.31 Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per la consapevolezza morfemica

Possiamo quindi affermare che è tra il terzo e il quarto anno di studio della lingua cinese che gli apprendenti iniziano ad analizzare e scomporre con efficacia le parole della lingua cinese e a riconoscere in maniera più approfondita le funzioni degli affissi della lingua. Arrivati però ad un determinato livello di competenza lo sviluppo della sensibilità sembra arrestarsi, o meglio raggiungere un *plateau* nel proprio percorso di sviluppo.

Sono stati poi condotti dei t-test a campioni appaiati per vedere se, per lo stesso anno di corso, la differenza tra il riconoscimento delle strutture prefissate e di quelle suffissate risultava essere significativa. Per il quinto anno il numero degli informanti ($n < 30$) non è stato sufficiente per condurre un t-test a campioni appaiati che desse dei risultati statisticamente rilevanti. Possiamo subito notare che la differenza non è risultata essere significativa per il secondo anno ($p > .05$) a riprova che, a prescindere dalla composizione prefissata o suffissata dei composti, le parole composte apparivano opache in maniera relativamente omogenea.

Per il terzo e quarto anno si può invece notare che l'indice di correlazione permette di affermare che la portata di questa correlazione è sicuramente media, a riprova della significatività della differenza tra questa due differenti tipologie di struttura morfologica.

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	SD	95% CI	ES
II anno	.65	-0.79	29	1.16	-0.27, .61	<i>d</i> = 0.26
III anno	.02*	2.06	62	1.16	0.01, .60	<i>d</i> = 0.57
IV anno	.01*	-2.37	33	1.13	0.08, 1.07	<i>d</i> = 0.62
V anno	-	-	-	-	-	-

Tabella III.32. t-test a campioni accoppiati per modalità affissuale e annualità

6.4. Conclusioni preliminari

Alla luce dei dati raccolti e delle analisi condotte è stato possibile notare che anche il costrutto della sensibilità morfemica è incrementale rispetto all'esposizione presentando però delle specificità proprie. La trasparenza morfemica aumenta al crescere dell'esposizione per poi livellarsi su di un *plateau* tra il quarto e il quinto anno, nonostante i dati del quinto anno, essendo il campione non particolarmente esteso, potrebbero non essere completamente affidabili. L'incremento maggiore, confermato dall'analisi statistica, si riscontra tra il terzo e il quarto anno di studio.

Per quanto riguarda invece la preminenza sul riconoscimento delle parole a secondo dei modelli di prefissazione o suffissazione si è notato che, in generale, la prefissazione è la modalità maggiormente trasparente sia nella popolazione *target* sia in quella a cui è stato sottoposto il test nella fase di pilotaggio. Questo fenomeno può far pensare a una maggiore attenzione da parte del lettore italofono agli elementi che, nelle parole polimorfemiche, si trovano all'inizio della parola stessa.

7. Il *Vocabulary Size Test* (VST) applicato al Sillabo

Il *Vocabulary Size Test* (VST) è uno strumento diagnostico progettato da Nation (1983) e poi implementato da Schmitt e Clapham (Schmitt & Clapham, 2001), la cui funzione principale è quella di misurare l'ampiezza lessicale in ricezione scritta (Milton, 2009)¹³². È stato utilizzato per misurare l'ampiezza sia della propria L1 che in altre L2 e ne esistono due principali tipologie: il VST monolingue e quello bilingue. In questo studio, visto che il target di apprendenti era rappresentato anche da studenti che avevano iniziato a studiare cinese da pochi mesi o da poco più di un anno, si è deciso di elaborare una versione bilingue del test per renderne possibile la somministrazione a tutte le categorie di apprendenti. Il test che è stato presentato agli informanti non corrisponde pienamente a un VST in quanto il VST presenta dei lemmi che sono scelti a seconda dei livelli di occorrenza che rivestono nel lessico. Le versioni più diffuse del VST sono quella che va a misurare la conoscenza delle prime diecimila parole per occorrenza e quella sulle prime quattordicimila (Webb, Sasao & Ballance, 2017). Per questa ricerca si è deciso invece di sfruttare le liste di lessico esplicitate nel Sillabo e andare a vedere quanto del lessico presentato fosse noto agli apprendenti al variare dell'esposizione alla lingua. Il test strutturato in questa ricerca non vuole quindi misurare l'ampiezza lessicale 'assoluta' quanto la capacità di riconoscere il significato dei lemmi presentati nel Sillabo. L'importanza di questa rilevazione è quindi strettamente legata allo strumento preso in considerazione.

A livello generale, possiamo anche notare che adottando il *framework* presentato da Read e Chapelle, questo VST può essere considerato: (i) discreto, (ii) selettivo (iii) e indipendente dal contesto (Read & Chapelle, 2001).

7.1 *Design* e criteri di selezione degli item

Il test presenta, nella sua versione finale, 54 quesiti a scelta multipla in cui parola *target* e i distrattori sono parole italiane mentre lo *stem* è in cinese. Per sottoporlo agli studenti italofofoni di cinese il test è stato adattato al target di riferimento e per la scelta degli item sono stati considerati i seguenti fattori:

- (i) Sillabo della lingua cinese
- (ii) materiali didattici utilizzati in classe

¹³² Questo strumento è in realtà ancora in aggiornamento per adattarlo al meglio a lingue diverse rispetto all'inglese (Nation & Beglan, 2007).

Il primo *step* (i) è stato quello di andare a contare gli elementi presenti nelle liste lessicali del Sillabo dividendoli così per annualità (Tab. III.33).

Anno di corso	Numero di parole
I anno	253
II anno	247
III anno	250
IV anno	303
V anno	307
Totale	1360

Tabella III.33. Numero di parole per annualità come sono presentate nelle liste del Sillabo

Si può notare che l'incremento del numero delle parole anno per anno è costante, risultando in 250 parole per i primi tre anni (± 3) e in 300 parole negli ultimi due (± 4). Si è deciso quindi di utilizzare un rapporto uno a venticinque per la strutturazione dei quesiti: un lemma nel test corrisponde a venticinque parole dell'elenco del Sillabo. Nel VST di Nation e nella versione aggiornata (Webb, Sasao & Ballance, 2017) il rapporto tra parole del test e parole del lessico è uno a cento. Ciò significa che dieci parole del test di Nation riescono a coprire il primo migliaio di lemmi per occorrenza. Utilizzando invece il rapporto uno a venticinque vediamo che possono essere prodotti dieci item per il primo anno, secondo e terzo anno, mentre risultano essere dodici sia per il quarto che per il quinto anno.

Le parole target da inserire nel test sono state selezionate casualmente all'interno delle liste presentate dal Sillabo. Visto che le liste non hanno carattere normativo si è andato inoltre a vedere se quegli stessi lemmi fossero o meno presenti nei materiali didattici utilizzati con più frequenza dagli studenti¹³³, in caso affermativo, si è scelto di utilizzare il lemma corrispondente. Nel caso invece si fosse trattato di parole non presenti in alcuno dei materiali didattici maggiormente utilizzati nella scuola secondaria si è espunto completamente il termine dal test.

A livello di struttura del test ogni item è corredato da uno *stem* con un esempio da cui è possibile desumere solo la categoria grammaticale della parola in questione senza però fornire informazioni aggiuntive riguardo al significato. Per esempio, per rendere evidente la categoria grammaticale relativa all'aggettivo *pàng* 胖 'grasso', viene presentato dopo *hěn* 很 che marca solitamente il predicato aggettivale. Inoltre, nella scelta dei distrattori sono state scelte parole

¹³³ I due materiali didattici maggiormente utilizzati, sulla base del questionario sottoposto agli insegnanti di cinese, risultano essere *Parliamo cinese* (2018) e *Parla e scrivi in cinese* (2016).

che afferivano alla stessa categoria grammaticale della parola target. Così, se la parola *target* era l'aggettivo 'grasso', i distrattori presentati erano anch'essi tutti aggettivi. Inoltre, nella scelta dei distrattori, come espresso da Kremmel e Schmitt (2018) si sono scelte parole che appartenevano alla stessa lista di frequenza della parola target.

7.3 Analisi statistica dei risultati del *VST*

Il test è stato somministrato ai soli apprendenti giovani adulti che studiano cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Si è deciso di non somministrare il test anche agli studenti universitari perché esso è stato modulato specificatamente sulle liste lessicali del Sillabo e un suo utilizzo in un contesto differente sarebbe stato di difficile interpretazione.

Ad una prima analisi dei dati raccolti è stato possibile osservare che la media generale tende ad aumentare per tutte le annualità ad eccezione del quinto anno di corso; questa criticità – come già illustrato nel secondo capitolo – può essere fatta risalire alla dimensione del campione di informanti per il quinto anno, troppo esiguo per essere significativo ($n = 16$), anche dal punto di vista dei dati di statistica descrittiva. Come infatti è risultato evidente anche dalle risposte al questionario sul Sillabo proposto ai docenti, le classi di scuola secondaria che hanno raggiunto – ad oggi – il quinto anno sono di meno rispetto a quelle che hanno raggiunto gli altri anni e, in alcuni casi, le attuali classi di quinto hanno iniziato a studiare cinese da un anno successivo al primo. Inoltre, per il primo anno, si è deciso di conteggiare solo le parole relative al lessico del primo anno presentato dal Sillabo in quanto gli apprendenti, quando è stato somministrato il test, avevano iniziato a studiare cinese da soli tre mesi.

Anno di corso	Media (M)	Dev. Standard (SD)
I anno	12.35	3.33
II anno	22.03	4.41
III anno	29.12	8.46
IV anno	37.03	9.11
V anno	36.5	9.98

Tab. III.34. Valori medi parole conosciute per ciascuna annualità

Dopo le medie generali accorpate sono state riportate le medie segmentate per ciascun gruppo di parole che rappresenta i lemmi da acquisire come sono stati esplicitati nel Sillabo della lingua cinese.

Il test è stato sottoposto nel mese di dicembre 2020, dopo tre mesi di didattica frontale e a distanza¹³⁴. Per verificare quindi se le parole del primo anno di corso sono state acquisite con efficacia si andrà a vedere la media dei risultati relativa agli apprendenti del secondo anno. Si è deciso di considerare il lessico di un'annualità come di difficile apprendimento se la media (M) risultava inferiore a 6 per i primi tre anni e a 7.2 per il quarto e quinto anno.

Così, ad esempio, il campione degli studenti che frequentano il secondo ha raggiunto una media di 4.96 per i lemmi relativi al secondo anno mentre una media di 7.48 per quelli del primo. Per valutare se i lemmi del primo anno sono stati globalmente appresi si guarderà ai risultati degli studenti iscritti al secondo anno, in quanto l'elenco del lessico presente sul Sillabo è considerato in uscita per l'anno cui fa riferimento.

Anno di corso	Parole del I anno		Parole del II anno	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
I anno	4.23	1.84	/	/
II anno	7.48	1.64	4.96	1.53
III anno	8.25	1.91	6.93	2.14
IV anno	8.69	1.59	7.91	2.37
V anno	9.06	.99	8.00	1.59

Tabella III.35. Media delle parole riconosciute dell'elenco del primo e del secondo anno

Anno di corso	Parole del III anno		Parole del IV anno	
	Media (M)	SD	Media (M)	SD
I anno	/	/	/	/
II anno	3.41	1.23	3.44	1.52
III anno	5.19	2.31	4.83	2.43
IV anno	7.33	2.08	7.63	2.71
V anno	7.62	1.96	7.62	2.57

Tabella III.36. Media delle parole riconosciute dell'elenco del terzo e del quarto anno

Anno di corso	Parole del V anno	
	Media (M)	SD

¹³⁴ Il periodo ottimale per sottoporre il VST relativo al lessico del Sillabo sarebbe stato a conclusione del ciclo scolastico, quindi nel mese di giugno. In questo modo sarebbe stato possibile vedere con maggiore chiarezza e dopo un intervallo definito lo sviluppo dell'ampiezza lessicale in relazione al Sillabo; ma a causa delle problematiche organizzative legate alla pandemia è stato necessario posticipare la somministrazione.

I anno	/	/
II anno	2.79	1.49
III anno	3.90	2.05
IV anno	5.51	2.79
V anno	5.87	2.82

Tabella III.37. Media delle parole riconosciute dell'elenco del quinto anno

Stando a questi risultati possiamo osservare che, se si guardano le parole di una determinata annualità attraverso tutti gli anni scolastici, la media tende ad aumentare di anno in anno. Le uniche eccezioni che si possono osservare sono quelle per il lessico del quarto anno di studio in riferimento agli apprendenti del quarto ($M = 7.63$) e del quinto anno ($M = 7.62$) per i quali la media dei risultati del quinto anno risulta essere lievemente inferiore rispetto a quella del quarto anno. Come per i test precedenti purtroppo il campione relativo al quinto anno potrebbe essere troppo ridotto per risultare rappresentativo.

Calcolando il rapporto delle parole conosciute sulla base delle medie generali (Nation, 2012) si può vedere che, per ciascuna annualità, i risultati sono così distribuiti (Tab. III.38, 39, 40, 41).

Apprendenti del secondo anno		
	Percentuale parole note	Parole conosciute
Lemmi del I anno	74%*	185 su 250
Lemmi del II anno	49%	122 su 250
Lemmi del III anno	34%	85 su 250
Lemmi del IV anno	28%	70 su 300
Lemmi del V anno	23%	57 su 300
Totale	38%	519 su 1350

Tabella III.38. Parole conosciute dagli studenti del secondo anno in relazione alle liste del Sillabo

Apprendenti del terzo anno		
	Percentuale parole note	Parole conosciute
Lemmi del I anno	82%	205 su 250
Lemmi del II anno	69%*	172 su 250
Lemmi del III anno	52%	130 su 250
Lemmi del IV anno	40%	120 su 300
Lemmi del V anno	32%	96 su 300
Totale	53%	723 su 1350

Tabella III.39. Parole conosciute dagli studenti del terzo anno in relazione alle liste del Sillabo

Apprendenti del quarto anno		
	Percentuale parole note	Parole conosciute
Lemmi del I anno	87%	217 su 250
Lemmi del II anno	79%	197 su 250
Lemmi del III anno	73%*	182 su 250
Lemmi del IV anno	63%	189 su 300
Lemmi del V anno	45%	135 su 300
Totale	68%	920 su 1350

Tabella III.40. Parole conosciute dagli studenti del quarto anno in relazione alle liste del Sillabo

Apprendenti del quinto anno		
	Percentuale parole note	Parole conosciute
Lemmi del I anno	90%	225 su 250
Lemmi del II anno	80%	200 su 250
Lemmi del III anno	76%	190 su 250
Lemmi del IV anno	63%*	157 su 300
Lemmi del V anno	49%	122 su 300
Totale	66%	894 su 1350

Tabella III.41. Parole conosciute dagli studenti del quinto anno in relazione alle liste del Sillabo

In ultimo, dopo l'analisi dei dati descrittivi, per andare a vedere se fosse presente una differenza fra le medie delle annualità prese in considerazione è stato eseguito un test ANOVA. Dai risultati è emerso che la differenza fra i gruppi presi in esame fosse significativa ($F = 20.46$, $p = .00$, $df1 = 3$, $df2 = 134$). Dai confronti *post-hoc* è emerso che sia tra il secondo e il terzo e tra il terzo e quarto anno la differenza fra le medie risulta essere significativa. Al contrario, tra il quarto e il quinto anno la differenza non è invece significativa e risulta in un *effect size* di ridottissime dimensioni ($d = 0.05$) facendo pensare alla presenza di un *plateau* nell'apprendimento del lessico, così come era emerso dai dati relativi ai costrutti sublessicali. Il vero 'salto' nell'acquisizione del lessico sembra avvenire tra il terzo e il quarto anno, a cui corrisponde anche l'*effect size* di maggiori dimensioni ($d = .86$).

	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	95% CI	ES
II e III anno	.00*	3.85	89	-10.51, -3.67	$d = 0.29$

III e IV anno	.00*	4.48	93	-11.71, -4.09	$d = 0.86$
IV e V anno	5.44	0.20	47	-3.35, 8.42	$d = 0.05$

Tabella III.42. Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per l'ampiezza lessicale

7.4 Conclusioni preliminari

Sulla base dei dati raccolti e dell'analisi condotta possiamo osservare che l'apprendimento del lessico appare incrementale rispetto all'anno di studio della lingua cinese, con un possibile *plateau* fra il quarto e il quinto anno di studio. Questo *plateau* potrebbe anche essere giustificato dal fatto che il campione per il quinto anno ($n = 16$) è troppo esiguo per dimostrarsi rappresentativo.

Si può osservare che anche l'apprendimento di lemmi relativi a ciascun anno cresce all'aumentare dell'anno di studio e vediamo, ad esempio, che l'incremento delle parole del primo anno lungo le cinque annualità passa dal 42% degli studenti del primo al 90% di quelli del quinto anno. Considerando la soglia del 60% come soglia per l'acquisizione possiamo notare che l'apprendimento del lessico risulta essere in linea con quanto espresso dai descrittori del Sillabo. Non ci sono annualità per cui questa soglia non è stata raggiunta. È stato inoltre riscontrato che l'incremento maggiore fra le medie avviene fra il terzo anno e il quarto, biennio in cui inizia a manifestarsi in maniera più consistente anche la sensibilità submorfemica e morfemica, a riprova che potrebbe esistere una correlazione fra questi ambiti.

8. Confronto fra i costrutti linguistici presi in esame

Dopo aver riportato i risultati e l'analisi di statistica descrittiva e inferenziale per ciascuno dei test e dei loro costrutti presi singolarmente si passa ad un confronto fra i risultati ottenuti. Lo scopo di questo confronto è verificare se esistono delle correlazioni tra i vari gradi di trasparenza sublessicale e lessicale. Le domande di ricerca a cui tenteremo quindi di dare una risposta sono:

- (i) presenza di correlazioni più o meno forti tra gli ambiti strutturali, submorfemici e morfemici
- (ii) presenza di correlazioni fra gli ambiti sublessicali e lessicali

8.1 Confronto tra i diversi ordini di sensibilità sublessicale

Per sondare il grado di correlazione fra questi ambiti linguistici si è deciso di condurre un test di correlazione non parametrico (Tau di Kendall) in quanto parte degli assunti per il test parametrico non potevano essere soddisfatti in pieno. Dall'analisi dei dati, condotta per ciascuna annualità a partire dal secondo anno, è emerso che, per il secondo anno, nessuna coppia dei costrutti relativi alla sensibilità sublessicale è risultata essere correlata.

Per il terzo anno vediamo che risultano invece essere significative le correlazioni fra tutte le coppie di costrutti, a riprova della maggiore trasparenza verso gli ambiti sublessicali.

Per il quarto anno sono state trovate delle correlazioni tra le coppie dei costrutti della sensibilità strutturale e submorfemica e tra quelle della sensibilità submorfemica e morfemica. L'indice di correlazione è risultato, se confrontato con quello del terzo anno, maggiore.

Per il quinto anno il numero degli informanti (n=16) non era sufficiente invece per condurre una correlazione di Kendall che fornisse dei risultati attendibili.

Secondo anno		Cons. strutturale	Cons. submorfemica	Cons. morfemica
Cons. strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	-.06	.08
	Sign. A due code (p)		.68	.56
Cons. submorfemica	Tau di Kendall (r)	-.60	1.00	.07
	Sign. A due code (p)	.68		.60

Cons. morfemica	Tau di Kendall (r)	.08	.07	1.00
	Sign. A due code (p)	.56	.60	

Tabella III.43. Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il II anno

Terzo anno		Cons. strutturale	Cons. submorfemica	Cons. morfemica
Cons. strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	.325**	.302**
	Sign. A due code (p)		.001	.002
Cons. submorfemica	Tau di Kendall (r)	.325**	1.00	.316**
	Sign. A due code (p)	.001		.001
Cons. morfemica	Tau di Kendall (r)	.302**	.316**	1.00
	Sign. A due code (p)	.002	.001	

Tabella III.44. Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il III anno

Quarto anno		Cons. strutturale	Cons. submorfemica	Cons. morfemica
Cons. strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	.361**	.109
	Sign. A due code (p)		.008	.426
Cons. submorfemica	Tau di Kendall (r)	.361**	1.00	.356**
	Sign. A due code (p)	.008		.007
Cons. morfemica	Tau di Kendall (r)	.109	.356**	1.00
	Sign. A due code (p)	.426	.007	

Tabella III.45. Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il IV anno

Le correlazioni fra gli ordini linguistici sublessicali iniziano a manifestarsi a partire dal

terzo anno di studio della lingua. Nel secondo anno i risultati del test di correlazione tra i costrutti non ne mostrano alcuna, e questo potrebbe essere legato al fatto che l'apprendente non ha ancora sviluppato le abilità che gli permettono di segmentare le unità lessicali complesse. Confrontando questi risultati con i t-test è infatti chiaro che lo sviluppo sia della sensibilità submorfemica che di quella morfemica si fanno più consistenti tra il terzo e il quarto anno di studio della lingua. Nel terzo e nel quarto anno le correlazioni si fanno più evidenti, con un incremento maggiore nel quarto anno di studio, in cui si consolidano i legami tra sensibilità morfemica e submorfemica e tra quella submorfemica e strutturale. Da questi dati si può quindi affermare che gli studenti che segmentano con profitto gli elementi submorfemici riescono a fare lo stesso anche con quelli strutturali e, parallelamente, anche con quelli morfemici. Il livello submorfemico svolge infatti questa funzione di cardine tra l'ordine strutturale, privo di valore semantico, e quello morfemico, necessario invece per la scomposizione delle parole complesse. Si può quindi supporre che per l'apprendente italofono di cinese sia proprio quel livello a fare da rapporto tra gli altri ordini strutturali. Questa ipotesi può essere spiegata dal fatto che, da un lato, l'identificazione di un ambito semantico all'interno di un carattere, per quanto impreciso possa essere, preconizza la segmentazione di stringhe di caratteri e, dall'altro, che un determinato elemento all'interno di un carattere svolge una funzione specifica anche in virtù della posizione che ricopre.

8.2 Confronto tra la sensibilità sublessicale e l'ampiezza lessicale

Si è poi condotto un test per mettere a confronto i risultati relativi ai costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale rappresentata dal VST basato sulle liste del Sillabo. Anche in questo caso si è deciso di condurre un test di correlazione non parametrico (Tau di Kendall) in quanto gli assunti per il test parametrico non erano soddisfatti. Attraverso questo test si vuole verificare se è riscontrabile una correlazione tra (i) l'ampiezza lessicale e gli ambiti sublessicali e, se sì, (ii) tra quali ambiti sublessicali. Non si è potuto condurre il test per il quinto anno perché il numero degli informanti era troppo contenuto.

Secondo anno		Cons. strutturale	Cons. submorfemica	Cons. morfemica	Ampiezza lessicale
Cons. strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	-.60	.085	-.032
	Sign. A due code (p)		.68	.56	.81

Cons. submorfemica	Tau di	-.60	1.00	.077	.378**
	Kendall (r)				
Cons. morfemica	Sign. A due code (p)	.68		.609	.008
	Tau di	.085	.077	1.00	.096
Ampiezza lessicale	Kendall (r)				
	Sign. A due code (p)	.56	.609		.509
Cons. submorfemica	Tau di	-.032	.378**	.096	1.00
	Kendall (r)				
Cons. morfemica	Sign. A due code (p)	.81	.008	.509	
	Tau di				

Tabella III.46. Correlazione tra i costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale per il secondo anno

Dal primo test di correlazione (Tab. III.46) per gli apprendenti del secondo anno ($n = 29$) possiamo vedere che l'ampiezza lessicale si correla positivamente alla consapevolezza strutturale con un indice r pari a 0.38. Saper riconoscere con efficacia la struttura dei caratteri e avere un lessico più ampio sono due aspetti che si influenzano fra di loro a questo stadio dell'apprendimento linguistico.

Terzo anno		Cons. strutturale	Cons. submorfemica	Cons. morfemica	Ampiezza lessicale
Cons. strutturale	Tau di	1.00	.325**	.302**	.295**
	Kendall (r)				
Cons. submorfemica	Sign. A due code (p)		.001	.002	.002
	Tau di	.325**	1.00	.316**	.315**
Cons. morfemica	Kendall (r)				
	Sign. A due code (p)	.001		.001	.001
Ampiezza lessicale	Tau di	.302**	.316**	1.00	.170
	Kendall (r)				
Cons. submorfemica	Sign. A due code (p)	.002	.001		.07
	Tau di	.295**	.315**	.170	1.00
Cons. morfemica	Kendall (r)				
	Sign. A due code (p)	.002	.001	.072	

Tabella III.47: Correlazione tra i costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale per il terzo anno

Per gli apprendenti del terzo anno ($n = 62$) vediamo che l'ampiezza lessicale si correla positivamente sia al costrutto della consapevolezza strutturale ($r = 0.29$) che a quello della consapevolezza submorfemica ($r = 0.31$).

Quarto anno		Cons. strutturale	Cons. submorfemica	Cons. morfemica	Ampiezza lessicale
Cons. strutturale	Tau di Kendall (r)	1.00	.361**	.109	.228
	Sign. A due code (p)		.008	.426	.087
Cons. submorfemica	Tau di Kendall (r)	.361**	1.00	.356**	.576**
	Sign. A due code (p)	.008		.007	.000
Cons. morfemica	Tau di Kendall (r)	.109	.356**	1.00	.388**
	Sign. A due code (p)	.426	.007		.003
Ampiezza lessicale	Tau di Kendall (r)	.228	.576**	.388**	1.00
	Sign. A due code (p)	.087	.000	.003	

Tabella III.48. Correlazione tra i costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale per il quarto anno

Per il quarto anno ($n = 33$) la correlazione fra gli ambiti lessicali e sublessicali si esprime attraverso gli ambiti della consapevolezza submorfemica ($r = 0.57$) e morfemica ($r = 0.38$).

A livello generale è interessante notare come per l'annualità più bassa presa in esame – il secondo anno – si manifesti solo una correlazione fra la consapevolezza strutturale e l'ampiezza lessicale mentre, già dal terzo anno, questa correlazione inizia a investire anche la consapevolezza submorfemica. Per il quarto anno vediamo che l'attenzione verso la consapevolezza strutturale sembra quasi scemare, mentre, al contrario, sono gli ambiti submorfemici e morfemici a influenzare l'ampiezza lessicale. Saper riconoscere, segmentare e sfruttare gli indici sublessicali della lingua cinese si riflette in un lessico più ricco in ricezione passiva.

Un altro aspetto che è importante mettere in luce è come la consapevolezza submorfemica rappresenti il cardine che collega non solo forme di competenza verso gli ordini sublessicali inferiori e verso quelli superiori, ma anche un ponte per l'acquisizione lessicale in generale.

9. I limiti della ricerca

I limiti della ricerca possono essere suddivisi in due categorie: (i) limiti legati al campione e (ii) limiti legati alle modalità di somministrazione.

Il primo dei due limiti legati al campione è rappresentato dalla diversità del target a cui è stato sottoposto il test: il campione preso in esame per il *piloting*, rappresentato – per necessità – da apprendenti adulti che studiano lingua cinese all’università, differisce infatti dal target finale verso cui la batteria di test è indirizzata, rappresentato invece da giovani adulti il cui *range* di età varia tra i 14 e i 19 anni. Sappiamo che questi profili di apprendenti possono differire sotto vari aspetti, come quello della motivazione all’apprendimento della L2 e delle strategie metacognitive di apprendimento (Balboni, 2012: 99), ciononostante si sono riscontrate tendenze simili nella progressione dell’apprendimento.

Un secondo limite collegato alla prima categoria può inoltre essere rappresentato dalla scarsità del campione per quanto riguarda il numero degli apprendenti di cinese al quinto anno di studio ($n = 16$). La difficoltà di trovare studenti di cinese che frequentano il quinto anno è stata soprattutto influenzata dal fatto che l’introduzione della lingua cinese in molti istituti scolastici è un fatto relativamente recente e in molte classi non è ancora stato concluso un ciclo scolastico completo. In altri casi, nonostante avessi individuato diverse classi di studenti che frequentavano il quinto anno, mi è stato comunicato che l’introduzione del cinese non era avvenuta dal primo anno di corso, perciò, si è deciso di non prendere in considerazione questo gruppo di studenti. Il numero così ridotto degli studenti iscritti al quinto anno ha reso sicuramente meno affidabile l’interpretazione dei dati ad esso relativi, ma ci si aspetta che, nei prossimi anni, questo fenomeno sia sempre meno presente, di pari passo con l’incardinamento sempre più radicato dell’insegnamento del cinese nelle scuole secondarie italiane. L’ultimo dei limiti legati al campione è rappresentato dalla scarsità delle informazioni sul *background* linguistico degli apprendenti e sulla presenza di studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA) nel campione preso in esame. Poiché si trattava di apprendenti minorenni si è deciso di non raccogliere questo tipo di dati e si auspica che in futuro possano essere condotti dei *case studies* inerenti all’apprendimento del cinese per studenti con DSA. Un lavoro preliminare è stato già svolto dalle ricerche condotte da Formica (2015).

Per quanto invece riguarda la modalità di somministrazione, i test, pensati in un primo momento per essere sottoposti solo in presenza, sono stati invece somministrati a distanza con un ritardo rispetto ai tempi previsti in prima battuta e una rimodulazione di alcuni quesiti. La necessità di svolgere il test a distanza si è resa necessaria dopo che gli istituti hanno attivato la

didattica a distanza (DAD) e il ritardo nella somministrazione è stato causato dalla rimodulazione della didattica a seguito della pandemia. Questa modalità, se da un lato ha permesso di far svolgere il test contemporaneamente – o quasi – in diversi istituti, dall'altra parte potrebbe aver ridotto il controllo da parte del supervisore per uno svolgimento completamente trasparente della prova. Per mitigare questa possibile problematica, si è deciso di ridurre il tempo per lo svolgimento del test a 30 minuti, rispetto ai 45 originariamente pensati per il test in presenza ed impiegati nella fase di *piloting* degli strumenti.

A questo limite legato alle modalità ibride di compilazione dei test se ne lega uno di più ampio respiro, che non fa parte delle due categorie già trattate. A partire dallo scoppio della pandemia, la didattica, a livello trasversale e per tutti gli ordini scolastici, ha dovuto integrare in tempi molto ristretti modalità di insegnamento, valutazione e verifica totalmente a distanza. L'insegnamento a distanza è poi stato alternato a quello in presenza, quando le condizioni epidemiologiche lo permettevamo. È lecito quindi chiedersi se una ricerca condotta in questi due anni possa davvero essere rappresentativa. Non è ad oggi possibile sapere come si svilupperanno le modalità e la pratica didattica nei prossimi anni.

10. Proposte per l'implementazione del Sillabo

Sulla base dei dati raccolti e della loro successiva analisi possiamo fornire due ordini di proposte. Da un lato (i) presentare dei descrittori integrativi per quanto riguarda gli aspetti sublessicali della lingua e, dall'altra, verificare se, per quanto riguarda l'ampiezza lessicale, (ii) gli obiettivi esplicitati dal Sillabo risultano essere raggiunti da parte dei discenti e se i descrittori già presenti necessitano di un aggiornamento.

Come è stato notato (cfr. Cap. II), nel Sillabo, manca un'esplicitazione sistematica dei descrittori che si riferiscono allo sviluppo della trasparenza sublessicale per gli apprendenti italofofoni, esplicitazione invece parzialmente presente sia nell'EBCL che nel ACL.

Sulla base delle analisi condotte e delle esperienze estere di sillabi e curricula in cui essi appaiono si vogliono quindi proporre dei descrittori per ciascun ambito sublessicale. Queste proposte si vogliono inserire in quello che il Sillabo rappresenta, fin dalla sua redazione, cioè uno strumento flessibile e non normativo, strumento che può essere implementato e integrato.

Come emerso dai dati relativi a ciascun costrutto della sensibilità sublessicale, vediamo che la sensibilità verso tali costrutti si manifesta in momenti diversi dello studio della lingua: notiamo che la sensibilità strutturale è la prima a manifestarsi, seguita, da quella submorfemica e in ultimo da quella morfemica. Questa tendenza verrà considerata anche nella definizione dei descrittori. Perciò, ai descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità sublessicale già presenti nel Sillabo¹³⁵, si è deciso di aggiungere i seguenti.

10.1 Descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità strutturale

Dai dati raccolti attraverso i test si è potuto notare che il costrutto della sensibilità strutturale è incrementale. Da questa evidenza, sono stati redatti una serie di descrittori (Tab. III.49).

Annualità	Descrittore
Primo anno	Lo studente riesce a riconoscere la struttura generale di alcuni caratteri complessi
Secondo anno	Lo studente riesce a scomporre i caratteri complessi nelle loro unità inferiori iniziando ad accorgersi quando esse ricoprono delle posizioni non plausibili, soprattutto quando esse rappresentano dei caratteri con struttura <i>top-down</i>
Terzo anno	Lo studente riconosce con facilità i caratteri con struttura <i>top-down</i> e inizia a saper

¹³⁵ Come esplicitato nel capitolo II tali descrittori si riferiscono solo ai primi due anni dello studio della lingua.

	scomporre anche quelli con struttura <i>left-right</i>
Quinto anno	Lo studente riconosce con efficacia i caratteri complessi a prescindere dalla loro modalità compositiva

Tabella III.49. Ipotesi di descrittori integrativi sulla sensibilità strutturale

10.2 Descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità submorfemica

Nella definizione dei descrittori si è deciso di adottare l’approccio del QCER per i *can-do-statements*: si espliciteranno solo competenze attive descrivendo, per il livello corrispondente, che cosa lo studente è in grado di fare con gli strumenti linguistici a disposizione.

Annualità	Descrittore
Terzo anno	(i) Lo studente inizia a capire che alcuni radicali possono veicolare informazioni semantiche e riesce ad utilizzarle per indurre il significato del carattere (ii) Lo studente riconosce alcuni radicali semantici ad alto utilizzo come ad esempio: 木, 水, 火, 中
Quarto anno	Lo studente è in grado di riconoscere i radicali semantici più comuni e li utilizza con profitto per acquisire informazioni aggiuntive sul significato del carattere a cui si riferiscono
Quinto anno	Lo studente ha acquisito l’abilità di fare inferenze di significato sulla base del radicale semantico presente nel carattere complesso che incontra

Tabella III.50. Ipotesi di descrittori integrativi sulla sensibilità submorfemica

10.3 Descrittori relativi allo sviluppo della sensibilità morfemica

Per i descrittori relativi alla sensibilità morfemica si può notare che essi afferiscono alle ultime tre annualità del ciclo di studio della lingua in quanto, come emerso dai dati, questa sensibilità non sembra svilupparsi nei primi anni dello studio.

Annualità	Descrittore
Terzo anno	Lo studente inizia a riconoscere la struttura delle parole composte del cinese (bisillabismo e polisillabismo lessicale)

Quarto anno	Lo studente è in grado di riconoscere con efficacia alcuni tra i più comuni prefissi della lingua cinese
Quinto anno	Lo studente ha acquisito la capacità di riconoscere i suffissi e i prefissi più comuni per le parole complesse della lingua cinese

Tabella III.51. Ipotesi di descrittori integrativi sulla sensibilità morfemica

10.4 Descrittori relativi all'ampiezza lessicale

Come è emerso dall'analisi dei dati per il VST non sembrano essersi delineate problematiche specifiche per quanto riguarda l'apprendimento del lessico lungo le diverse annualità. Confrontando però il lessico appreso e quello esplicitato dal Sillabo nei descrittori relativi si può notare che la discrasia fra il valore dei descrittori e i risultati del VST si fa più consistente con l'avanzare delle annualità prese in esame. Si è deciso di non considerare le stime espresse dai descrittori per il lessico relativo alle parole quando esse appaiono in un contesto perché il VST è un test strutturato appunto per essere *context independent*.

Annualità	Descrittori relativi al lessico in ricezione scritta del Sillabo	Risultati del VST	Differenza fra valori del Sillabo e VST
II anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 600 parole.	Riconosce il significato di 519 parole	81
III anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 800 parole.	Riconosce il significato di 723 parole	77
IV anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 1100 parole.	Riconosce il significato di 920 parole	180
V anno	È in grado di leggere e riconoscere il significato di circa 1400 parole.	Riconosce il significato di 894 parole	506

Tabella III.52. Descrittori del Sillabo relativi all'ampiezza lessicale per annualità

L'incremento del valore di scollamento fra le stime del Sillabo e quelle ottenute dal VST potrebbe essere dovuto, almeno per il quinto anno, dalla scarsità del campione preso in esame. Una giustificazione parziale di questi valori può inoltre essere motivata dal fatto che il test è stato condotto a metà dell'anno scolastico e una stima più precisa si sarebbe ottenuta solo a fine anno. Nonostante la parzialità dei dati è però evidente una 'forbice' che aumenta

progressivamente fra i valori proposti dal Sillabo e il lessico degli apprendenti. Si potrebbero quindi rimodulare i descrittori relativi all'ampiezza lessicale per gli ultimi due anni di studio, conducendo in parallelo degli studi con un campione più nutrito proprio sul biennio.

11. Conclusioni

In Italia il cinese, fino a poche decine di anni fa, era una lingua considerata distante ed era studiata da un numero relativamente esiguo di persone e solo in contesti universitari (Antonucci & Zuccheri, 2010). È interessante vedere come il panorama didattico di questa lingua sia cambiato radicalmente nel giro di così poco tempo, cambiamento che ha portato anche alla sua integrazione nella scuola secondaria. Questo suo incardinamento come materia curricolare ha fatto sì che a livello ministeriale venissero definiti degli standard per le competenze da acquisire durante il quinquennio. Il risultato del confronto fra enti certificatori come gli Istituti Confucio, professori universitari e docenti attivi nella scuola secondaria è stato il Sillabo della lingua cinese. Con il presente studio si è voluto andare a indagare come gli apprendenti italofoeni di cinese in età scolare acquisissero gli elementi sublessicali e lessicali della lingua cinese. Si è voluto mettere in relazione questo studio con i descrittori esplicitati dal Sillabo in modo tale da poter contribuire al suo sviluppo e al processo di integrazione.

Per far questo si è quindi sottoposto un questionario esplorativo agli insegnanti di scuola secondaria per mettere in risalto gli aspetti percepiti come problematici. In seconda battuta si sono definiti i test linguistici sottoponendoli ad apprendenti adulti e, successivamente, alla popolazione target.

Dai feedback degli insegnanti è emersa la difficoltà percepita che gli apprendenti hanno per i caratteri nel biennio e per il lessico nel triennio, cioè negli ultimi anni del loro percorso di studi. I dati dei test sottoposti al campione di riferimento sembrano inoltre confermare le impressioni degli insegnanti. Nel biennio sono proprio i caratteri, con tutti gli elementi submorfe-mici che essi contengono, quell'elemento linguistico verso cui gli apprendenti iniziano a maturare una certa sensibilità. Questa sensibilità si concretizza dapprima nello sviluppo della trasparenza strutturale e poi in quella submorfe-mica, entrambe legate ancora al carattere inteso come unità grafemica indipendente. Una volta arrivati al triennio si può osservare che i lemmi e gli elementi semanticamente indipendenti sono l'aspetto linguistico con il quale gli apprendenti si confrontano. Nella progressione dell'apprendimento si vede che l'apprendente passa da un'attenzione verso il carattere e ciò che lo compone a un'attenzione maggiore per la parola e ciò che la compone: da un'attenzione verso l'elemento graficamente e tipograficamente indipendente verso quello che presenta indipendenza semantica. Possiamo quindi notare che l'approccio a centralità del carattere (*ziběnwèi* 字本位) e quello a centralità della parola (*cíběnwèi* 词本位), più che due differenti approcci nei materiali didattici, appaiono come due fasi nello sviluppo della consapevolezza linguistica degli apprendenti, dove l'elemento cardine è

rappresentato dalla sensibilità sublessicale, che fa da raccordo tra quella strutturale, incentrata sul carattere, e quella morfemica, incentrata sulla parola. Risulta evidente come il maturare di queste sensibilità faccia parte di uno spettro di sviluppo e come le strategie relative ai *sub-word-level lexemes* vengano sfruttate anche in fasi successive dello sviluppo linguistico.

Per quanto riguarda lo sviluppo delle abilità linguistiche, sulla base dei dati ottenuti, il processo acquisizionale per gli elementi sublessicali sembra essere rappresentato dalla sequenza: riconoscimento della struttura dei caratteri, riconoscimento della funzione dei radicali e, infine, riconoscimento della funzione degli affissi. I risultati ottenuti sono stati interpretati sulla base della teoria dell'*Interactive Model*, sono stati quindi differenziati i costrutti sublessicali e, attraverso test di correlazione, si è voluto andare a vedere come questi ambiti si influenzassero reciprocamente.

A livello invece di sequenze acquisizionali più specifiche si sono osservate delle tendenze particolari nel riconoscimento degli elementi sublessicali del cinese sia per la popolazione target che per quella coinvolta nella fase di *piloting*. Questo aspetto è interessante sia per il target allargato degli apprendenti italiani sia per una possibile generalizzazione di queste sequenze anche in chiave crosslinguistica. La prima di queste tendenze (i) è relativa all'ambito strutturale, per il quale si è notato che i caratteri con struttura *top-down* risultano essere più marcati rispetto a quelli con struttura *left-right*. Le ipotesi per questo riconoscimento privilegiato potrebbero risiedere nel fatto che la composizione 'verticale' di un carattere risulta, per un apprendente italiano, più marcata rispetto a quella 'orizzontale', che è più simile alla direzione di scrittura della propria L1. Una seconda ipotesi nella preminenza del riconoscimento delle strutture *top-down* potrebbe risiedere nel fatto che gli *slot* superiori e inferiori dei caratteri possono essere occupati da un numero minore di radicali rispetto a quelli di sinistra o di destra.

Per l'ambito submorfemico (ii) i risultati ottenuti confermano quelli della letteratura: anche per gli apprendenti italofoeni la trasparenza dei marcatori semantici si manifesta prima di quella relativa ai marcatori fonetici, e alcuni marcatori semantici risultano essere significativamente più trasparenti rispetto ad altri. I marcatori semantici che risultano essere maggiormente trasparenti sono quelli che hanno una maggiore occorrenza e una maggiore trasparenza semantica.

In ultimo, per quanto riguarda la sensibilità morfemica (iii), si è potuto osservare che per gli apprendenti italofoeni, sia della popolazione target che del gruppo degli apprendenti adulti, è presente una tendenza significativa nel riconoscere con maggiore efficacia le parole prefissate rispetto a quelle suffissate. Questo fenomeno, di cui non si parla nella letteratura, potrebbe essere una caratteristica specifica degli apprendenti italofoeni e si spera di poter condurre ulteriori ricerche su questo ambito.

Dai test di correlazione è emersa l'importanza degli aspetti sublessicali nello sviluppo generale del lessico dell'apprendente. Poiché si sono svolti test di correlazione non è stato possibile determinare quale aspetto ha influenzato l'altro ma si è potuto osservare che, ai diversi livelli di esposizione alla lingua, l'ampiezza lessicale e la sensibilità sublessicale sono fortemente correlate. Si sono notate due coppie di correlazioni: la prima tra la sensibilità strutturale e quella submorfemica e la seconda tra la sensibilità submorfemica e quella morfemica. Questi risultati ci portano a riflettere sull'importanza che questi 'indizi' linguistici rappresentano nello sviluppo dell'abilità della *word recognition* e di come essi non siano costrutti nettamente separati né separabili.

Confrontando i risultati ottenuti con i descrittori del Sillabo si sono inoltre proposti una serie di descrittori legati allo sviluppo della trasparenza sublessicale negli apprendenti e una possibile revisione di quelli legati all'ampiezza lessicale per gli ultimi due anni di studio del ciclo scolastico.

A livello di prospettive di ricerca future, sarebbe inoltre interessante vedere come metodologie didattiche differenti possano influenzare l'acquisizione lessicale e lo sviluppo della trasparenza sublessicale per questo profilo di apprendenti. Un'altra direzione di ricerca di sicura rilevanza è quella rappresentata da studi che possono avere un target differente rispetto a quello considerato in questa sede, come ad esempio gli apprendenti che presentano disturbi specifici dell'apprendimento (DSA).

In ultimo, con questo studio si sono volute coniugare più dimensioni della ricerca linguistica: da un lato tentando di definire in maniera più puntuale le sequenze acquisizionali di alcuni aspetti della lingua cinese per un target specifico di apprendenti, dall'altro tentando di incardinare questi risultati nel *framework* della definizione delle competenze basandosi su quello strumento corale che è il Sillabo della lingua cinese.

Elenco delle tabelle

Capitolo I

Tab. I.1 Competenze e sottocompetenze per la categoria <i>form</i>	23
Tab. I.2 Competenze e sottocompetenze per la categoria <i>meaning</i>	23
Tab. I.3 Competenze e sottocompetenze per la categoria <i>use</i>	23
Tab. I.4 Corrispondenza tra elementi grafemici e parole	32
Tab. I.5 Categorizzazioni semantiche dei radicali	36
Tab. I.6 Segmentazione dei caratteri basata sui <i>layer</i> e sulle configurazioni strutturali	39
Tab. I.7 Funzioni degli elementi grafemici mediani	40
Tab. I.8 Occorrenza dei caratteri per modalità compositiva nello <i>Shuowen Jiezi</i>	46
Tab. I.9 Possibile ordinamento diacronico delle modalità compositive per la formazione dei caratteri	47
Tab. I.10 Marcatore semantico e posizione all'interno del carattere	51
Tab. I.11 Gradi di espressività semantica	52
Tab. I.12 Occorrenza e media dell'espressività semantica per i marcatori presi in esame	52
Tab. I.13 I tre gradi di espressività semantica dei marcatori	53
Tab. I.14 Marcatori semantici e produttività nella formazione dei composti pittofonetici	53
Tab. I.15 Differenti tipologie di rapporti tra marcatore fonetico e pronuncia del carattere	59
Tab. I.16 Rapporto regolare tra marcatore fonetico e carattere	59
Tab. I.17 Rapporto semiregolare tra marcatore fonetico e carattere	59
Tab. I.18 Rapporto di rima tra marcatore e carattere	60
Tab. I.19 Rapporto allitterativo tra marcatore e carattere	60
Tab. I.20 Rapporto di irregolarità tra marcatore e carattere	60
Tab. I.21 Posizione dei marcatori fonetici in rapporto ai caratteri con struttura <i>left-right</i>	62
Tab. I.22 Corrispondenze morfologiche tra <i>bound root</i> e <i>neo-classical compound</i>	69

Capitolo II

Tab. II.1 Descrittori del Sillabo relativi all'ampiezza lessicale per annualità	78
Tab. II.2 Descrittori del Sillabo relativi agli aspetti sublessicali della lingua	78
Tab. II.3 Primo <i>set</i> di componenti semantiche conosciute dal discente per il livello A1+	83
Tab. II.4 Secondo <i>set</i> di componenti semantiche conosciute dal discente per il livello A1+	83
Tab. II.5 Competenza ortografica per i differenti profili di apprendenti per l'ACL	86
Tab. II.6 Descrittori relativi agli ultimi due bienni dell'ACL	88
Tab. II.7 Descrittori legati alla competenza strutturale, submorfemica e morfemica per livello linguistico	92
Tab. II.8 Descrittori legati alla quantificazione della conoscenza dei caratteri e delle espressioni per livello linguistico	93
Tab. II.9 Tabella di raffronto tra sillabi e curricula	95
Tab. II.10 Difficoltà nell'apprendimento percepite per gli studenti del biennio	99
Tab. II.11 Difficoltà nell'apprendimento percepite per gli studenti del triennio	99
Tab. II.12 Medie generali relative ai descrittori divisi per annualità	101
Tab. II.13 Media relativa ai descrittori legati all'ampiezza lessicale in ricezione passiva	102

Capitolo III

Tab. III.1 Livelli grafemici e lessicali confrontati con gli strumenti di analisi utilizzati in questa ricerca	126
Tab. III.2 Struttura compositiva, pronuncia, numero dei tratti e occorrenza dei caratteri target	134
Tab. III.3 Dati descrittivi generali relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale	135
Tab. III.4 Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale con la differenza esplicitata tra strutture compositive <i>top-down</i> e <i>left-right</i>	135
Tab. III.5 Risultati relativi al t-test a campioni separati per ciascuna annualità	135
Tab. III.6 Risultati t-test a campioni accoppiati tra le modalità compositive <i>left-right</i> e <i>top-down</i>	136
Tab. III.7 Numero dei partecipanti al test sulla consapevolezza strutturale	137
Tab. III.8 Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza strutturale	137
Tab. III.9 Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza per le strutture <i>left-right</i> e <i>top-</i>	138

down

Tab. III.10 Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per la consapevolezza strutturale	140
Tab. III.11 t-test a campioni accoppiati per modalità compositiva	140
Tab. III.12 Elenco dei marcatori semantici utilizzati nella versione di <i>piloting</i> del test	144
Tab. III.13 Dati descrittivi generali relativi al costrutto della sensibilità submorfemica	145
Tab. III.14 Dati descrittivi relativi alla consapevolezza submorfemica divisi per marcatori fonetici e semantici	146
Tab. III.15 t-test a campioni separati per coppie di annualità per il costrutto della <i>submorphic awareness</i>	146
Tab. III.16 t-test a campioni accoppiati tra marcatori fonetici e semantici per annualità	146
Tab. III.17 Numero dei partecipanti al test sulla consapevolezza submorfemica	148
Tab. III.18 Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza submorfemica	148
Tab. III.19 Dati descrittivi generali relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per marcatore semantico	150
Tab. III.20 Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per annualità per gli indici di erba (<i>Cǎo</i> 草) e fuoco (<i>huǒ</i> 火)	150
Tab. III.21 Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per annualità per gli indici di carne (<i>yuè</i> 月) e legno (<i>mù</i> 木)	150
Tab. III.22 Dati descrittivi relativi al test sulla consapevolezza submorfemica divisi per annualità per gli indici di metallo (<i>jīn</i> 金) e acqua (<i>shuǐ</i> 水)	151
Tab. III.23 Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per la consapevolezza submorfemica	152
Tab. III.24 Elenco degli affissi utilizzati nel test sulla <i>morphemic awareness</i>	156
Tab. III.25 Dati descrittivi generali relativi al costrutto della sensibilità morfemica	156
Tab. III.26 Dati descrittivi relativi alla consapevolezza morfemica divisi per parole prefissate e suffissate	156
Tab. III.27 t-test a campioni accoppiati tra parole prefissate e suffissate	156
Tab. III.28 Numero dei partecipanti al test sulla consapevolezza morfemica	157
Tab. III.29 Dati descrittivi relativi ai risultati del test sulla consapevolezza morfemica	158
Tab. III.30 Dati relativi al test sulla consapevolezza morfemica per le parole prefissate e suffissate	159
Tab. III.31 Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per la consapevolezza morfemica	160
Tab. III.32 t-test a campioni accoppiati per modalità affissuale e annualità	161
Tab. III.33 Numero di parole per annualità come sono presentate nelle liste del sillabo	164
Tab. III.34 Valori medi parole conosciute per ciascuna annualità	165

Tab. III.35 media delle parole riconosciute dell'elenco del primo e del secondo anno	166
Tab. III.36 Media delle parole riconosciute dell'elenco del terzo e del quarto anno	166
Tab. III.37 Media delle parole riconosciute dell'elenco del quinto anno	167
Tab. III.38 Parole conosciute dagli studenti del secondo anno in relazione alle liste del Sil- labo	167
Tab. III.39 Parole conosciute dagli studenti del terzo anno in relazione alle liste del Sillabo	168
Tab. III.40 Parole conosciute dagli studenti del quarto anno in relazione alle liste del Sillabo	168
Tab. III.41 Parole conosciute dagli studenti del quinto anno in relazione alle liste del Sillabo	168
Tab. III.42 Confronto fra le medie di ciascuna annualità con correzione di Bonferroni per l'ampiezza lessicale	169
Tab. III.43 Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il secondo anno	171
Tab. III.44 Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il terzo anno	171
Tab. III.45 Correlazione tra i costrutti della sensibilità strutturale, submorfemica e morfemica per il quarto anno	171
Tab. III.46 Correlazione tra i costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale per il secondo anno	173
Tab. III.47 Correlazione tra i costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale per il terzo anno	173
Tab. III.48 Correlazione tra i costrutti sublessicali e l'ampiezza lessicale per il quarto anno	174
Tab. III.49 Ipotesi di descrittori integrativi sulla sensibilità strutturale	178
Tab. III.50 Ipotesi di descrittori integrativi sulla sensibilità submorfemica	178
Tab. III.51 Ipotesi di descrittori integrativi sulla sensibilità morfemica	179
Tab. III.52 Descrittori del Sillabo relativi all'ampiezza lessicale per annualità	179

Appendici

(i) *Structural awareness test*

(ii) *Submorphemic awareness test* sottoposto nella fase di pilotaggio presso La Sapienza
Università di Roma

(iii) *Morphemic awareness test*

(iv) *Vocabulary size test*

(v) Questionario indirizzato ai professori di lingua cinese della scuola secondaria

(i) *Structural awareness test*

Per ognuna delle 8 sequenze di cinque caratteri cerchi quello che ti sembra sbagliato

1	醒	遗	碍	刷	驻
2	舔	敏	瞞	犹	霞
3	窃	庸	帐	癌	奠
4	妄	伸	斟	泄	烈
5	孚	垫	槽	炊	绑
6	胞	敖	劈	廊	媳
7	编	循	爨	伪	蔓
8	崩	曝	窝	苍	烁

(ii) *Submorphemic awareness test* sottoposto nella fase di pilotaggio presso La Sapienza Università di Roma

Prova a indovinarne il significato e la pronuncia di questi 24 caratteri.

Cosa potrebbe significare?	1	Come si potrebbe pronunciare?
a. catena b. scheggia di vetro c. pianta del banano d. impalcatura	芭	a. Zhì b. Zhuàng c. Yào d. Bā

Cosa potrebbe significare?	2	Come si potrebbe pronunciare?
a. muschio b. fiala c. cognato d. plastica	苔	a. Tái b. Miàn c. Chǎng d. Jiàn

Cosa potrebbe significare?	3	Come si potrebbe pronunciare?
a. cipresso b. ottone c. spalle d. inganno	柏	a. Yuè b. Chāo c. Zhēn d. Bǎi

Cosa potrebbe significare?	4	Come si potrebbe pronunciare?
a. imbottitura b. scala c. pompelmo d. pietra	柚	a. Guó b. Yòu c. Shè d. Zhī

Cosa potrebbe significare?	5	Come si potrebbe pronunciare?
a. investire all'estero b. spendere molto c. cambiare auto d. arrostito in forno	焗	a. Zhí b. Páo c. Hòu d. Yī

Cosa potrebbe significare?	6	Come si potrebbe pronunciare?
a. spiare b. costruire c. affumicare d. marciare	熏	a. Kòng b. Bàn c. Yà d. Xūn

Cosa potrebbe significare?	7	Come si potrebbe pronunciare?
a. spegnere una luce b. spezzare un ramo c. dar da mangiare agli animali d. intrattenere con musica	饲	a. Sì b. Àn c. Cǎo d. Yìng

Cosa potrebbe significare?	8	Come si potrebbe pronunciare?
a. cemento b. impaginazione c. biscotti d. condizionatore	裸	a. Kuāng b. Guǒ c. Jì d. Pò

Cosa potrebbe significare?	9	Come si potrebbe pronunciare?
a. natura b. litio c. pozzo d. veranda	锂	a. Dǒu b. Píng c. Lǐ d. Dà

Cosa potrebbe significare?	10	Come si potrebbe pronunciare?
a. guida b. cerchio c. plutonio d. congresso	铀	a. Bū b. Fēn c. Càn d. Zhù

Cosa potrebbe significare?	11	Come si potrebbe pronunciare?
a. speranza b. titolo c. pantone	肌	a. Gēn b. Wǒ c. Jī

d. muscolo		d. Hùi
------------	--	--------

Cosa potrebbe significare?	12	Come si potrebbe pronunciare?
a. ombelico b. ciottolo c. ingranaggio d. assurdità	脐	a. Kǎ b. Qí c. Mín d. Bàng

Cosa potrebbe significare?	13	Come si potrebbe pronunciare?
a. spegnersi b. calciare via c. nevicare d. portare qlc. sotto braccio	挟	a. Sòng b. Pò c. Xié d. Xī

Cosa potrebbe significare?	14	Come si potrebbe pronunciare?
a. invecchiare b. maturare c. sbriciolarsi d. copiare	抄	a. Bān b. Chāo c. Bàn d. Wàng

Cosa potrebbe significare?	15	Come si potrebbe pronunciare?
a. Involucro b. vortice, gorgo c. tavoletta, piano d. astuccio	洄	a. Huí b. Sān c. Bù d. Guò

Cosa potrebbe significare?	16	Come si potrebbe pronunciare?
a. anestesia b. portiere c. rottame d. sorgente	洑	a. Guǐ b. Chǎng c. Míng d. Hú

Cosa potrebbe significare?	17	Come si potrebbe pronunciare?

a. mescolare un liquido b. andare in bicicletta c. parlare nel sonno d. investire all'estero	呷	a. Sāng b. Chē c. Yì d. Hái
---	---	--------------------------------------

Cosa potrebbe significare?	18	Come si potrebbe pronunciare?
a. guidare b. evitare c. sbuffare d. inventare	哏	a. Pěn b. Huí c. Wàn d. Yù

Cosa potrebbe significare?	19	Come si potrebbe pronunciare?
a. tuffo b. odio, risentimento c. bracciale d. documento	怼	a. Shē b. Yì c. Duì d. Bái

Cosa potrebbe significare?	20	Come si potrebbe pronunciare?
a. fondere b. preoccuparsi c. speziare d. partire	患	a. Fēng b. Yǔ c. Pèn d. Huàn

Cosa potrebbe significare?	21	Come si potrebbe pronunciare?
a. appuntito b. affondato c. antico d. naive, credulone	控	a. Qín b. Tà c. Kōng d. Ā

Cosa potrebbe significare?	22	Come si potrebbe pronunciare?
a. allarmato, agitato b. riflettente c. scheggiato d. liquido	淌	a. Tā b. Chǎng c. Yàng d. Qí

Cosa potrebbe significare?	23	Come si potrebbe pronunciare?
a. matita b. noce c. torcia d. serpente	炬	a. Shí b. Jù c. Fēi d. Yín

Cosa potrebbe significare?	24	Come si potrebbe pronunciare?
a. indossare b. arrostitire c. spellare d. evadere	焙	a. Bèi b. Yìn c. Zhí d. Yù

(iii) *Morphemic awareness test*

1.

Razzismo	
1. 可耻	4. 主义种族
2. 种族主义	5. 逝者
3. 者逝	6. 耻可

2.

Vicedirettore	
1. 主任副	4. 晌半
2. 变流器	5. 器变流
3. 半晌	6. 副主任

3.

Semitrasparente	
1. 论进化	4. 半透明
2. 轮机	5. 透明半
3. 机轮	6. 进化论

4.

Infiammabile	
1. 可燃	4. 雨暴风
2. 暴风雨	5. 妖小
3. 小妖	6. 燃可

5.

Egittologia	
1. 主义利己	4. 利己主义
2. 脖子	5. 学埃及
3. 埃及学	6. 子脖

6.

Riavviare	
1. 老伯	4. 重启
2. 启重	5. 伯老
3. 访员	6. 员访

7.

Soprannaturale	
1. 力胆	4. 自然超
2. 超自然	5. 胆力
3. 三轮车	6. 车三轮

8.

Informatore	
1. 者举报	4. 主义隔离
2. 病毒性	5. 举报者
3. 隔离主义	6. 性病毒

9.

Incubazione	
1. 副本	4. 孵化
2. 化孵	5. 本副
3. 博士	6. 士博

10.

Emorragico	
1. 宇航员	4. 前者
2. 员宇航	5. 出血性
3. 者前	6. 性出血

(iv) Vocabulary size test

Cosa significano queste parole? Per ognuno dei 54 quesiti scegli una delle quattro risposte date.

1. 不错: 这很不错 a. assurdo b. buono c. caldo d. vecchio	2. 月: 几月几号? a. ordine b. lettera c. carta d. mese	3. 是: 他们是同学 a. cadere b. mangiare c. sognare d. essere
4. 性格: 他的性格这样 a. piatto b. misura c. carattere d. metro	5. 看: 他们在看着 a. vedere b. spegnere c. scrivere d. sentire	6. 冷: 那儿很冷 a. secco b. freddo c. acido d. lento
7. 游泳: 我会游泳 a. nuotare b. portare c. togliere d. mescolare	8. 茶: 这种茶 a. torre b. frigorifero c. té d. pietra	9. 漂亮: 她很漂亮 a. difficile b. stanco c. vecchio d. bello
10. 哥哥: 他是我哥哥 a. risposta automatica b. assegno c. biglietto del treno d. fratello maggiore	11 银行: 银行在那儿 a. prigionie b. banca c. stella d. montagna	12 上班: 他们上班 a. fare lezione b. spedire un pacco c. assegnare d. rispondere
13 蔬菜: 这些蔬菜 a. lampada b. impalcatura c. sedia d. verdure	14 次: 他读了两次 a. stagione b. volta c. edizione d. capo	15 沙发: 那个沙发 a. divano b. orecchio c. miele d. orologio
16 火车: 火车很慢 a. candela b. coperta c. treno d. sabbia	17 北: 往北开 a. tessuto b. nord c. direzione d. telefono	18 附近: 附近有什么 a. copertina b. involucro c. specchio d. vicinanze
19 海: 这儿是一片海 a. mare b. pioppo c. cancello d. tulipano	20 衬衫: 衬衫有点儿大 a. crociera b. sentiero c. camicia d. varietà	21 结婚: 他们结婚了 a. sposarsi b. sentire c. sperare d. assegnare
22 眼镜: 眼镜该放哪儿?	23 试: 你试一下	24 经常: 我经常去中国

<p>a. gomito b. occhiali c. evidenziatore d. cuccia</p>	<p>a. armare b. strappare c. diventare d. provare</p>	<p>a. diversamente b. spesso c. raramente d. mai</p>
<p>25 杂志: 杂志很新 a. sogno b. frigorifero c. rivista d. vernice</p>	<p>26 洗澡: 没有时间洗澡 a. lavare b. accorciare c. stringere d. piantare</p>	<p>27 结束: 快结束了 a. spedire b. finire c. condividere d. assillare</p>
<p>28 雪: 那儿肯定有雪 a. orto b. cartone c. spalla d. neve</p>	<p>29 动物: 这是动物 a. spada b. fiamma c. animale d. post-it</p>	<p>30 胖: 他很胖 a. incastrato b. grasso c. preciso d. sepolto</p>
<p>31 不仅: 这不仅是我的问题 a. b. c. non solo d.</p>	<p>32 原谅: 请原谅我 a. spingere b. cadere c. assentarsi d. scusarsi</p>	<p>33 平时: 她平时不去玩儿 a. di solito b. raramente c. sempre d. domani</p>
<p>34 家具: 家具很多 a. spilla b. mobile c. caverna d. liquido</p>	<p>35 反应: 没有反应 a. fermata b. reazione c. arteria d. candela</p>	<p>36 最后: 最后我们回家了 a. come prima cosa b. lentamente c. in ultimo d. accuratamente</p>
<p>37 出发: 他们出发了 a. trasportare b. aspettare c. copiare d. partire</p>	<p>38 皮肤: 皮肤很好 a. pelle b. collo c. stella d. avocado</p>	<p>39 严重: 这个很严重 a. storto b. bisognoso c. attraente d. pesante</p>
<p>40 减少: 减少了 a. scaricare b. diminuire c. assecondare d. strisciare</p>	<p>41 顺便: 都很顺便 a. caloroso b. senza impegno c. diffidente d. in modo disordinato</p>	<p>42 汤: 有汤吗 a. zuppa b. tamburo c. astuccio d. ministro</p>
<p>43 基础: 这是胜利的基础 a. base b. torace c. soffitto d. reparto</p>	<p>44 抽烟: 他抽烟吗 a. scegliere b. tagliare c. ordinare d. fumare</p>	<p>45 否定: 这不能否定 a. siccome b. perciò c. altrimenti d. affinché</p>
<p>46 说服: 她说服他 a. convincere b. imprigionare</p>	<p>47 提醒: 你提醒我 a. urtare b. piegare</p>	<p>48 管理: 你要管理 a. investire b. spezzare</p>

<p>c. portare d. spiare</p>	<p>c. svegliare d. viziare</p>	<p>c. gestire d. segnare</p>
<p>49 儿童: 儿童都走了 a. albero b. torneo c. piccione d. ragazzo</p>	<p>50 博士: 她是哲学博士 a. indice b. dottorato c. iscrizione d. bus</p>	<p>51 结构: 结构很简单 a. segnalibro b. struttura c. dimensione d. tessuto</p>
<p>52 程度: 不同程度 a. ufficio b. grado c. tabella d. etichetta</p>	<p>53 奖金: 他们俩获得奖金了 a. ordine b. camera in affitto c. premio d. catalogo</p>	<p>54 即使: 即使分手了, 他们还是朋友 a. riguardo a b. poiché c. nonostante d. ma</p>

(iv) Questionario indirizzato ai professori di lingua cinese della scuola secondaria

Questionario insegnanti di lingua cinese: parte introduttiva

Questo questionario si rivolge a tutti i docenti di lingua e cultura cinese attivi nelle scuole italiane di II grado. Il questionario è stato redatto in seguito all'incontro in-formativo laboratoriale di ottobre 2018 organizzato da ANIC, in collaborazione con docenti dell'università la Sapienza, Roma Tre e i docenti di ANIC stesso.

Preso atto che l'insegnamento del cinese è stato introdotto nelle scuole solo recentemente, questo questionario vuole essere uno strumento per raccogliere i riscontri dei docenti sull'efficacia del Sillabo della lingua cinese per la scuola secondaria di secondo grado e per costruire un quadro, il più preciso possibile, delle effettive competenze degli studenti italiani, al fine di avere punti di riferimento sempre più solidi e documentati per descrivere, anche alle istituzioni di riferimento, lo stato dell'arte dell'apprendimento del cinese nella scuola secondaria di secondo grado in Italia ed attuare eventuali misure correttive. Ai fini della ricerca questo questionario si concentra sugli aspetti della didattica della lingua, tralasciando quelli relativi alla cultura.

Questa prima sezione, di carattere generale, serve a fornire un primo inquadramento delle modalità di insegnamento del cinese, data anche la varietà dei corsi che ogni istituto decide di attivare.

Le cinque sezioni successive si riferiscono ognuna ad un anno di corso e si concentrano sui descrittori del sillabo.

Ognuna di esse è poi suddivisa in: ricezione orale, produzione orale, interazione orale, ricezione scritta, produzione scritta e interazione scritta, così come previste dal sillabo. Si chiede all'insegnante di fornire un giudizio da uno a cinque su ogni descrittore, dove uno corrisponde al mancato raggiungimento dell'abilità linguistica riportata dal descrittore e cinque, al contrario, alla sua completa padronanza.

Invitiamo quindi i docenti a compilare la parte introduttiva e almeno un'annualità, coscienti dello sforzo che la compilazione di questi questionari richiede, ma anche consapevoli dell'importanza che i vostri feedback rappresentano per lo sviluppo della didattica del cinese nelle scuole.

1. Nell'istituto dove lavora in che modalità viene insegnato il cinese:

1. Cinese curricolare con 100 ore annuali (quinquennio)
2. Cinese curricolare con 100 ore annuali (solo triennio)

3. Lingua cinese nei convitti nazionali

4. Corso extracurricolare

5. Altro _____

2. Per quali annualità sta correntemente insegnando cinese? [domanda a scelta multipla]

1. Primo anno

2. Secondo anno

3. Terzo anno

4. Quarto anno

5. Quinto anno

3. Nel corso del suo insegnamento ha mai fatto riferimento al Sillabo della lingua cinese?

1. Sì

2. No

4. Se sì, in quale parte ritiene possa essere migliorato?

1. Fonologia

2. Lessico

3. Grammatica

4. Cultura

5. Altro _____

5. Quale libro di testo ha adottato? [domanda aperta]

6. Ritiene che la sequenziazione dei contenuti grammaticali nel libro di testo si adatti bene ai bisogni linguistici degli studenti?

1. Sì

2. No

3. Altro _____

7. Alcuni dei suoi studenti sostengono anche gli esami HSK?

1. Sì

2. No

8. Se sì, quale libello provano e a che anno di studio della lingua? [scelta multipla su griglia]

	I anno	II anno	III anno	IV anno	V anno
HSK 1					
HSK 2					
HSK 3					
HSK 4					
HSK 5					
HSK 6					

9. Nell'insegnare la cultura cinese quale approccio le è più consono

1. Insegnare la cultura nel medesimo orario della lingua e in modalità integrata
2. Insegnare la cultura in orario e modalità differente dalla lingua
3. Altro _____

10. Quale ritiene essere lo scoglio maggiore nell'apprendimento del cinese per gli studenti del biennio? [domanda aperta]

11. Quale ritiene essere lo scoglio maggiore nell'apprendimento del cinese per gli studenti del triennio? [domanda aperta]

12. Insegna i caratteri in maniera indipendente rispetto ai lemmi?

1. Sì
2. No

13. Insegna i radicali in maniera esplicita e sistematica?

1. Sì
2. No

14. In media quanto tempo viene dedicato all'insegnamento della pronuncia delle sillabe del sistema pinyin?

1. 2 mesi
2. 4 mesi
3. 6 mesi

15. Per gli insegnanti che insegnano cinese nei convitti nazionali. Quanto trova applicabile il

CLIC? E quali difficoltà ha riscontrato nella sua applicazione? [domanda aperta]

Bibliografia

- Abbiati, M. (2012). *La scrittura cinese nei secoli: dal pennello alla tastiera*. Roma: Carocci.
- Abbiati, M. (2008). *Guida alla lingua cinese*. Roma: Carocci.
- Ai, W. 艾伟 (1948). *Hanzi wenti yuedu xinli* 汉字问题阅读心理 [Il processo psicologico della lettura dei caratteri]. Beijing: Zhonghua Book Company.
- Allanic, V. (2017). *Le Voie des signes: l'apprentissage de la lecture en Chine*. Rennes: Presse Universitaires de Rennes.
- Alletton, V. (1970). *L'Écriture chinoise*. Paris: Puf Edition.
- Ambrosini, C., Casarin, E., Colombo, G., Dolci, S., Enea, S., Mangia, P. Marzi, D., Salodini, E. & Tolu, C. (2016). *Shuo Hanyu, xie Hanzi. Parla e scrivi in cinese*. Bologna: Zanichelli.
- Anderson, R.C., & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: research reviews*. Newark: International Reading Association, 77-117.
- Antonucci, D. & Zuccheri, S. (2010). *L'insegnamento del cinese in Italia tra passato e presente*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Arslangul, A., Jin, Y., Lamouroux, C. & Pillet, I. (2016). *Ni Shuo Ya!* Paris: Edition Didier.
- ACARA, Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (2013). *Australian curriculum: Language Chinese. Version 7.3*. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/languages/chinese/> [consultato in data 20/06/2019]
- Ayscough, F. (1919). Written Pictures. *Poetry Foundation*. 13(5), 268-272.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagna, C. & Barni, M. (2005). Dai dati statistici ai dati geolinguistici: per una mappatura del nuovo plurilinguismo. *Studi italiani di linguistica teorica applicati*. 2, 329-357.
- Bai, Y. 白云飞 (2013). Xingshengzi shengfu de biaoyi zuoyong yu duiwai hanyu jiaoxue 形声字声符的表意作用与对外汉语教学 [L'uso espressivo della marca fonetica nei caratteri pittofonetici in relazione all'insegnamento del cinese a stranieri]. *Shidai wenxue* 时代文学, 3, 179-181.
- Balboni, P. (1995). Lessico e competenza lessicale. In *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci, 148-157.
- Balboni, P. (2012). *Le sfide di Babele*. Milano: Utet

- Balboni, P. (2016). Glottodidattica: apprendimento e insegnamento di L1, L2, LS e LC. In S., Arduini & M., Damiani (Eds.), *Linguistica applicata*. Padova: Libreria Universitaria. 20-39.
- Balboni, P. (2018). *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars.
- Banfi, E. & Arcodia, G.F. (2007). Fenomeni di grammaticalizzazione in cinese mandarino e questioni di deriva tipologica. In P., De Troia (Ed.), *La Cina e il mondo. Atti dell'XI convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Beeson, P. & Rapcsak, S. (2002). *Clinical diagnosis and treatment of spelling disorders*. In A. Hillis (Ed.) *The handbook of adult language disorders*. New York: Psychology Press.
- Bellassen, J, Tching, K. & Zhang, Z. (1992). *Chinois Mode d'Emploi. Grammaire pratique et exercices*. Paris: Editions You Feng.
- Bellassen, J. (2012). L'émergence de la didactique du chinois ou de la confusion babélieenne en didactique des langues. In Bellassen, J., Medhat-Lecocu, H. & Ouvrard, L. (Eds.), *Ecritures, politiques linguistiques et didactique des langues*. Paris: Editions des archives contemporaines, 26-53.
- Bellassen, J. (2015). *Le Chinoise langue émergente: Etat de l'enseignement du chinois en 2015-2016*, <http://www.fcae.fr/pdf/Etat-du-chinois-DEC2015.pdf> [consultato in data 15/09/2017]
- Benucci, A. (Ed.) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri: Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bezes, P. & Jeannot, G. (2011) The Development and Current Features of the French Civil Service System. In H., Bekke & F., Van der Meer (Eds.), *Civil Service Systems in Western Europe*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 185-215.
- Bie, H., Huang, B. & Wang, L. 别红樱, 黄柏林 & 王蕾(2015) *Hanzi jiaoxue fangfa yu jiqiao* 汉字教学方法与技巧 [Metodologie didattiche per i caratteri]. Pechino: Beijing Language and Culture University Press.
- Bloomfield, L. (1984) [1933]. *Language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bo, H. (2018). *Manual for Teaching and Learning Chinese as a Foreign Language*. Oxon: Routledge.
- Boltz, W.G. (1994). *The Origin and Early Development of the Chinese Writing System*. New Haven: American Oriental Society.
- Boogards, P & Laufer, B. (Eds.) (2004). *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Brezzi, A. & Lioi, T. (Eds.) (2018). *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado: esperienze e prospettive*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Calasso, R. (2018). *I geroglifici di Sir Thomas Browne*. Milano: Adelphi.

- Campbell, J. (1967). Teaching Chinese Language and Culture in Secondary Schools. *The Chinese Language Teachers Association (JCLTA)*, 2(3), 94-98.
- Cantù, S. & Cucinello, A. (2012). Oltre la lingua materna: coordinate e strategie. In Cantù, S. & Cucinello, A. (Eds.). *Plurilinguismo: sfida e risorsa educativa*. Milano: Graphidea.
- Cao, X. 曹先擢 (2015). *Hanyu hanzi wenhua changtan* 汉语汉字文化常谈 [Cultura e caratteri cinesi]. Pechino: Shangwu yinshuguan.
- Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020). *Imparare attraverso le lingue: il Translanguaging come pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Cardona, M. (2004). *Apprendere il lessico di una lingua straniera: aspetti linguistici, psicolinguistici e glottodidattici*. Bari: Adriatica Editrice
- Carr, T.H., Brown, T.L., Varvuz, L.G. & Evans, M.A. (1990). Cognitive skill maps and cognitive skill profiles: componential analysis of individual differences in children's reading efficiency. In T.H. Carr & B.A. Levy (Eds.). *Reading and its development: Component skills approaches*. Orlando: Academic Press, 1-55.
- Carroll, L. (1871). *Through the Looking-glass, and what Alice Found There*
- Ceccagno, A. & Basciano, B. (2007). Complessità della morfologia del cinese. In P. De Troia (Ed.), *La Cina e il mondo. Atti dell'XI convegno dell'Associazione Italiana Studi Cinesi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Chang, J. 常敬宇. (2009). *Hanyu cihui wenhua* 汉语词汇文化 [Elementi culturali nel lessico del cinese]. Pechino: Beijing University Press. 北京大学出版社
- Chao, C., Chao, T. & Chang F. K. (1967). How many words do Chinese know? *The Journal of Chinese Language Teachers Association (JCLTA)*. 2(2), 44-58.
- Chen, M. 陈梦家 (1988). *Yinxu buci zongshu* 殷墟卜辞综述 [Disamina sulle iscrizioni oracolari presso il sito di Yinxu]. Pechino: Zhonghua shuju 中华书局
- Chen, C. 陈春雷. (2015). Chuyi xiandai hanyuzhong de pianpang he bushou dingyi 刍议现代汉语中的偏旁和部首定义 [Proposta per una definizione di componenti laterali e radicali dei caratteri]. *Journal of Chizhou Teachers College* 池州师专学报, 15(2), 32-33.
- Chen, C. 陈春雷. (2015). Xiandai hanyu jiaocaizhong pianpang, bushou he bujian de dingyi wenti 现代汉语教材中偏旁、部首和部件的定义问题 [Problemi di definizione per componenti laterali, radicali e componenti dei caratteri]. *Giornale sulla ricerca linguistica e letteraria* 语言文学学术研究, 5, 44-50.
- Chen, J. (1999). Word recognition during the reading of Chinese sentences: evidence from studying the word superiority effect. In J., Wang, A.W., Inhoff & H., Chen (Eds), *Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 239-256.

- Chen, Z. 陈正正 (2014). Hanyu xingshengzi yanjiu sanshi nian 汉语形声字研究三十年 [Trent'anni di ricerca sui caratteri pittofonetici]. *Yunnan shifan daxue xuebao* 云南师范大学学报. 12(1), 72-80.
- Chen, Z. 陈治文 (2013). *Hanzi* 汉字 [I caratteri cinesi]. Pechino: The Commercial press 商务印书馆
- Chikamatsu, N. (2006). Developmental Word Recognition: A Study of L1 English Readers of L2 Japanese. *The Modern Language Journal*. 90(1), 67-85.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia
- Coltheart, M., Curtis, B. Atkins, P. Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*. 100(4), 589-608.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: the Dual-route approach. In M.J. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, 6-23.
- Cook, V.J. & Bassetti, B. (2005). An introduction to researching Second Language writing systems. In V.J. Cook & B. Bassetti (Eds.), *Second Language Writing Systems*. Bristol: Multilingual Matters, 1-68.
- Crowley, D.P. (1968). The Occurrence and Function of Chinese Characters in Modern Japanese Orthography. *The Journal-Newsletter of the Association of Teachers of Japanese*. 5(3), 1-9.
- Da, J. 笮骏 (2004). *Modern Chinese Character Frequency List* <http://lingua.mtsu.edu/chinese-computing/statistics/char/list.php?Which=MO> [consultato in data 18/12/2019]
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula: neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- Danesi, M., Diadori, P. & Semplici, S. (2018). *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Francis, J. (1943). The Alphabetization of Chinese. *Journal of the American Oriental Society*. 63(4), 225-240.
- DeFrancis, J. (1966). *Advanced Chinese*. Yale: Yale University Press.
- DeFrancis, J. (1968). *Advanced Chinese Reader*. Yale: Yale University Press.
- DeFrancis, J. (1968). *Beginning Chinese Reader*. Yale: Yale University Press.
- DeFrancis, J. (1984). *The Chinese Language, Fact and Fantasy*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Dong, X. 董性茂 (2003). Zailun xingshengzi 'shengfu' biaoyi de fuzaxing 再论形声字声符表意的复杂性 [Sulla complessità del marcatore fonetico dei caratteri pittofonetici che riesce ad esprimere informazione semantica]. *Journal of Xinyang Normal University*. 23(3), 75-78.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Du, Y. 杜永道 (2015). *Zui rongyi ducuo de changyongzi* 最容易读错的常用字 [I caratteri comuni che con più facilità vengono letti in modo sbagliato]. Pechino: Shangwu yinshuguan.
- EBCL, European Benchmark Framework for Chinese (2010). http://eacea.ec.europa.eu/LLp/projects/public_parts/documents/languages/lan_mp_511644_EBCLfinal.pdf [Consultato in data 15/10/2019]
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*. 18(5), 5-21.
- Everson, M. E. (1998). Word Recognition among Learners of Chinese as a Foreign Language: Investigating the Relationship between Naming and Knowing. *The Modern Language Journal*. 82(2), 194-204.
- Everson, M. E. (2011). Best practices in teaching logographic and non-roman writing system to L2 learners. *Annual Review of Applied Linguistics*. 31(1), 249-274.
- Fachverband Chinesisch. (2010). *Erklärung des Fachverbands Chinesisch e.V. zur neuen Chinesischprüfung HSK*, http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/FaCh2010_ErklaerungHSK_en.pdf [consultato in data 20/01/2018]
- Fan, H. (2010). *Developing Chinese Orthographic Awareness: What Insights into Characters Do Beginning Level Chinese as a Foreign Language textbooks Provide?* University of Iowa: Tesi di dottorato.
- Fei, M. & Sun, M. 费绵昌 & 孙曼均 (1988). *Xingshengzi fubiao yidu qianxi* 形声字符表义浅析 [Analisi sull'espressività dei caratteri pittofonetici]. In *Hanzi wenti xueshu taolunhui lunwenji*. Pechino: Yuwen chubanshe 语文出版社
- Feldman, L.B. & Siok W.W.T. (1999). Semantic radicals in phonetic compounds: implication for visual character recognition in Chinese. In J., Wang, A.W., Inhoff & H., Chen (Eds.), *Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 19-35.
- Feng, L. 冯丽萍 (1998). *Duiwai hanyu jiaoxue yong 2905 hanzi de yuyin zhuangkuang fenxi* 对外汉语教学用2905汉字的语音状况分析 [Analisi della fonetica dei 2905 caratteri utilizzati nell'insegnamento del cinese per stranieri]. *Beijing shifandaxue xuebao*. 150(6), 94-101.
- Feng, Z. 冯志伟 (2006). *Yong shangxiawen wuguan yufa lai miaoshu hanzi jiegou* 用上下文无关语法来描述汉字结构 [La descrizione della struttura dei caratteri attraverso la grammatica libera dal contesto]. *Yuyan kexue*, 5(3), 14-23.
- Fenollosa, E. (2010) [1919]. *The Chinese Written Character as a Medium for Poetry*. New York: Fordham University Press.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Filatkina, N. & Moulin, C. (2018). Wordplay and baroque linguistic ideas. In E., Winter-Froemel & V., Thaler (Eds.), *Cultures and traditions of wordplay and wordplay research*. Munich: De Gruyter, 234-257.
- Folk, J.R., Rapp, B. & Goldrick, M. (2002). The interaction of lexical and sublexical information in spelling: What's the point? *Cognitive Neuropsychology*. 19(7), 653-671.
- Formica, A. (2015). La didattica della lingua cinese in classi con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento. In Brezzi, A. & Lioi, T. (Eds.), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Sapienza Università Editrice.
- Fries, C.C. (1963). *Linguistics and reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Fu, H. 符淮青 (2004). *Xiandai hanyu cihui* 现代汉语词汇 [Il lessico del cinese contemporaneo]. Pekino: Beijing University press.
- Goodman, K. (1967). Reading: A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist*, 5, 126-135.
- Goodman, K. (1976). Manifesto for a reading revolution. In F.V., Gollasch (Ed.), *Language and literacy: The selected writings of Kenneth Goodman*. London: Routledge, 231-241.
- Gong, T. 宫天然 (2014). Hanyu xingshengzi jiaoxue ruanjian sheji yu shixian 汉语形声字教学软件设计与实现 [Progettazione e realizzazione di un software per la didattica dei caratteri pittofonetici]. *Journal of Capital Normal University* 首都师范大学学报. 220(5), 145-150.
- Grabbe, J.W. (2016). Word frequency effect for LEET lettering in word recognition. *The American Journal of Psychology*. 129(1), 137-147.
- Greidanus, T. & Nienhuis, T. (2001). Testing the Quality of Word Knowledge in a Second Language by Means of Word Associations: Types of Distractors and Types of Associations. *The Modern Language Journal*. 85(4), 567-577.
- Griggs, T. (1948). Chinese Language Program for Foreign Service Officers. *The Modern Language Journal*. 32(2), 101-107.
- Hagiwara, A. (2016). The Role of Phonology and Phonetics in L2 Kanji Learning. *The Modern Language Journal*. 100(4), 880-897.
- Hamada, M. (2014). The role of morphological and contextual information in L2 lexical inference. *The Modern Language Journal*. 98(4), 992-1005.
- Hanban 国家汉办 (2009). *Hanyu shuiping kaoshi yiji dagang* 汉语水平考试一级大纲 [Sillabo per l'HSK di primo livello] <http://confucius.umn.edu/students/testing/hsk/samples/sampleHSK-1.pdf> [consultato in data 20/03/2018]
- Hanban 国家汉办 (2011). *Hanyu shuiping kaoshi erji dagang* 汉语水平考试二级大纲 [Sillabo per l'HSK di secondo livello] <http://confucius.umn.edu/students/testing/hsk/samples/sampleHSK-2.pdf> [consultato in data 20/03/2018]

- Hanban 国家汉办 (2011). *Hanyu shuiping kaoshi sanji dagang* 汉语水平考试三级大纲 [Sillabo per l'HSK di terzo livello] <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/dagang/HSK3.pdf> [consultato in data 20/03/2018]
- Hanban 国家汉办 (2014). *Guoji hanyu jiaoxue tongyong kecheng dagang* 国际汉语教学通用课程大纲 [Sillabo di programmazione dei corsi per l'insegnamento del cinese lingua straniera] <http://iccl.hunnu.edu.cn/info/1092/1209.htm> [consultato in data 30/03/2018]
- Heat, R. (2017). *The Japanese Writing System: Challenges, Strategies and Self-regulation for Learning Kanji*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hoey, M. (2005). *Lexical Priming: A New Theory of Words and Language*. Hove: Psychology Press.
- Hsia, F. (2004). Athanasius Kircher's *China Illustrata*: An Apologia Pro Vita Sua. In P. Findlen (Ed.), *Athanasius Kircher. The Last Man Who Knew Everything*. New York: Routledge. 383-404.
- Hu, B. (2018). *Manual for teaching and learning Chinese as a foreign language*. London: Routledge.
- Huang, C.C. (1967). The Radical System of Characters in Chinese Dictionaries. *Journal of the Chinese Language Teacher Association*. 2(3), 104-109.
- Huang, J. & Wang, M. (1992). From unit to Gestalt: perceptual dynamics in recognizing Chinese characters. In H., Chen & O., Tzeng (1992). *Language Processing in Chinese*. Amsterdam: North-Holland Publishing, 3-36.
- Huang, L. 黄玲. (2011). Duiwai hanyu de xingshengzi jiaoxue 对外汉语的形声字教学 [Didattica dei caratteri pittofonetici a stranieri]. *Qunwen tiandi* 群文天地. 4, 128-164.
- Jaynes, J. [1976] (1984). *Il crollo della mente bicamerale e l'origine della coscienza*. Milano: Adelphi
- Jackson, F. H. (1964). Instruction in Chinese and Japanese in Secondary Schools. *The Journal of the American Academy of Political and Social Science*. 356, 113-118.
- Jeon, E.H. (2011). Contribution of Morphological Awareness to Second-Language Reading Comprehension. *Modern Language Journal*. 95(2), 217-235.
- Jezak, M. & Piccardo, E. (2017). The Canadian Language Benchmarks and Niveaux de compétence linguistique canadiens. In M., Jezak (Ed.), *Language is the Key*. Ottawa: University of Ottawa Press
- Jezek, E. (2005). *Lessico. Classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Jin, S. & Xin, C. (金善娥, 辛承颐) (2015). Xingshengzi shengpang jiazu de iyzhixing yu duiwai hanyu jiaoxue 形声字声旁家族的一致性与对外汉语教学 [Coerenza e insegnamento

- a stranieri delle famiglie dei marcatori fonetici per i caratteri pittofonetici]. *Hanyu xuebao* 汉语学报, 51(3), 19-30.
- Ji, Z. 齐忠方. (2016). Xiandai hanyu yufa jiaoxue yanjiu 现代汉语语法教学研究 [Ricerca sull'insegnamento della grammatica del cinese moderno]. *Journal of scientific innovation* 科技创新导报, 26, 111-112.
- Jiao, X. 焦小静. (2018). Shuowen jiezi yu duiwai hanyu jiaoxue 说文解字与对外汉字教学 [Lo Shuowen jiezi e l'insegnamento dei caratteri ad apprendenti stranieri]. *Journal of Mudajiang University* 牡丹江大学学报. 23(3), 149-152.
- Katz, L. & Frost, R. (1992). *Orthography, phonology, morphology and meaning*. Amsterdam: New Holland.
- Ke, C. (1996). An empirical study on the relationship between Chinese character recognition and production. *The Modern Language Journal*. 80(3), 340-349.
- Ke, C. (2005). Patterns of acquisition of Chinese language features by CFL learners. *The Journal of Chinese Language Teachers Association (JCLTA)*. 40(1), 1-24.
- Ke, C. (Ed.) (2018). *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge.
- Kennedy, G.A. (1937). A minimum vocabulary in modern Chinese. *The Modern Language Journal*. 21(8), 587-592.
- Keulers, E. & Brysbaert, M. (2010). Wuggy: a multilingual pseudoword generator. *Behavior Research Methods*, 42(3), 627-633.
- Kida, S. (2016). Automatization and orthographic development in second language word recognition. *Readings in Foreign Language*. 28(1), 43-62.
- Kiriloff, C. (1983). Chinese for Australians: Curriculum Materials for Australian Schools. *The Australian Journal of Chinese Affairs*. 9, 115-120.
- Koda, K. (1990). The use of L1 reading strategies in L2 reading. *Studies in Second Language Acquisition*. 12, 393-410.
- Koda, K. (1996). L2 Word Recognition Research: A Critical Review. *The Modern Language Journal*. 80(4), 450-460.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Koh, P.W., Chen, X. & Gottardo, A. (2018). How do phonological awareness, morphological awareness, and lexical-semantic knowledge relate to each other and reading outcome across English and Chinese? In H. K. Pae & J. W. Schweiter (Eds.), *Reading Processes of Asian Scripts and Cross Linguistic Influence: Chinese, Japanese, and Korean*. Amsterdam: John Benjamins, 73-98

- Kuo, L., Kim, T., Yang, X, Li, H., Wang, H, & Li, Y. (2015). Acquisition of Chinese characters: the effects of character properties and individual differences among second language learners. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10.
- Lang, N. 郎宁. (2015). Dui waihanyu jiaoxue dongliangci pianwu fenxi 对外汉语教学动量词偏误分析 [Analisi degli errori relativi ai classificatori verbali nell'insegnamento del cinese come lingua straniera]. *Journal of Zunyi Normal College 遵义师范学院学报*. 17(3), 83-86.
- Langé, G. (2018). L'insegnamento di lingua e cultura cinese nelle scuole italiane. In A., Brezzi & T., Lioi (Eds.), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Sapienza Università Editrice. 22-32.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York: Routledge.
- Lee-Thompson, Li. (2008). An investigation of reading strategies applied by American learners of Chinese as a foreign language. *Foreign Language Annals*. 41, 702-721.
- Leonesi, B. Regis, V., Tammaro, L., Tosco, A., Viglione, C. & Qianru, W. (2017). 慢慢来 *Man-man lai*. Torino: Il Capitello.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. New York: Heinle & Henle.
- Li, G. 李国英 (1996). Lun hanzi xingshengzi yifu xitong 论汉字形声字的义符系统 [Discussion sul sistema di rappresentazione semantica dei caratteri pittofonetici]. *Zhongguo shehui kexuebao*, 1, 186-193.
- Li, C. 李婵婷 (2006). Shuowen jiezi ke wei xiaoxue bushou jiaoxue suoyong 说文解字可谓小学部首教学所用 [Utilizzo dello Shuowen jiezi per l'insegnamento dei radicali nella scuola primaria]. *Journal of Guizhou Education Institute*. 22(6), 20-23.
- Li, D. 李大遂. (2017). Duiwai hanzi jiaoxue de dao yu shu 对外汉字教学的道术语 [Linguaggio specifico per l'insegnamento dei caratteri ad apprendenti stranieri]. *TCSOL Studies*, 68(4), 40-47.
- Li, L. 力历. (2014) Feihanziquan hanyu xuexizhe hanziguan de goujian yu xingcheng 非汉字圈语言学习者汉字观的构建与形成 [Struttura e composizione dei caratteri per apprendenti stranieri che non fanno parte della sinosfera]. *Modern Reading*, 2(2), 31-32.
- Li, S. 李淑霞 (2001). Jianlun xingshengzi chanshen de lai yuan ji xingheng fangfa 简论形声字产生的来源及形成方法 [Origine e composizione dei caratteri pittofonetici]. *Journal of Heilongjiang Nongken Normal College*. 57(3), 54-56.
- Li, J. 李艳霞 (2012). Duiwai hanyu xingshengzi jiaoxue zhi wojian 对外汉语形声字教学之我见 [Impressioni sull'insegnamento dei caratteri pittofonetici ad apprendenti stranieri]. *Anyang Normal University Journal 安阳师范大学学报*. 132-135.

- Li, R. 李荣 (2011). *Wenzi wenti* 文字问题 [Sulla questione della lingua]. Pechino: Shangwu yinshuguan.
- Liao, C. 廖才高 (2004). Xiandai xingshengzi de biaoyi biao Yin gongneng yanjiu pingshu 现代形声字的表义表音功能研究评述 [Studi in merito all'espressività fonetica e semantica relativi ai caratteri pittofonetici]. *Journal of Lingling University*. 25(4), 51-54.
- Lin, C.Y., Wang, M. & Singh, A. (2018). Introduction to script processing in Chinese and cognitive consequences for bilingual reading. In H. K. Pae & J. W. Schweiter (Eds.), *Reading Processes of Asian Scripts and Cross Linguistic Influence: Chinese, Japanese, and Korean*. Amsterdam: John Benjamins, 73-98.
- Lin, J. (2017). Language learning strategy and language learning achievement: An empirical study among intermediate Chinese L2 learners. *Chinese as a Second Language (CSL)*. 52(2), 148-171.
- Lin, N., Chung, M., Zeng, H., Zhang, Y. & Sun, C. (2018). Integrating National Standards in the curricular development, implementation, and student outcomes of a post-secondary Chinese language program. *Chinese as a Second Language*. 53(1), 41-74.
- Lin, Y. (2000). Vocabulary Acquisition and Learning Chinese as a Foreign Language (CFL). *Journal of the Chinese Language Teacher Association*. 35(1), 85-108.
- Liu, H. 刘姮 (2010). Shilun duiwai hanyu xingshengzi jiaoxue fangfa 试论对外汉语形声字教学方法 [Metodi per l'insegnamento dei caratteri pittofonetici ad apprendenti stranieri]. *Nanjing Normal University Journal* 南京师范大学学报. 25(1), 56-57.
- Liu, L. 刘丽萍 (2008). Bihuashu yu jiegou fangshi dui liuxuesheng hanzi xuexi de yingxiang 笔画数与结构方式对留学生汉字学习的影响 [L'influenza del numero dei tratti e della struttura compositiva per gli apprendenti di cinese]. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu*. 1, 89-96.
- Liu, Y. (1999). Character and word recognition in Chinese. In J., Wang, A.W., Inhoff & H., Chen (Eds.), *Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 173-187.
- Liu, Y. 刘燕 (2014). Xingshengzi shengpang zai hanzi jiaoxuezhong de zuoyong 形声字声旁在汉字教学中的作用 [Effetti del marcatore fonetico nell'insegnamento dei caratteri pittofonetici]. *Journal of China Three Gorges University* 三峡大学学报. 36, 58-60.
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Lu, H. 吕浩 (2002). Lun xingshengzi yiyi de lai yuan 论形声字意义的来源 [Ricerca sull'origine del significato nei caratteri pittofonetici]. *Yuyan yanjiu* 语言研究. 92-94.
- Lu, Y. & Song, L. (2017). European benchmarking Chinese language: Defining the competences in the written language. In Lu, Y. (Ed.), *Teaching and Learning Chinese in Higher Education: Theoretical and Practical Issues*. Oxon: Routledge.
- Lu, Y. (2017). Exploring the criterion-validity of HSK Levels 3 and 4. Are assessments and CERF standards related? In Y. Lu (Ed.), *Teaching and Learning Chinese in Higher*

- Education: Theoretical and Practical Issues*. Oxon: Routledge.
- Luo, S. & Sun, X. (2018). A case study on intermediate CSL learners' word recognition processes and strategies in contextual reading settings. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. 41(3), 288-305.
- Magrath, D.R. (1988). Teaching non-Latin alphabets through communication: The case of Arabic. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 26, 244-247.
- Mao, Y. 毛悦. (2010). *Hanyu zuowei di'er yuyan yaosu jiaoxue* 汉语作为第二语言要素教学 [Elementi per l'insegnamento del cinese come lingua seconda]. Pechino: Beijing University Press 北京大学出版社.
- Maraini, F. (1966). *Le fànfòle*. Bari: Di Donato
- Masini F., Zhang T., Gabbianelli G., Wang R. (2017). *Parliamo cinese*. Milano: Hoepli.
- Masini, F. (2018). Prospettive della didattica del cinese nella scuola italiana. In A., Brezzi & T., Lioi (Eds.), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Sapienza Università Editrice. 13-21.
- Matsumoto, K. (2013). Kanji Recognition by Second Language Learners: Exploring Effects of First Language Writing Systems and Second Language Exposure. *The Modern Language Journal*. 97(1), 161-177.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching*. 13(3), 221-246.
- Miao, X. 苗小芬. (2018). Lietan xingshengzi jiaoxue de celue yanjiu 列谈形声字教学的策略研究 [Breve riflessione sulle strategie per l'insegnamento dei caratteri pittofonetici]. *Chinese Forum* 语文论坛. 18, 8-9.
- Miller, G. A. (1972). Lexical Memory. *Proceedings of the American Philosophical Society*. 116(2), 140-144.
- Miller, G. A. (1988). The challenge of universal literacy. *Science*. 241, 1293-1299.
- Milton, J. (2009). *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual matters.
- Moloney, R. & Xu, H. (2016). Taking the Initiative to Innovate: Pedagogies for Chinese as a Foreign Language. In R., Moloney & H., Xu (Eds.), *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*. Brisbane: Springer, 1-17.
- Möllering, M. (2017). Australian Language Policy and the Learning and Teaching of Chinese. In Moloney, R. & Xu, H (Eds.), *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language*. Brisbane: Springer, 18-37.
- Mori, Y. (1999). Belief about language learning and their relationship to the ability to integrate information from word parts and context in interpreting novel kanji words. *The Modern Language Journal*, 83(4), 534-547.

- Mori, Y. (2012). Five myths about 'Kanji' and 'Kanji' learning'. *Japanese Language and Literature*. 46(1), 143-169.
- Mori, Y. (2014). Review of recent research on Kanji processing, learning, and instruction. *Japanese Language and Literature*, 48(2), 403-430.
- Nagy, W.E. (1997). On the role of context in first- and second-language vocabulary learning. In Schmitt, N. & McCarthy, M. (Eds.). *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. 64-83.
- Nagy, W.E. & Anderson, R. C. (1984). The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly*. 19, 304-330.
- Nation, I. S. P. (1983). Testing and Teaching Vocabulary. *Guidelines*. 5, 12-25.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *Canadian Modern Language Review*. 63, 59-82.
- Nation, I. S. P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*. 31(7), 9-31.
- Nation, I.S.P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. London: Routledge.
- Nation, I. S. P. & Webb, S. (2011). *Researching and Analyzing Vocabulary*. Boston: Heinle.
- Nelson, A.N. (1963). The Determination of the Radicals of Chinese-Japanese Characters. *The Journal-Newsletter of the Association of Teachers of Japanese*. 1(1), 10-12.
- Norman, J. (1988). *Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia: Cafoscari.
- Nuzzo, E. & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Torino: Loescher.
- O'Dwyer, F., Schmidt, M. G. & Imig, A. (2010). *Can-do statements in language education in Japan and beyond: application of the CERF*. Tokio: Asahi Press.
- Ong, W.J. (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Ornaghi, V. (2017). La didattica della lingua cinese in Italia. In Bulfoni, C., Jin, Z., Lupano, E. & Mottura, B. (Eds.), *Wenxin l'essenza della scrittura*. Milano: Franco Angeli, 431-442.
- Orton, J. & Scrimgeour, A. (2019). *Teaching Chinese as a Second Language*. New York: Routledge.
- Pace-Sigge, M. & K.J. Patterson (Eds.) (2017). *Lexical Priming: Application and Advances*. Amsterdam: John Benjamins.

- Packard, J.L. (1990). Effects of Time Lag in the Introduction of Characters into the Chinese Language Curriculum. *The Modern Language Journal*. 74(2), 167-175.
- Packard, J.L. (1998). *New Approaches to Chinese Word Formation*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Packard, J.L. (2000). *The Morphology of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Packard, J.L. *et alia* (2006). Explicit Instruction in Orthographic Structure and Word Morphology Helps Chinese Children Learn to Write Characters. *Reading and Writing*. 19(5), 457-487.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Paivio, A. (1986). *Mental Representations. A Dual Coding Approach*. New York: Oxford University Press.
- Pae, Hye K. (2018). Written languages, East-Asian scripts, and cross-linguistic influences. In Pae, Hye K. (Ed.), *Writing Systems, Reading Processes and Cross-linguistic Influences. Reflections from the Chinese, Japanese and Korean languages*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 97-112
- Pan, F. 潘玢浩 (2004). Shixi hanzi xingshenghua xingcheng de yuanyin 试析汉字形声化形成的原因 [Analisi sulle cause del processo di sviluppo dei caratteri pittofnetici]. *Journal of Taiyuan Teachers College*. 3(1), 101-104.
- Pan, Z. 潘自由(1987). *Hanzi bushou qianxi 汉字部首浅析* [Breve analisi sui radicali]. Pechino: Guangming ribao chubanshe 光明日报出版社.
- Pan, J., Song, S., Su, M. & Liu, H. (2015). On the relationship between phonological awareness, morphological awareness and Chinese literacy skills: evidence from 8-years long longitudinal study. *Developmental science*. 19(66), 1-11.
- Paternicò, L.M. (2018). Un quadro di riferimento per la didattica del cinese in europa La proposta del progetto europeo EBCL per i livelli A1-A2. In A., Brezzi & T., Lioi (Eds.), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Sapienza Università Editrice, 115-128.
- Peng, W. 彭望苏 (2000). *Bujian gouzi cuowu leixing fenxi 部件狗子错误类型分析* [Categorie di errori relative alle componenti dei caratteri]. *Journal of Guyyang Teacher's College*, 62(4), 31-36.
- Peng, Z. 彭志平 (2009). *Hanyu yuedu jiaocheng I 汉语阅读教程* [Manuale per la lettura del cinese, I]. Pechino: Beijing Language and Culture University Press 北京语言与文化出版社.
- Peng, Z. (彭志平) (2009b). *Hanyu yuedu jiaocheng II 汉语阅读教程* [Manuale per la lettura del cinese, II]. Pechino: Beijing Language and Culture University Press 北京语言与文化出版社.

- Perfetti, C. A., Zhang, S. & Berent, I. (1992). Reading in English and Chinese: evidence for a universal phonological principle. In Frost, R. & Katz, L., *Orthography, Phonology, Morphology and Meaning*. Amsterdam: Elsevier, 227-248.
- Perfetti, C. A. & Liu, Y. (2005). Orthography to phonology and meaning: comparison across writing systems. *Reading and Writing*. 18, 192-210.
- Perfetti, C.A. & Tan, L.H. (1999). The constituency model of Chinese word identification. In J., Wang, A.W., Inhoff & H., Chen (Eds.), *Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 115-134.
- Phakiti, A. (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Pienemann, M. (1984). Learnability and Syllabus Construction. In Hyltenstam, K. & Pienemann, M. *Modelling and Assessing Second Language Development*. Clevedon: Multilingual Matters, 23-75.
- Pine, N. Huang, P. & Huang, R. (2003). Decoding strategies used by Chinese primary school children. *Journal of Literacy Research*, 35(2), 777-812.
- Pirani, L. (2008). Bound roots in Mandarin Chinese and comparison with European “semi-words”. In Chan, K.M. & Kang, H. (Eds.), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL)*, 261-278.
- Pytlyk, C. (2011). Shared Orthography: Do Shared Written Symbols Influence the Perception of L2 Sounds? *The Modern Language Journal*. 95(4), 541-557.
- QCER, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (2001). Consiglio d'Europa
- Qi, H. 齐沪场 (2005). Duiwai hanyu jiaoxue yufa 对外汉语教学语法 [Didattica della grammatica del cinese ad apprendenti stranieri]. *Shanghai: Fudan University Press* 复旦大学出单和
- Qian, X. 钱旭菁 (2002). Cihuilian ceshi yanjiu chutan 词汇量测试研究初探 [Indagine sull'ampiezza del lessico del cinese]. *International Chinese language* 世界汉语教学. 62(4), 54-62.
- Qu, L. 瞿莉莉 (2016). *Yuanrenzhi celue yu eryu yuedu* 元认知策略与二语阅读 [Strategie metacognitive e lettura in una L2]. Shanghai: Shanghai xinglei chubanshe.
- Ralli, A. & Galiotou, E. (2005). Morpho-phonological modeling in natural language processing. *International Journal of Computational Intelligence*. 1(3), 155-158.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. & Chapelle, C.A. (2001). A framework for second language assessment. *Language Testing*. 18(1), 1-32.
- Richard, J.C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.

- Romagnoli, C. & Wang, J. (2016). *Grammatica d'uso della lingua cinese*. Milano: Hoepli.
- Romagnoli, C. (2016). La quantificazione del lessico in cinese moderno: proposte, dibattito e strumenti. In Bulfoni, C. *Linguistica Cinese: tendenze e prospettive*. Milano: Edizioni Unicopli, 103-112.
- Romagnoli, C. (2017). Chinese Vocabulary Acquisition and Teaching. In I., Kecskés & C., Sun (Eds.), *Key Issues in Chinese as a Second Language Research*. London: Routledge, 125-143.
- Romagnoli, C. (2018). La didattica del lessico del cinese moderno: dibattito e prospettive. In A., Brezzi & T., Lioi (Eds.), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. Roma: Sapienza Università Editrice, 105-111.
- Rumelhart, D.E., (1976). *Toward an interactive model of reading*. San Diego: University of California.
- Scalise, S. (1994). *Le strutture del linguaggio: morfologia*. Bologna: Il Mulino.
- Scalise, S. & Bisetto, A. (2008). *La struttura delle parole*. Bologna: Il Mulino.
- Schmitt, N. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*. 18(1), 55-88.
- Selivan, L. (2018). *Lexical Grammar: Activities for Teaching Chunks and Exploring Patterns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Semenza, C., Franzon, F., & Zanini, C. (2019). *Il cervello morfologico*. Roma: Carocci.
- Serragiotto, G. (Ed.) (2004). *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria.
- Shen, H. & Ke, C. (2007). Radical awareness and word acquisition among non-native learners of Chinese. *The Modern Language Journal*. 91(1), 97-111.
- Shen, H. (2018). Chinese as a second language reading: lexical access and text comprehension. In Ke, C. (Ed.), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge. 134-150.
- Shi, G. 石佳玉. (2016). Duiwai hanyu jiaoxue zhong de xingshengzi jiaoxue fangfa tansuo 对外汉语教学中的形声字教学方法探索 [Analisi delle metodologie per l'insegnamento dei caratteri pittofonetici nella cornice dell'insegnamento del cinese a stranieri]. *Caizhi* 才智, 63.
- Shiotsu, T. (2009). Reading ability and components of word recognition speed: the case of L1-Japanese EFL learners. In Z. Han & N. Anderson (Eds.), *Second Language Reading Research and Instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 15-37.
- Shu, H., McBride-Chang, C., Wu, S. & Liu, H. (2006). Understanding Chinese developmental dyslexia: morphological awareness as a core cognitive construct. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 122-133.

- Siok, W.T. & Fletcher, P. (2001). The role of phonological awareness and visual-orthographic skill in Chinese reading acquisition. *Developmental Psychology*. 37, 886-889.
- Sillabo della lingua cinese (2016). MIUR
- Su, P. 苏培成. (1995). Xiandai hanzi de bujian qiefen 现代汉字部件切分 [Segmentazione in componenti dei caratteri del cinese moderno]. *Journal of social science of Jiamusi university* 佳木斯大学社会科学学报. 3, 52-55.
- Sun, Y. (2016). Xiaoxue yuwen jiaocai luoshi hanzi bushou guifan qingkuang de diaocha yanjiu 小学语文教材落实汉字部首规范情况的调查研究 [Indagine sulla standardizzazione dei radicali nei libri di testo per le scuole primarie]. *Applied Linguistics* 语言文字应用. 2, 31-40.
- Sun, H. & Wang, Q. 孙海静 & 王权红 (2012). Bujianshu he zipin zai hanzi shibiezhong de zuo yong 部件数和字频在汉字识别中的作用 [Occorrenza dei caratteri e numero di radicali nel riconoscimento dei caratteri]. *Journal of Tangshan college* 唐山学院学报. 25(6), 30-32.
- Taft, M., Liu, Y. & Zhu, X. (1999). Morphemic processing in reading Chinese. In Wang, J., Inhoff, A.W. & Chen, H. (eds.). *Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 91-113.
- Taft, M., & Chung, K. (1999). Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 42, 243–251.
- Tamaoka, K. (2014). The Japanese Writing System and Lexical Understanding. *Japanese Language and Literature*. 48(2), 431-471.
- Tang, S. 唐生周 (2005). Cong shuowen jiezi zhu kan duan yu cai de shengyi guan 从说文解字注看段玉裁的声义观 [Analisi della figura di Duan Yucai a partire dalla sua versione annotato dello Shuowen Jiezi]. *Liyun Journal* 励耘学刊. 1.
- Tang, S. 唐生周 (2013). *Hanzixue jiaocheng* 汉字学教程 [Sull'insegnamento dei caratteri]. Pechino: Yuwen chubanshe 语文出版社.
- Tang, Y. & Liu, J. 唐有明 & 刘建波 (2015). *Wubai ge hanzi gushi* 五百个汉字故事 [Cinquecento storia sui caratteri]. Zhengzhou: Haiyan chubanshe 海燕出版社
- Tao, L. & Qian, G. (2012). Historical Perspectives on Chinese Written Language and Literacy Education in China. In C.B., Leung & J., Ruan (Eds.), *Perspectives on teaching and Learning Chinese Literacy in China*. New York: Springer. 1-17.
- Tao, L. & Qian, G. (2012). Literacy in China: A culturally and socially situated role in historical times. In Leung, C.B. & Ruan, J. (Eds), *Perspectives on teaching and Learning Chinese Literacy in China*. New York: Springer. 18-33.
- Tinsley, T. & Board, K. (2014). *The teaching of Chinese in the UK: Research report*. Alcantara Communication, https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/alcantara_full_report_jun15.pdf [consultato in data 15/09/2018]
- Tomai, P. (2004). *Il portfolio delle lingue*. Roma: Carocci.

- Tsu, J.B. (1970). The Teaching of Chinese in Colleges and Schools of the United States. *The Modern Language Journal*. 54(8), 562-579.
- Vedovelli, M (Ed.) (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. & Villarini, A. (2003) Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinato agli immigrati stranieri. In Giacalone Ramat (Ed.), *Verso l'italiano*. Roma: Carocci. 270-304.
- Vedovelli, M. (2003). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Verdonschot, R. (2011). *Word processing in languages using non-alphabetic script. The case of Chinese and Japanese*. Utrecht: LOT.
- Vochala, J. (1985). *Chinese Writing System: Minimal Graphic Units*. Praga: Univerzita Karlova.
- Wang, H. (2017). *Le "niveau-seuil" de la compréhension écrite du chinois langue seconde*. Parigi: tesi di dottorato dell'INALCO.
- Wang, J 王杰 (2016). Yidali guobiehua hanyu jiaocai zhong de wenhua yinsu yanjiu 意大利国别化汉语教材中的文化因素 [Ricerca sugli elementi culturali nei manuali italiani per la didattica del cinese]. *Yunnan Normal University Journal* 云南师范大学学报. 14(5), 11-14.
- Wang, L. 王力 (Ed.) (1984). *Yuyanxue he yuyan jiaoxue* 汉语学和汉语教学 [Sinologia e didattica della lingua cinese]. Anhui: Anhui teaching press 安徽教育出版社
- Wang, L. 王立 (2000). Tan xingshengzi tedian ji zucheng 谈形声字特点及组成 [Riflessione sulle peculiarità e il raggruppamento dei caratteri pittofonetici]. *Waijiao xueyuan xuebao* 外交学院学报. 1, 91-95.
- Wang, N. 王宁 (2002). *Hanzi gouxingxue jiangzuo* 汉字构形学讲座 [Discussione sulla categorizzazione strutturale dei caratteri]. Shanghai: Shanghai jiaoyu chubanshe 上海教育出版社.
- Wang, R. 王若江 (2000). You faguo zibenwei hanyu jiaocai yinfa de sikao 由法国字本位汉语教材引发的思考 [Riflessioni sui materiali didattici francesi basati sull'approccio a centralità del carattere]. *Shijie hanyu jiaocai* 世界汉语教学. 3, 89-98.
- Wang, X. 王小彬 (2003). Xiandai xingshengzi xingpang biaoyi fenxi 现代形声字形旁表义分析 [Analisi sul marcatore semantico dei composti pittofonetici]. *Journal of Kashgar Teacher College* 喀什师范学院学报. 24(2), 68-71.
- Wang, X. 王小宁 (1999). Cong xingshengzi de biaoyindu kan xiandai hanzi de xingzhi 从形声字的表音度看现代汉字的性质 [Partendo dai marcatori fonetici dei caratteri pittofonetici per spiegare la natura dei caratteri del cinese contemporaneo]. *Journal of Tsinghua University* 清华大学学报. 14(1), 65-69.

- Wang, M., Yang, C., & Cheng, C. (2009). The contribution of phonology, orthography, and morphology in Chinese-English biliteracy acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 30, 291–314.
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Webb, S., Sasao, Y. & Ballance, O. (2017). The updated Vocabulary Level Test. *International Journal of Applied Linguistics*. 168(1), 33-69.
- Wei, L. 魏励 (2015). *Hanzi bushou jieshuo* 汉字部首解说 [Spiegazione degli indici dei caratteri]. Beijing: Shangwu yinshuguan guoji youxian gongsi 商务印书馆国际有限公司.
- Wesche, M. & Paribakht, T.S. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus Breadth. *Canadian Modern Language Review*. 8, 95-110.
- Whorf, B.L. (2012) [1956]. *Language, Thought and Reality*. Cambridge (MA): M.I.T. Press.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus. A New Approach to Language Teaching*. London: Collins.
- Wu, R. 吴润仪 (2017). *Hanzi bujian jixi* 汉字部件解析 [Analisi delle componenti dei caratteri]. Pechino: Shangwu yinshuguan.
- Wu, Y. 吴勇毅. (Ed.) (2011). *Duiwai hanyu jiaoxuefa* 对外汉语教学法 [Metodologia della didattica del cinese a stranieri]. Pechino: Shangwu yinshuguan chubanshe 商务印书馆出版社
- Xiang, J. 项菊 (1995). 3500 changyong hanzi zhong shengpang de biao yin gongneng 3500常用汉字中的声旁的表音功能 [Le funzioni dei marcatori fonetici dei caratteri afferenti alla fascia di frequenza dei 3500 caratteri più utilizzati]. *Journal of Huanggang Teachers College* 黄冈师专学报.15(2), 63-66.
- Xiao, R., Rayson, P. & McEnery, T. (2009). *A Frequency Dictionary of Mandarin Chinese: Core Vocabulary for Learners*. Abingdon: Routledge
- Xiao, Y. 肖一梅. (2016). Jin ershinian lai duiwai hanyu xingshengzi jiaoxue yanjiu shuping 近二十年来对外汉语形声字教学研究述评 [Review sugli ultimi vent'anni della ricerca sulla didattica dei caratteri pittofonetici ad apprendenti stranieri]. *Scientific Education* 科技教育. 3, 331-332.
- Xie, Z. 解正明 (2018). *Hanzi guoxue* 汉字国学 [I caratteri cinesi]. Changchun: Jilin wenshi chubanshe 吉林文史出版社
- Xiong, T. & Wang, L. 熊婷, 王玲娟. (2009). Renzhi xinli zai duiwai hanyu xingshengzi jiaoxuezhong de yingyong yanjiu 认知心理在对外汉语形声字教学中的应用研究 [Ricerca sull'applicazione dell'insegnamento dei caratteri pittofonetici ad apprendenti stranieri nell'ambito della psicologia cognitiva]. *Journal of Qiqihar Junior Teachers' College* 齐齐哈尔师范高等专科学校学报. 107(1), 14-16.
- Xu, Y., Chang, L. & Perfetti, C. (2014). The Effect of Radical-Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language. *The Modern Language Journal*. 98(3), 773-793.

- Xu, Z. 徐子亮. (2008). *Duiwai hanyu jiaoxue xinlixue* 对外汉语教学心理学 [Psicologia dell'insegnamento del cinese a stranieri]. Shanghai: Huadong normal university press 华东师范大学出版社
- Yang, J. (2000). Orthographic Effect on Word Recognition by Learners of Chinese a Foreign Language. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*. 35(3), 1-18.
- Yang, J. 杨金 (2001). Qiantan pianpang yu bushou de qubie 浅谈偏旁与部首的区别 [Discussion sulla differenza tra componente laterale e radicale]. *Primary school language teaching* 小学语文教学. 24(11).
- Yang, Y. 杨月蓉(2006). Tan xiandai hanyu jiaocai zhong de pianpang he bujian 谈现代汉语教材中的偏旁和部件 [Riflessione sui pianpang e i bujian nei materiali didattici cinesi]. *Yuyan wenzhi yingyong* 语言文字应用. 4, 27-32.
- Yang, L. (2017). *Teaching and Learning Chinese in Higher Education: Theoretical and Practical Issues*. Abingdon: Routledge.
- Yip, V. (1995). *Interlanguage and Learnability: from Chinese to English*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Co.
- Yip, P. (2000). *The Chinese Lexicon*. Abingdon: Routledge.
- Yip, P. & Rimmington, D. (2004). *Chinese: A Comprehensive Grammar*. London: Routledge.
- Yong, H. & Peng, J. (2008). *Chinese Lexicography. A History from 1046 BC to AD 1911*. Oxford: Oxford University Press.
- Yu, K. 余克强. (2000). Hanzi cengci jiegou fangshi, moji bujian jianxi 汉字层次结构方式、末级部件简析 [Analisi della segmentazione dei caratteri per layer e per componenti di livello zero]. *Journal of Sanming university* 三明职业大学学报. 3(8), 27-36.
- Zahradníková, M. (2016). A qualitative inquiry of character learning strategies by Chinese L2 beginners. *Chinese as a Second Language, (CSL)*. 51(2), 117-137.
- Zhan, Y. 詹鄞鑫 (1992). *Hanzi shuolue* 汉字说略 [Spiegazione dei caratteri]. Liaoning: Liaoning jiaoyu chubanshe 辽宁教育出版社
- Zhang, R. 张如梅. (2006). Cihuiliang ceshi shuping 词汇量测试述评 [Analisi sulla misurazione dell'ampiezza del lessico]. *Journal of Dali University* 大理学院学报. 5(5)
- Zhang, Y. 张园. (2007). *Intermediate Chinese Reading and Writing Course* 汉语阅读与写作教程. Pechino: Beijing University Press 北京大学出版社
- Zhang, W. 张为才. (Ed.) (2009). *Dizigui Qianziwen Baijiaxing Sanzijing* 弟子规, 千字文, 百家姓, 三字经 [Dizigui, Il classico dei mille caratteri, I cognomi delle cento famiglie e il classico dei tre caratteri]. Qingdao: Qingdao press 青岛出版社.

- Zhang, T. & Ke, C. (2018). Research on L2 Chinese character acquisition. In C., Ke (Ed.), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*. Oxon: Routledge, 103-132.
- Zhang, D. & Yang, X. (2016). Chinese L2 learners' depth of vocabulary knowledge and its role in reading comprehension. *Foreign Language Annals*. 49(4), 699-715.
- Zhao, Y. 赵杨 (2015). *Dier yuyan xide* 第二语言习得 [Acquisizione della lingua seconda]. Pechino: Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe.
- Zheng, L. 郑留燕 (2019). Duiwai hanyu jiaoxue zhi xingshengzi jiaoxue 对外汉语教学之形声字教学 [Didattica dei composti pittofonetici ad apprendenti stranieri]. *The Science Education Article Collect*. 451(3), 75-76.
- Zhong, Y. 种一凡. (2008). Xingshengzi de lixiang fenlei chutan 形声字的理想分类初探 [Ricerca della tassonomia ideale per raggruppare i caratteri pittofonetici]. *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究. 5, 16-23.
- Zhou, J. 周婧. (2009). Duiwai xingshengzi jiaoxue yu muyu xingshengzi jiaoxue duibi fenxi 对外形声字教学与母语形声字教学对比分析 [Analisi sulla comparazione tra l'insegnamento dei caratteri pittofonetici a apprendenti stranieri e ad apprendenti cinesi]. *Journal of Huangshan University* 黄山大学学报. 11(4), 118-120.
- Zhou, L. 周雳. (2016). Duiwai hanzi jiaoxue zhong de xingshengzi jiaoxue xiaoyi 对外汉字教学中的形声字教学小议 [Breve discussione in merito all'insegnamento dei caratteri pittofoneti nella cornice dell'insegnamento dei caratteri ad apprendenti stranieri]. *Yuwen xuekan* 语文学刊. 10, 147-149.
- Zhou, X. & Marslen-Wilson, W. (1999). Sublexical processing in reading Chinese. In Wang, J., Inhoff, A.W. & Chen, H. *Reading Chinese Script: A Cognitive Analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 37-63.
- Zhu, Y. 朱昱. (2009). Cihuiliang ceshi yanjiu shuping 词汇量测试研究述评 [Misurazione e analisi dell'ampiezza del lessico]. *Journal of Heilongjiang College of Education*. 28(7), 108-110.
- Zimmerman, C.B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition: A Rationale for Pedagogy*. Cambridge, Cambridge University Press, 5-19.