Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale

in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa mediterranea

Tesi di Laurea

L'acquisizione dei caratteri cinesi per apprendenti L2/LS: una rassegna letteraria

Relatrice
Ch.ma Prof.ssa Sparvoli Carlotta

Correlatore
Ch.mo Prof. Arcodia Giorgio Francesco

Laureando
Francesco
Sofia
Matricola 888139

Anno Accademico
2023 / 2024

前言

“外国学生的汉字习得” 是汉语作为第二语言习得 (CSL) 、对外汉语习得 (CFL)这两门学科的一个特别有代表性的专门研究领域。该研究领域通常分析的是外国学习者与留学生如何习得中文及其构成单位。从二十世纪九十年代以来，随着汉语学生大量的增加和中国经济的快速发展，有关汉字习得的研究数量显著曾加了。此外，近年来认知语言学，心理语言学等平行学科也有助于深化研究课题和优化实验方法。该领域的大部分研究关注的是可分为几个方面：汉字习得的发展过程、影响汉字学习的语言与教学因素、学习者采用的学习策略、偏旁对汉字加工过程中的作用，也就是说形旁在字义激活中的作用与声旁在字音激活中的作用。后者就是近年来该研究领域最流行的核心主题。在这方面，许多学者最近分析了哪种识别对象在习得过程中起更重要的作用：是汉字的字形属性还是汉字的偏旁和部首属性? 此外，在外国学习者的汉字习得过程中，到底是形旁更重要，还是声旁更重要? 这些语言单位所起的作用是不是根据学习者属于的学习阶段而改变?

鉴于上述情况，本文通过全面分析外国学生汉字习得的研究状况探索学生的汉字习得及其发展过程，还对读者提供一个关于具有特定语言水平的外国学生学习汉字的过程概述。此外，为了对该学科的未来发展做出贡献，本文对所收集研究中使用的实验方法进行了评论，也对该研究所得到的结果进行了分析。

本研究第一章介绍在中国使用的文字系统及其组成单位。这个部分首先把中文语素文字进行定义，也探索音节、语素和汉字之间的对应关系。然后笔者介绍汉子的三个层次(笔画、部件、字) 并解释独体字与合体字的区别。此外，本章的中心部分介绍了合体字分类的不同标准。合体字根据部件的位置可分为左右结构、上下结构、包围结构。它们根据六书的传统概念还可以细分为象形、指事、会意、形声、转注。最后，本章的最后部分介绍了词语结构划分。事实上，根据词素和音节的关系，汉语中的词语可以分为单音节单词素的词，多音节单词素的词，多音节多词素的词。

本文第二章对汉字习得研究领域及其最流行的研究趋势和主题进行了总体分析。简单来说，本章说明了汉字习得与其他汉字相关的研究领域的关系，也解释这些研究领域的不同方面。随后，笔者简要介绍与拼写汉字有关的技能(正字法意识、部首偏旁意识、语素意识)。 最后，本章的最后一部分对汉语作为第二语言习得这门学科的发展过程进行按时间顺序分析。

随后，收集的研究评论从第三章开始。根据研究针对的语言因素，该研究可以细分为四个种类: 字形的影响因素 (笔画数、部件位置、字形结构)、属于部件层级的影响因素 (形旁、声旁的作用)、属于汉字层级的影响因素 (汉字频率、构词能力、词素性质、字形相似性、象形属性)、与学习者有关的影响因素 (母语背景)。在每个种类中，笔者分析相应语言因素在汉字习得过程中所起的作用，然后笔者还强调这些语言因素在便利汉字研究方面的局限性。

另外，笔者还根据不同研究得出的结果强调可能存在的相似之处和不一致之处。读者可以看出，很多研究的实验方法不一致的。

本文第四章探讨了学习者使用的学习策略、汉子习得的发展过程及其三个阶段，该研究所实施的主要实验方法。在学习策略方面，读者可观察 *rote learning* 的策略（即汉字的重复书写）在学习初期阶段中所起的重要作用，因为初学者难以获得汉字的内部结构。随着学习者汉语水平的提高，他们能够使用更高级的策略，例如助记策略或利用汉字内部语言因素（如部首、部件）来学习汉字的策略。在习得过程方面，笔者介绍两个关注学习汉字的发展阶段的理论模型。根据这两种理论模型和本文的研究成果，笔者对汉字习得过程提供一些总的思考。最终，本章最后的部分把该研究所采用的实验方法进行分析。 通过这个部分读者可以观察实验方法中的练习根据研究目标而改变， 也可以观察跟此类练习有关的局限性。

第五章概述了一些教育研究及其在真实课堂环境下进行的试验。具体来说，这些教育些研究涉及到三个方面：汉字介绍的顺序、汉字的手动书写、汉字分解成部件和部首。在介绍汉字的顺序方面，这两项教育研究涉及汉字及其信息因素（如拼音和母语翻译）的最佳介绍顺序的设计。在手写方面，因为在当今世界中手写汉字的使用有限，所以这个部分的教育研究探讨了将手写汉字的做法纳入教学计划的必要性。在汉字分解的方面，最后的教育研究侧重于两种利用汉字分解成部件和部首的两种教学方法 (*chunking, radical-based grouping*)。

最终, 本文以第六章结束。 最后一章为外国汉语学生提出一些教学建议。首先，提供有关汉字习得过程和相关学习阶段的一些总的原则。最后，根据上述原则和研究成果，笔者以优化汉字的学习和记忆过程的目的提出一些针对初级、中级和高级学生的建议和教学方法。三个等级与意大利大学三年制汉语学士学位相对应，以便根据学校的教育目标来确定建议和教学方法。得益于提供的教学建议和方法，每个级别的学习者能促进自己的语言能力的发展，也加速从一个阶段到另一阶段的转变。可以看出，汉字的习得是一个缓慢而渐进的过程，因此为外国学习者提供教学指导时，有必要适应他们的语言水平。

Indice

前言 **2**
Indice **4**
Indice delle Tabelle **7**
Introduzione **8**
Capitolo 1: Unità costitutive e sistema di scrittura cinese **14**
1.1 Sistema di scrittura logografico 14
1.2 Ordine gerarchico dei costituenti 15
1.2.1 Tratti 笔画 *bǐhuà* 15
1.2.2 Componenti: 部首 *bùshǒu* e 部件 *bùjiàn* 16
1.2.2.1 Radicali 部首 *bùshǒu* 16
1.2.2.2 Componenti 部件 *bùjiàn* 17
1.2.3 Caratteri 字 *zì* 18
1.3 Criteri di classificazione dei caratteri 19
1.3.1 Struttura grafica e posizione dei costituenti 19
1.3.2 Sei categorie di caratteri cinesi 六书 *liùshū* 19
1.3.2.1 Pittogrammi 象形 *xiàngxíng* 20
1.3.2.2 Ideogrammi semplici 指事 *zhǐshì* 20
1.3.2.3 Ideogrammi complessi 会意 *huìyì* 21
1.3.2.4 Composti fonetici 形声 *xíngshēng* 21
1.3.2.5 Estensione di significato 转注 *zhuǎngzhú* 22
1.3.2.6 Prestiti 假借 *jiǎjiè* 22
1.3.3 Differenza tra 文 *wén* e 字 *zì* 22
1.4 La 'parola' nella lingua cinese 23
Capitolo 2: Principali ricerche sull'acquisizione dei caratteri **26**
2.1 Aree di studio, specificazioni e competenze 27
2.2 Periodizzazione delle ricerche sull'acquisizione CSL/CFL 30
2.2.1 Dagli albori alla riforma 30
2.2.2 Gli anni Novanta, aumento nella portata del fenomeno 32
2.2.3 Dal Duemila ai giorni nostri 33
2.2.4 Principali studi sull'acquisizione dei caratteri 35
Capitolo 3: Fattori linguistici che influenzano l'acquisizione **37**
3.1 Fattori grafematici 37
3.1.1 Densità dei caratteri 37
3.1.2 Consapevolezza strutturale 40

3.1.2.1 Sviluppo della consapevolezza strutturale 40
3.1.2.2 Influenza del posizionamento delle unità sub-morfemiche 43
3.1.2.3 Influenza delle diverse tipologie strutturali 45
3.1.2.4 Sintesi dei principali risultati sulla consapevolezza strutturale 47
3.2 Fattori sublessicali 47
3.2.1 Ruolo dei radicali semantici 47
3.2.1.1 Influenza delle proprietà dei radicali semantici 50
3.2.2 Ruolo dei radicali fonetici 56
3.2.2.1 Regolarità, uniformità fonetica e indice di frequenza 56
3.2.2.2 Influenza delle proprietà dei radicali fonetici 58
3.2.2.3 Sviluppo della consapevolezza dei radicali fonetici 62
3.2.2.4 Sintesi dei principali risultati sul ruolo dei radicali fonetici 64
3.2.3 Sensibilità sub-morfemica 65
3.3 Fattori lessicali 69
3.3.1 Indice di frequenza 69
3.3.2 Capacità compositiva del carattere 72
3.3.3 Tipologia morfematica del carattere 74
3.3.4 Somiglianza ortografica 77
3.3.5 Proprietà pittografiche del carattere 80
3.4 Fattori linguistici connessi all'apprendente 82
3.4.1 Influenza dell'L1 e diverso background linguistico 82
3.4.1.1 Confronto con apprendenti della sfera culturale asiatica 83
3.4.1.2 Confronto con heritage students 84
3.4.1.3 Assenza dell'impatto dell'L1 86
Capitolo 4: Strategie e processi di acquisizione 88
4.1 Strategie di apprendimento dei caratteri 88
4.1.1 Apprendimento meccanico (*rote learning*) 88
4.1.2 Strategie di elaborazione 89
4.1.3 Efficacia delle strategie di apprendimento 91
4.2 Processo di acquisizione dei caratteri cinesi: apporti teorici 94
4.2.1 Orthographic Awareness Model 94
4.2.1.1 Passive component processing 94
4.2.1.2 Active component processing 95
4.2.1.3 Automatic component processing stage 96
4.2.2 Threshold Processing Style 97
4.2.3 Conclusioni intermedie 97
4.3 Maggiori protocolli sperimentali 98

4.3.1 Decisione lessicale 98
4.3.1.1 Decisione lessicale con tecnica del priming 99
4.3.1.2 Decisione lessicale con pseudo-caratteri e non-caratteri 101
4.3.2 Test performativi 103
4.3.3 Analisi degli errori 106
4.3.4 Metodi qualitativi basati su fattori connessi all'apprendente 108
Capitolo 5: Interventi, implicazioni e progettazione didattica 111
5.1 Ricerche su interventi didattici e l'efficacia di istruzioni pedagogiche 111
5.1.1 Interventi basati sull'assetto di presentazione 111
5.1.1.1 Introduzione ai caratteri posticipata 111
5.1.1.2 Tecnica Feedback 113
5.1.1.3 Conclusioni intermedie 115
5.1.2 Interventi basati sulla riproduzione ortografica 115
5.1.2.1 Principio "più lettura meno scrittura" 116
5.1.2.2 Computer assisted writing 117
5.1.2.3 Conclusioni intermedie 118
5.1.3 Interventi basati sulla decodifica sublessicale 119
5.1.3.1 Tecnica basata sui chunking 119
5.1.3.2 Tecniche basate sul Radical-based grouping 122
5.1.3.3 Conclusioni intermedie 126
5.2 Test d'efficacia degli interventi didattici 127
Capitolo 6: Implicazioni e progettazione didattica 129
6.1 Principi generali del processo di acquisizione 129
6.2 Progettazione didattica per apprendenti di cinese L2/LS 130
6.3 Volume dei caratteri da apprendere e obiettivi formativi 131
6.4 Livello elementare 133
6.4.1 Focus iniziale sul Pinyin 133
6.4.2 Attività introduttive 134
6.4.3 Sviluppo della consapevolezza strutturale 135
6.4.4 Attività primarie: focus sulla scomposizione sublessicale 136
6.4.5 Attività di disambiguazione: somiglianza e riproduzione ortografica 137
6.5 Livello intermedio 138
6.5.1 Fase passiva: consolidamento delle conoscenze dichiarative 138
6.5.2 Fase attiva: conversione in conoscenza procedurale 139
6.5.3 Esercitazioni sulle unità sublessicali 140
6.6 Livello avanzato 141
6.6.1 Focus sui radicali fonetici 142

6.6.2 Focus su fenomeni di omofonia e omografia..... 144
Conclusioni..... 145
Bibliografia 148
Sitografia..... 157

Indice delle Tabelle

Figura 1: Scomposizione sublessicale del carattere 狗 *gǒu* 18
Tabella 1: Suddivisione dei caratteri sulla base della struttura grafica (Yu: 2000: 29) 19
Tabella 2: Evoluzione grafica mù 木 'albero'. 20
Figura 2: Carattere 万 *wán* in grafia *jiǎgǔwén* 22
Tabella 3: Tematiche essenziali (Zhang e Ke 2018: 104)..... 34
Tabella 4: Tempo di reazione e percentuale di errore (Williams 2013: 304)..... 50
Tabella 5: Tipologie di nel riconoscimento di composti fonetici (Chen, 2001: 17-18)..... 61
Figura 3: Pseudo-carattere senza e con radicale sfocato (Williams, 2013: 308-309)..... 66
Figura 4: modello esemplificativo del primo test condotto da Tong e Yip (2015: 177)..... 67
Tabella 6: Caratteri iconici (Wen e Treiman 2012: 957) 81
Tabella 8: Condizioni di priming (Feldman e Siok 1999: 27)..... 100
Tabella 9: Livello e competenze degli apprendenti..... 133

Introduzione

L'acquisizione dei caratteri cinesi per apprendenti stranieri di L2/LS è un'area di studi specializzata nell'esaminare le dinamiche con cui studenti stranieri acquisiscono il sistema ortografico cinese e le sue unità costitutive. In quanto tale, quest'area di studi costituisce una branca, particolarmente importante e rappresentativa, della più ampia disciplina dell'acquisizione del cinese come seconda lingua o lingua straniera (CFL/CSL). Con gli anni Duemila, in linea con il massiccio aumento di studenti di cinese L2 e la rapida crescita economica della Cina, le ricerche sull'acquisizione dei caratteri sono aumentate sensibilmente, espandendo la portata del fenomeno e, grazie all'apporto di discipline parallele come la psicolinguistica e la glottodidattica, ottimizzando l'apporto metodologico (Zhang e Ke, 2018). Gli studi in questione si configurano principalmente come ricerche interdisciplinari dalla natura empirica che prendono in esame lo sviluppo di varie competenze come ad esempio il riconoscimento visivo, la conoscenza della pronuncia, del significato, o la capacità di riproduzione ortografica. Nello specifico, tali ricerche sono incentrate: sull'analisi dei fattori linguistici e didattici che influenzano maggiormente le prestazioni degli apprendenti, sulla processazione dei caratteri in unità sublessicali, e sui processi cognitivi coinvolti nell'acquisizione dei caratteri (Zeng, 2021; Shen, 2004). A proposito di quest'ultimo fattore, una questione che ha smosso la ricerca scientifica nei tempi più recenti è chiarire quale sia il principale oggetto di riconoscimento di tale attività cognitiva: la componente ortografica o le informazioni funzionali veicolate dai radicali (Zeng, 2021: 143). Di conseguenza, qual è la proprietà dei caratteri che contribuisce maggiormente all'attivazione dei processi di decodifica dell'input scritto? Inoltre, quali fattori determinano la preminenza di un metodo di decodifica su un altro? Determinati percorsi di attivazione sono circoscritti a fasi specifiche di apprendimento? Nel tentativo di fornire una risposta a tali quesiti, il presente elaborato si propone di analizzare dettagliatamente le principali ricerche empiriche che trattano l'acquisizione del sistema ortografico cinese di apprendenti L2/LS. In particolare, si cercherà di fornire ai lettori una panoramica del processo di acquisizione di tali apprendenti, prendendo in analisi il protocollo sperimentale implementato da tali ricerche ed esaminando i risultati ottenuti nelle singole ricerche così da evidenziare eventuali tendenze di ricerca, affinità e incongruenze. Per permettere una disamina più esaustiva possibile, tali ricerche saranno suddivise in base al fattore linguistico oggetto d'indagine; specificatamente, sono state riconosciute 4 tipologie di fattori linguistici che tendono a influenzare l'acquisizione dei caratteri: fattori grafematici, fattori sublessicali, fattori lessicali e fattori connessi all'apprendente. Oltre agli elementi sopracitati, anche modalità d'insegnamento e istruzioni didattiche influiscono sul processo di acquisizione del sistema ortografico; nella parte finale dell'elaborato si esamineranno le ricerche che trattano interventi didattici e specifici metodi d'apprendimento, evidenziando alcune possibili implicazioni didattiche che potrebbero agevolare il processo di acquisizione di tali apprendenti.

Nel capitolo 1 si cercherà di fornire un resoconto delle maggiori informazioni connesse al sistema ortografico cinese e le relative unità costitutive, così da permettere una fruizione esaustiva dell'elaborato anche per i lettori meno esperti. Dopo aver fornito informazioni generali sul sistema logografico cinese e sul rapporto di corrispondenza tra sillaba, morfema e carattere, si passerà all'analisi dell'ordine gerarchico di crescente complessità strutturale che caratterizza il sistema di scrittura. Nello specifico, si vedrà come le unità grafiche di base, i tratti (笔画 *bǐhuà*), si combinano tra loro secondo regole ben definite per formare elementi linguistici sovraordinati che possono avere funzione informativa (部首 *bùshǒu*) o semplicemente funzione strutturale (部件 *bùjiàn*); in seguito, si vedrà come quest'ultimi elementi sublessicali si uniscono tra loro in base a tipologie strutturali prestabilite per formare le unità lessicali dei caratteri (字 *zì*). Con il raggiungimento dell'ultimo livello di tale ordine gerarchico, il focus del capitolo verterà sull'analisi delle diverse tipologie strutturali con cui si possono configurare i caratteri (struttura orizzontale, verticale, a recinto) e delle 6 categorie tradizionali del 六书 *liùshū,* con una particolare enfasi dedicata alla categoria dei composti fonetici. Infine, la parte finale del capitolo 1 sarà dedicata all'analisi del concetto di 'parola' nel contesto cinese; sarà tratteggiata l'importante distinzione tra carattere 字 *zì* e parola 词 *cí* e saranno presentate le diverse tipologie di parole esistenti secondo la lingua cinese.

Nel capitolo 2 il focus dell'elaborato verterà sull'analisi generale dell'area di studi dell'acquisizione dei caratteri. Innanzitutto, saranno fornite alcune informazioni generali sull'area di studio presa in esame dall'elaborato, esaminando da un punto di vista complessivo le maggiori tendenze di ricerca e le tematiche più gettonate dalla letteratura disponibile. Successivamente, si offrirà un paragrafo introduttivo in cui verrà chiarito il rapporto che lega le diverse aree di studio accostate all'acquisizione dei caratteri, rilevando come quest'ultima si inserisca all'interno di una cornice acquisizionale che prende in considerazione altri aspetti della lingua scritta. Inoltre, verrà presentato il costrutto della sensibilità sublessicale e le relative competenze della consapevolezza strutturale, sub-morfemica e morfemica; serie di abilità strettamente connesse alla decodifica dell'input scritto. Infine, l'ultima parte del capitolo sarà dedicata ad un'analisi diacronica dei principali sviluppi della disciplina 'acquisizione del cinese come L2/LS', con un'enfasi particolare verso gli studi che trattano l'acquisizione del sistema ortografico. Per offrire le coordinate storiche entro le quali si è sviluppata tale disciplina dagli anni repubblicani fino ai giorni nostri, si osserveranno non solo le principali tendenze di ricerca e come esse sono cambiate in linea con una progressiva interdisciplinarità degli studi, ma anche i principali avvenimenti che ne hanno permesso il rapido sviluppo.

Nel capitolo 3 verrà affrontata nel dettaglio la rassegna letteraria delle ricerche empiriche che trattano l'acquisizione del sistema ortografico. Come anticipato, in base al fattore linguistico oggetto d'indagine, le ricerche empiriche raccolte saranno suddivise in 4 categorie principali: fattori grafematici, sublessicali, lessicali e fattori connessi all'apprendente. Nel primo sottocapitolo sono

raggruppate le ricerche che trattano l'influenza di fattori appartenenti ad una dimensione grafico-strutturale. Inizialmente, si vedrà come la densità dei caratteri, cioè il numero di tratti, costituisce una proprietà che sembra influenzare maggiormente la riproduzione ortografica che il riconoscimento visivo, soprattutto nelle prime fasi di apprendimento (Ke, 1996a; Liu, 2008); si passerà in seguito all'analisi delle ricerche che trattano altri aspetti connessi alla consapevolezza strutturale, insieme di competenze che riveste un ruolo fondamentale per l'accesso alla struttura interna dei caratteri. Tale sezione si aprirà con l'esplorazione del processo di acquisizione della consapevolezza strutturale di apprendenti LS/L2, evidenziando come quest'ultimi sembrano in grado di assimilare tali abilità anche durante le prime fasi di apprendimento (Shen e Ke, 2007; Liu, Hao e Wang, 2020). Successivamente, verrà esaminato come il posizionamento delle unità sub-morfemiche e le diverse tipologie strutturali influenzano le prestazioni di apprendenti con diverso livello di competenza linguistica. Nel sottocapitolo riservato ai fattori sublessicali si esaminerà il ruolo svolto dalle unità sub-morfemiche che veicolano informazioni funzionali, cioè radicali semantici e fonetici. I radicali semantici costituiscono le unità sub-morfemiche che forniscono un'indicazione sul significato o sull'area semantica d'appartenenza del carattere ospitante; nella sezione dedicata si osserverà il ruolo svolto da tali unità nei processi di riconoscimento di apprendenti L2/LS, indagando inoltre i diversi percorsi di sviluppo dell'abilità di detezione dei radicali e dell'abilità di inferenza del significato dei caratteri sconosciuti. Come si noterà, esistono alcune proprietà dei radicali semantici, come la trasparenza semantica e la "salienza funzionale" (Lü et al., 2014), che influenzano sensibilmente l'abilità di tali apprendenti di utilizzare le informazioni fornite dai radicali semantici, di fatto limitandone l'efficacia nel fornire informazioni reperibili agli apprendenti (Feldman e Siok, 1999; Williams, 2013). Di contro, i radicali fonetici costituiscono le unità sub-morfemiche che veicolano informazioni sulla pronuncia del carattere ospitante; tuttavia, come evidenziato da più ricercatori, la capacità dei radicali fonetici di fornire informazioni funzionali è molto più limitata rispetto ai radicali semantici (Feldman e Siok, 1999). Nella sezione di riferimento si esaminerà come i radical fonetici costituiscono delle unità dal grande valore informativo nonostante la loro minore efficacia nel veicolare informazioni reperibili. In senso lato, verranno prima definite le proprietà dei radicali fonetici dell'indice di frequenza e della regolarità e uniformità fonetica; in seguito, si vedrà come quest'ultime influenzano sensibilmente l'accesso alle informazioni fonetiche di apprendenti L2/LS, fornendo una facilitazione al riconoscimento quando presenti e un'inibizione quando assenti (Chen e Wang, 2001; Jiang, 2001; Lin e Collins, 2012). Infine, dopo aver presentato gli errori di tipo fonologico che commettono apprendenti di diverso livello di competenza linguistica, si analizzerà il processo di sviluppo della consapevolezza dei radicali fonetici, evidenziando come quest'ultima si sviluppi molto più lentamente rispetto alla consapevolezza strutturale (Chen e Wang, 2001; Lin e Collins, 2012). La sezione sui fattori sublessicali si conclude con un'analisi generale del processo di acquisizione della consapevolezza sub-morfemica, insieme di competenze fondamentali per l'accesso alle fasi avanzate di apprendimento. In particolare, si analizzerà quale unità tra i radicali

semantici e fonetici svolge un ruolo più importante nei processi di acquisizione, riportando i risultati forniti due studi autorevoli che affermano la maggiore facilità nell'accedere al percorso di attivazione semantico (Williams, 2013; Tong e Yip, 2015) e una difficoltà nell'accedere a quello fonetico (Williams, 2013). Nella sottocapitolo dedicato ai fattori lessicali, si passerà ad esaminare le ricerche che trattano le proprietà che possiedono i caratteri in quanto unità linguistiche discriminanti e ricorrenti del sistema di scrittura. Nel dettaglio, tali proprietà sono l'indice di frequenza, la capacità compositiva, la tipologia morfematica, la somiglianza ortografica, e le proprietà pittografiche dei caratteri. L'indice di frequenza e la capacità compositiva costituiscono due proprietà che spesso vengono utilizzate come criterio di selezione dei caratteri su cui fondare il materiale didattico; nelle rispettive sezioni si vedrà come gli apprendenti, per ragioni cognitive, acquisiscano con maggiore facilità le unità dotate di alto grado di frequenza e capacità compositiva in quanto elementi linguistici che ricorrono più spesso nelle occorrenze testuali della lingua (Hao e Liu, 2007; Jiang, 2006; Jiang et al., 2006). La diversa tipologia morfematica dei caratteri costituisce invece una proprietà che influenza l'accesso al significato dei caratteri, dato che un morfema libero possiede un significato già definito e un morfema legato lo acquisisce solo dopo aver formato un determinato numero di parole (Feng e Song, 2004; Hao e Liu, 2007). Infine, somiglianza ortografica e proprietà pittografiche costituiscono due proprietà della lingua scritta particolarmente connesse alle prime fasi di apprendimento. In particolare, la somiglianza ortografica sembra costituire una limitazione al corretto accesso lessicale soprattutto di apprendenti principianti, mentre le proprietà pittografiche rappresentano delle qualità che aumentano il grado di iconicità dei caratteri, rappresentando un ottimo criterio di selezione dei caratteri da presentare ai discenti durante le prime fasi di apprendimento (Jiang e Liu, 2004; Wang et al., 2003; Shu et al, 2003). L'ultimo sottocapitolo esaminerà i fattori linguistici legati all'apprendente, ossia come il diverso background linguistico d'appartenenza può influenzare le prestazioni degli studenti. Inizialmente, si vedrà che apprendenti L2/LS provenienti da paesi asiatici o che già conoscono la sfera culturale cinese (*heritage students*) sono facilitati nell'apprendimento dei caratteri rispetto alle controparti con background linguistico alfabetico (Wu et al., 2006; Lin e Collins, 2012; Shan e An, 2010). Tuttavia, si vedrà come tale vantaggio sia ascrivibile solo ad una fase iniziale di apprendimento; difatti, con la maggiore esposizione alla lingua scritta le prestazioni dei diversi gruppi di apprendenti non differiscono molto (Wu et al., 2006; Xu, 2007).

Nel capitolo 4 dell'elaborato si prenderanno in esame le strategie di apprendimento, i processi di acquisizione (con riferimento all' *Orthographic awareness model* e al *Threshold Processing Style*) e i maggiori protocolli sperimentali implementati. Riguardo le diverse strategie di apprendimento adottate dai discenti, si vedrà come l'apprendimento meccanico, ossia la scrittura manuale ripetuta di un carattere, costituisca una strategia dalla grande importanza durante le prime fasi di apprendimento data la difficoltà dei discenti nell'accedere alla struttura interna dei caratteri (Guan et al., 2011); con l'accrescere delle competenze degli apprendenti, quest'ultimi riescono ad

avvalersi di strategie più avanzate come l'elaborazione funzionale o le strategie mnemoniche, ossia "*deeper processing strategies*" che rendono più semplice e 'personalizzato' il processo di apprendimento e memorizzazione (Shen, 2004: 177). Riguardo i processi di acquisizione, si analizzeranno l'*Orthographic awareness model* (Ke, 1996) e il *Threshold Processing Style* (Liu et al., 2007), due modelli teorici che trattano il processo di acquisizione dei caratteri cinesi e le relative fasi di apprendimento. Infine, in merito al protocollo sperimentale, verrà evidenziato come gli incarichi assegnati ai partecipanti variano in base al diverso elemento linguistico oggetto d'indagine e saranno messe in risalto le possibili limitazioni connesse all'utilizzo di tali strumenti analitici. La prima tecnica analizzata è stata il compito di decisione lessicale, task in cui il partecipante deve stabilire se il carattere visualizzato costituisce o meno un'unità realmente esistente. Dopo una breve analisi della procedura e dei possibili vantaggi connessi all'utilizzo di tale compito, si presenteranno le due versioni di decisione lessicale più utilizzate secondo la letteratura disponibile: decisione lessicale con tecnica di *priming* e decisione lessicale con pseudo-caratteri e non-caratteri. Successivamente, si passerà all'analisi dei test performativi adottati per verificare la conoscenza lessicale e sublessicale degli apprendenti, attenzionando anche le possibili limitazioni connesse all'utilizzo di tali strumenti. Oltre ai classici compiti di riproduzione ortografica e riconoscimento visivo, si evidenzieranno altre tipologie di test finalizzati a verificare competenze più specifiche come il riconoscimento dei casi di omonimia o sinonimia. In seguito, si esaminerà uno strumento metodologico molto diffuso, cioè l'analisi degli errori; si vedrà che osservando gli errori commessi dagli apprendenti nella processazione dei caratteri è possibile individuare i percorsi di decodifica intrapresi. Infine, questo capitolo si concluderà con l'analisi di strumenti analitici qualitativi adoperati per esaminare opinioni e attitudini degli apprendenti, come interviste e questionari, mezzi che non forniscono dati utili ai fini statistici ma permettono di approfondire le specificità e problematiche dei singoli discenti.

Il capitolo 5 fornisce una panoramica su alcuni autorevoli interventi didattici, le relative istruzioni pedagogiche e i test implementati per verificare la validità di tali interventi. Nello specifico, gli interventi didattici presentati in questa prima sezione saranno suddivisi in tre macroaree di ricerca: (i) assetto di presentazione dei caratteri; (ii) riproduzione ortografica; (iii) decodifica sublessicale (*chunking* e *radical-based grouping*). La prima di queste macroaree presenta due interventi didattici che trattano la progettazione di un assetto di presentazione ottimale dei caratteri e degli elementi informativi a corredo. Si esaminerà come dare priorità all'assimilazione del sistema pinyin durante le prime settimane di corso posticipando l'introduzione ai caratteri (Packard, 1990); inoltre, si osserverà come consolidare le conoscenze lessicali dei discenti attraverso la tecnica feedback, condizione di apprendimento per la quale si fornisce pinyin e traduzione L1 di un determinato stimolo come feedback a delle ipotesi precedentemente formate dai discenti (Chung, 2003). Nella seconda macroarea si esaminerà invece fino a che punto è necessario integrare esercitazioni sulla riproduzione ortografica dei caratteri all'interno dei programmi didattici considerando lo scarso impiego di tale

pratica nel mondo digitale odierno; in senso lato si analizzeranno due possibili soluzioni vagliate dai ricercatori in materia, cioè il principio "più lettura e meno scrittura" (多认少写 *duōrén shǎoxié*) (Jiang, 2007), e il *Computer-assisted writing* (Zhang e Ke, 2018). L'ultima macroarea di ricerca è incentrata invece sugli interventi didattiche che si avvalgono della scomposizione sublessicale come metodo di decodifica dei caratteri. Si vedrà come attraverso le tecniche del *chunking* (Xu e Padilla, 2013) e del *radical-based grouping* (Xu et al., 2014), modalità che incoraggiano l'analisi della struttura interna dei caratteri, sia possibile stimolare lo sviluppo della consapevolezza strutturale e sub-morfemica degli apprendenti.

Infine, l'elaborato si concluderà con il capitolo 6, dedicato alla presentazione di istruzioni didattiche mirate alla formazione di apprendenti LS/L2 con specifici livelli di competenza linguistica. Innanzitutto, saranno forniti alcuni principi generali sul processo di acquisizione dei caratteri e le relative fasi di apprendimento. Successivamente, si farà riferimento alle numerose ricerche riportate nel capitolo 3, ai modelli teorici esposti nel capitolo 4, e agli interventi didattici analizzati nel capitolo 5, per formulare indicazioni didattiche e modalità d'insegnamento specificatamente progettate per agevolare l'apprendimento e la memorizzazione dei caratteri da parte di apprendenti L2/LS di livello base, intermedio e avanzato. Per ancorare saldamente tali indicazioni ad un contesto accademico, si è deciso di far corrispondere i tre livelli ai tre anni di corso di laurea triennale in lingua cinese così da basarsi anche sugli obiettivi formativi e risultati di apprendimento previsti dalla formazione accademica di primo livello in Italia. Per ciascun livello di apprendenti verranno presentati accorgimenti didattici ed esercitazioni specifiche volte a favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche e velocizzare il passaggio da una fase all'altra. Come si vedrà, l'acquisizione del sistema ortografico cinese è un processo che si sviluppa lentamente e in maniera molto graduale, nel fornire istruzioni didattiche ad apprendenti L2/LS bisognerà adeguarsi al livello di competenza linguistica di tali apprendenti.

Capitolo 1: Unità costitutive e sistema di scrittura cinese

Prima di esplorare le ricerche di maggiore spessore sull'acquisizione dei caratteri e analizzarne i risultati, si ritiene opportuno fornire al lettore una panoramica sul sistema di scrittura cinese e le sue principali caratteristiche. Tale sezione non pretende di rappresentare una disamina approfondita sull'argomento, ma mira a fornire gli strumenti teorici che possano permettere una fruizione esaustiva e completa dell'elaborato. In senso lato, le prossime pagine offriranno una breve introduzione al sistema ortografico cinese e una più specifica analisi dei caratteri, delle diverse configurazioni che possono avere e del rapporto che lega carattere ed elementi sintattici sovraordinati.

1.1 Sistema di scrittura logografico

Il termine specialistico per indicare il sistema ortografico della lingua cinese è logografico; definito da Sampson (1985: 49) come un sistema in cui l'unità grafica sta ad indicare il *lògos,* dal greco "parola". Ad essere precisi, le unità grafiche del sistema di scrittura, 汉字 *hànzì* 'caratteri cinesi', corrispondono ad un morfema, cioè l'unità minima di significato di una parola (Feldman e Siok, 1999). Dal punto di vista fonetico, tale grafema non riproduce un'unità fonematica della lingua parlata come nelle lingue alfabetiche ma corrisponde a una sillaba. Alla luce di tali considerazioni, il cinese scritto è stato anche definito come un sistema 'morfosillabico' (DeFrancis, 1989). Sebbene ci siano delle eccezioni, le unità grafiche, fonetiche e semantiche del sistema ortografico tendono a coincidere. Ad esempio, 狗 è un grafema a cui corrisponde una sillaba (*gǒu)* ed un significato (cane) specifici. Altra caratteristica che contribuisce alla singolarità del caso linguistico cinese è l'assenza di morfologia flessiva. Difatti, la forma delle parole resta invariata ed eventuali modifiche sintattiche sono segnalate dall'aggiunta di altri elementi lessicali all'interno della frase (Abbiati, 1992). Ad esempio, in italiano la parola "cane" è formata da due morfemi: il morfema lessicale "can-" che indica il significato e non può variare, il morfema grammaticale "-e" che indica il genere e il numero e può variare a seconda dei referenti. Diversamente, 狗 resta sempre invariato e per segnalare una modifica del numero o nel genere bisognerà creare un sintagma nominale attraverso l'aggiunta di altri caratteri (ad esempio, 两只狗 *liǎng zhī gǒu* 'due-classificatore-cane, due cani').

A causa di tali peculiarità la lingua cinese è stata spesso considerata come uno dei sistemi linguistici più complicati al mondo (Lin e Collins, 2012; Shen, 2005), parallelamente, la grafia cinese poco funzionale o addirittura "antieconomica" se confrontata con sistemi alfabetici (Abbiati, 2014). Difatti, data la mancanza di un'indicazione sistematica sulla pronuncia dei caratteri, la decodifica fonetica di quest'ultimi è determinata da una già acquisita dimestichezza con le unità costitutive della lingua o dal supporto di un sistema di trascrizione fonetico chiamato 汉语拼音 *Hànyǔ pīnyīn*.[1]

[1] Il *Pinyin* è un sistema di trascrizione fonetica basato sull'alfabeto latino e dotato di segni diacritici per segnalare le differenze tonali della lingua (*shēngdiào* 声调). Approvato dalla Repubblica Popolare cinese (RPC)

Nonostante la ridotta trasparenza fonetica, occorre puntualizzare che il ricorso ad un sistema in cui la forma scritta riproduce la semantica e non la fonetica appariva probabilmente come la soluzione più adeguata a fissare grafematicamente una lingua dotata di un repertorio di sillabe molto limitato come il cinese (Arcodia, 2010: 8). Per quantificare tale differenza sillabica, Lin (2001: 27-29) stima 405 sillabe (1200 includendo le differenze tonali) per il cinese, a confronto delle 8000 che si possono annoverare in una lingua come l'inglese. A tal proposito, Masini (1990: 204) afferma:

> È necessario tenere presente che in cinese, data la sproporzione fra il ridottissimo numero di sillabe a disposizione e l'elevatissimo numero di morfemi, senza l'aiuto della loro rappresentazione grafica sotto forma di caratteri, sarebbe opera ardua distinguere con esattezza tutti i morfemi della lingua.

Alla luce di tali affermazioni, si potrebbe affermare che la scrittura si sia evoluta in un sistema di decodifica in cui non viene esplicitato il nesso tra grafema e unità fonematica, ma in un sistema in cui si dà priorità ad altre informazioni linguistiche come il nesso tra grafema e morfema (Eletti et al., 2021: 161). Di conseguenza, per permettere questo obiettivo di "discriminazione di unità sillabiche", la lingua moderna si è andata evolvendo sempre più verso il bisillabismo; l'assunto sembrerebbe essere che aggiungendo informazioni fonetiche ad una sillaba caratterizzata da un grande numero di omofoni sia più semplice distinguere il morfema che intende rappresentare. Secondo il "Dizionario della frequenza del cinese moderno" 现代汉语频率字典 *Xiàndài hànyǔ pínlǜ zìdiǎn* (1986), il 74% del *corpus* totale di parole più comunemente utilizzate è costituito da composti bisillabici (Shen e Ke, 2007). Tuttavia, come si vedrà nel paragrafo 1.4, la concezione stessa di parola è molto labile nel contesto cinese e sebbene la norma sia rappresentata dai composti bisillabici bimorfemici, lo slot lessicale può essere occupato da molte più varianti.

1.2 Ordine gerarchico dei costituenti

I caratteri cinesi sono caratterizzati da una struttura grafica gerarchizzata che, a seconda della complessità degli elementi, può essere disposta su tre diversi livelli: tratto, componente e carattere (Shen e Ke, 2007; Xu et al., 2014). Nelle pagine seguenti verranno analizzati tali livelli grafemici in ordine di complessità crescente.

1.2.1 Tratti 笔画 *bǐhuà*

Il tratto può essere definito come "la più piccola unità grafica di un carattere" (Zhang e Ke, 2018: 105), costituendo dunque l'elemento di base per la realizzazione grafica della lingua. Il tratto da sé non veicola alcuna funzione sintattica o morfologica ma serve esclusivamente come elemento compositivo degli elementi sovraordinati. Dal punto di vista grafico consiste in una linea ininterrotta realizzata con un singolo movimento che segue una direzione specifica e può avere varie configurazioni. Analizzando dizionari di rilievo come il *Hànyǔ dà zìdiǎn* 汉语大字典 o il *Xīnhuá*

nel 1958, viene considerato come il principale sistema di trascrizione del cinese non solo nella Cina continentale, ma anche a livello internazionale (Theobald, 2011).

zìdiǎn 新华字典，Bottéro (2017: 2) ha riscontrato che vengono annoverate 5 configurazioni di base dei tratti: orizzontale (一), verticale (丨), obliquo (丿), un tratto breve, o punto (丶) e ad uncino (乚). Seguendo regole di composizione specifiche conosciute come ordine dei tratti (笔顺 *bǐshùn*), quest'ultimi si uniscono per formare elementi linguistici sovraordinati, fino a formare caratteri dall'alta complessità strutturale. Secondo Bottéro (2017: 2) i caratteri sono composti da una quantità variabile di tratti, che va da 1 (一 *yī* 'uno') a 36 (龘 *nàng* 'sorsare'): per indicare la quantità di tratti che compongono un carattere si utilizza il termine "densità del carattere". (Zhang e Ke, 2018: 105).

1.2.2 Componenti: 部首 *bùshǒu* e 部件 *bùjiàn*

Unendosi secondo regole di successione ben definite i tratti formano elementi sub-morfemici che a seconda delle funzioni linguistiche che adempiono possono essere indicati da termini diversi, contribuendo a creare confusione terminologica attorno ad essi. Sulla base della loro complessità crescente si possono riconoscere principalmente due tipi di componenti: 部首 *bùshǒu* e 部件 *bùjiàn.*

1.2.2.1 Radicali 部首 *bùshǒu*

I radicali sono definiti come l'unità minima di significato del sistema ortografico (Shen e Ke, 2007: 99). Nell'analisi di questo elemento sub-morfemico occorre puntualizzare il diverso uso dei termini a seconda della funzione a cui adempiono. Il termine *bùshǒu* nella linguistica cinese indica il sistema di indicizzazione del lessico all'interno dei dizionari.[2] Tradizionalmente, i dizionari classificano i caratteri sulla base dei 214 radicali standard indicati nel celebre "Dizionario Kangxi" 康熙字典 *Kāngxī zìdiǎn*. Tuttavia, per adattare tale lista alla semplificazione della scrittura cinese del 1954, è stata redatta nel 2009 dal Ministero dell'istruzione della Repubblica popolare cinese la "Tabella dei radicali dei caratteri" 汉字部首表 *Hànzì bùshǒu biǎo*. All'interno del documento vengono annoverati 201 "radicali principali" (主部首 *zhǔbùshǒu*), la forma canonica o più rappresentativa, e 100 "radicali associati" (附形部首 *fùxíng bùshǒu*), cioè le varie forme ortografiche che può avere lo stesso radicale (汉字部首表, 2009), sulla base dei quali vengono suddivisi e catalogati i diversi lemmi della lingua cinese. Nel caso di alcuni caratteri con una struttura grafica particolare, i radicali, oltre a adempiere alla citata funzione lessicografica, possono anche indicare il campo semantico di appartenenza del carattere in cui si trovano (Zhang e Ke, 2018: 106). In questo caso i radicali *bùshǒu* svolgono anche la funzione di radicali semantici, termine che solitamente viene reso in linguistica cinese come 形旁 *xíngpáng*，形符 *xíngfú*. Parallelamente, con il termine 声旁 *shēngpáng*，声符 *shēngfú* si indicano i radicali fonetici, cioè le componenti che danno indicazioni sulla pronuncia del carattere in cui si trovano.

[2] Nella *hànzì bùshǒu biǎo* 汉字部首表, *bùshǒu* viene reso in lingua inglese come "*indexing component*" (汉字部首表，2009).

Mentre i radicali semantici, come si è visto, coincidono spesso con una componente primitiva e possono essere caratteri singoli, i radicali fonetici sono tradizionalmente dei caratteri composti che vengono utilizzati esclusivamente per le loro funzioni fonetiche, perdendo il valore semantico che li caratterizza in autonomia (Shen e Ke, 2007). Sebbene sia radicali fonetici che semantici costituiscano elementi di vitale importanza ai fini del riconoscimento, essi non forniscono indicazioni sistematiche o sempre attendibili. Sembra possibile affermare che il grado di trasparenza, o espressività, dei radicali semantici sia più elevato rispetto a quelli fonetici (Shen e Ke, 2007: 98). Zhang e Ke (2018: 125) sostengono che, oltre ad essere più ripetitivi e semplici dal punto di vista grafico, i radicali semantici sono tradizionalmente più affidabili nel fornire informazioni sul carattere in cui compaiono. A tal proposito, Jin (1985) ha riscontrato che circa il 90% dei composti con radicale semantico *shǒu* 扌(mano) ha un significato connesso ad azioni manuali (Jin, 1985. Cit. in Shen e Ke, 2007: 98). Diversamente, è stato riportato come, escludendo le differenze tonali, solo il 26% dei radicali fonetici riproduca effettivamente la pronuncia dei caratteri in cui compaiono (Fan, Gao, & Ao, 1984).

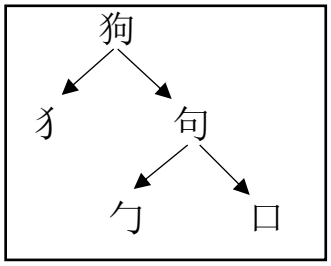
1.2.2.2 Componenti 部件 *bùjiàn*

Le componenti, anche definite da Shen e Ke (2007) come "*perceptual units*", sono unità di livello mediano con una struttura grafica definita e facilmente distinguibili dalle altre unità perché divise da uno spazio (Shen e Ke, 2007: 99). Resi in lingua inglese con il termine "*chunk*", le componenti non sono necessariamente classificabili fra unità costitutive quali i radicali semantici o quelli fonetici, ma costituiscono solo degli elementi compositivi dei caratteri (Xu et al., 2014: 774). Feng (2006), oltre a sostenere il valore di estrema importanza che tali componenti rivestono nell'analisi della struttura grafica dei caratteri, riconosce una tipologia particolare di componenti non ulteriormente scomponibile in unità minori, i 'componenti primitivi' 末级部件 *mòjí bùjiàn* (Feng, 2006: 15). L'autore suddivide ulteriormente i *mòjí bùjiàn* sulla base della loro autonomia linguistica: su 648 componenti primitivi del cinese moderno, 327 sono autonomi e costituiscono dei caratteri a sé stanti, come ad esempio 口 *kǒu* 'bocca', 木 *mù* 'legno', 土 *tǔ* 'terra', 十 *shí* 'dieci'; gli altri 321 non sono autonomi ma si uniscono per formare caratteri composti, come 纟 *sī* 'seta', 犭 *quǎn* 'cane', 扌 *shǒu* 'mano' (Feng, 2006: 15). Quando un componente primitivo è autonomo e funge da carattere integrale coincide con l'altra unità sub-morfemica citata dei radicali.

In conclusione di questa breve disamina sulle componenti di livello mediano, si ritiene opportuno scomporre il carattere 狗 *gǒu* in *bùjiàn* e *bùshǒu* in modo tale da chiarirne la distinzione. Se scomposto in radicali, il carattere è composto da 犭 *quǎn* e 句 *gōu*, rispettivamente radicale semantico (con annessa funzione lessicografica) e radicale fonetico, ovvero, componente che veicola informazioni, seppur irregolari, sulla pronuncia del carattere. Mentre, scomponendolo in componenti primitive si ottengono 犭 *quǎn* 'cane', 勹 *bāo* 'avvolgere' e 口 *kǒu* 'bocca', tra i quali *kǒu* come

unica componente autonoma.[3] Difatti, il radicale 犭 costituisce la forma contratta del carattere singolo *quǎn* 犬, e come tale non si può trovare in autonomia.

Figura 1: Scomposizione sublessicale del carattere 狗 *gǒu*



1.2.3 Caratteri 字 *zì*

Passando all'ultimo livello di tale ordine gerarchico si arriva ai caratteri 字 *zì*, considerabili come la prima vera unità tipografica discriminante. I caratteri possono essere formati da uno o più elementi sub-morfemici precedentemente analizzati fino a raggiungere strutture grafiche dall'alta complessità che, nondimeno, occupano sempre lo stesso spazio tipografico di un quadrato. A tal proposito, occorre puntualizzare che il sistema di scrittura cinese moderno è caratterizzato da due grafie che differiscono proprio per complessità strutturale e densità dei tratti: i caratteri semplificati (简体字 *jiǎntǐzì*) e i caratteri tradizionali (繁体字 *fántǐzì*).[4] Riguardo la natura composita, i caratteri formati da un solo elemento come 日 *rì*, 人 *rén* vengono chiamati caratteri singoli, o semplici (独体字 *dútǐzì*); i caratteri formati da due o più elementi come 明 *míng*, 狗 *gǒu* sono invece chiamati caratteri composti, o complessi (合体字 *hétǐzì*) (Shen, 2005). Secondo il "Dizionario informativo dei caratteri cinesi" 汉字信息字典 *Hànzì xìnxī zìdiǎn* (1988), il 96% dei caratteri più comuni sono composti (Shen e Ke, 2007). In senso lato, Lin (2001: 62) obietta:

> Se dovessimo citare un solo processo morfologico del [cinese] mandarino, questo sarebbe senza dubbio la composizione. In effetti, non sarebbe un'esagerazione dire che il mandarino è una lingua di parole composte.

In senso lato, Shao (2021: 34) evidenzia come su 8105 caratteri della "Tavola dei caratteri cinesi standard d'uso comune" 通用规范汉字表 *Tōngyòng guīfàn hànzì biǎo* (2013), solo 230 sono caratteri singoli. Tuttavia, i caratteri singoli, nonostante il numero esiguo, rappresentano un oggetto di studio particolarmente utile ai fini dell'apprendimento della lingua scritta in quanto spesso non è semplice definire con esattezza i confini tra i diversi livelli gerarchici del sistema ortografico. Ad

[3] Il componente primitivo 勹 *bāo* è la versione arcaica di 包 *bāo* 'avvolgere', carattere che costituisce anche un radicale fonetico ad alta produttività.
[4] Tale distinzione si afferma con gli anni Cinquanta del secolo scorso durante la campagna di semplificazione della lingua voluta dall'RPC per promuovere l'alfabetizzazione. Legati ad un minor numero di tratti e ad una maggiore sistematicità delle componenti, i caratteri semplificati sono utilizzati nella Cina continentale, mentre quelli tradizionali sono utilizzati a Hong Kong, Macao e Taiwan.

esempio, il carattere 一 *yī* 'uno' rappresenta il punto di convergenza tra i tre livelli gerarchici analizzati, essendo un carattere semplice formato da un solo elemento che corrisponde all'unità grafica di base del tratto. Tuttavia, questo è considerabile come l'unico caso di tale convergenza, solitamente la sovrapposizione avviene tra i due ultimi livelli analizzati (componenti e caratteri). Ad esempio, 口 *kǒu* è sia un carattere semplice con il significato di 'bocca', sia una componente primitiva in caratteri come 部 *bù* 'parte', sia un radicale semantico e fonetico, rispettivamente in 吃 *chī* 'mangiare' e 扣 *kòu* 'abbottonare'.

1.3 Criteri di classificazione dei caratteri

In questa sezione si vedranno due principali metodi di classificazione dei caratteri: il primo, circoscritto ai caratteri complessi, è basato sulla posizione dei costituenti all'interno del quadrato grafemico; il secondo, basato invece sulla suddivisione nelle categorie tradizionali del 六书 *liùshū*.

1.3.1 Struttura grafica e posizione dei costituenti

I caratteri complessi possono essere ulteriormente suddivisi sulla base della posizione dei costituenti all'interno del quadrato tipografico. Zhang e Ke (2018: 110) riconoscono tre principali strutture:

- Struttura destra-sinistra: 明 *míng*, 狗 *gǒu*
- Struttura sopra-sotto: 想 *xiǎng* 'pensare', 志 *zhì* 'aspirazione'
- Struttura a recinto: 国 *guó* 'paese', 困 *kùn* 'intrappolare'

A tal proposito, Yu (2000: 29), oltre a riconoscere una quarta categoria che comprende caratteri con struttura speciale come 品 *pǐn* 'prodotti' o 襄 *xiāng* 'aiutare', sostiene che suddividendo i caratteri in componenti primitivi sia possibile suddividere ulteriormente le strutture sopraccitate in sottocategorie.

Tabella 1: Suddivisione dei caratteri sulla base della struttura grafica (Yu: 2000: 29)

Strutture principali	*Strutture subordinate*	*Esempi*
Struttura destra-sinistra	Destra-sinistra Destra-centro-sinistra	位 谢
Struttura sopra-sotto	Sopra-sotto Sopra-centro-sotto	思 意
Struttura a recinto	Recinto completo Recinto parziale	国 区
Struttura speciale	Simile a 品 *pǐn*	磊

1.3.2 Sei categorie di caratteri cinesi 六书 *liùshū*

Il sistema di classificazione dei caratteri più influente è sicuramente costituito dalle sei categorie del 六书 *liùshū*; criteri tassonomici dalla grande rilevanza storica sulla base dei quali sono suddivisi i caratteri in uno dei primi dizionari della lingua cinese, lo 说文解字 *Shuōwén jiězì* di Xu Shen 许慎,

compilato durante la dinastia degli Han orientali (25-220 d.C.).[5] Tali categorie sono tradizionalmente concepite sia come uno strumento analitico sulla base del quale suddividere i caratteri, sia come le fasi del processo di evoluzione della lingua scritta (Galambos, 2011: 396). In particolare, l'ordine in base al quale tali categorie sono state elencate nella postfazione dell'opera *Shuowen jiezi* sembrerebbe rappresentare le fasi del processo evolutivo dei caratteri secondo Xu Shen (Bottéro, 2002: 14).[6] Di seguito verranno presentate le sei categorie, prestando particolare attenzione alla tipologia dei pitto-fonogrammi o composti fonetici.

1.3.2.1 Pittogrammi 象形 xiàngxíng

Sono rappresentazioni grafiche di referenti concreti. A questa categoria appartengono caratteri come 日 *rì* 'sole', 月 *yuè* 'luna', 木 *mù* 'albero'. I pittogrammi tendono ad assomigliare al referente che raffigurano, ma in seguito a processi di evoluzione e stilizzazione della scrittura, hanno perso il loro valore pittografico e conseguente iconicità. Da un punto di vista strutturale sono tutti caratteri semplici e, come tali, costituiscono solo un numero limitato, e non rappresentativo, di caratteri.

Tabella 2: Evoluzione grafica mù 木 'albero'.[7]

甲骨文 *Jiǎgǔwén*	金文 *Jīnwén*	小篆 *Xiǎozhuǎn*	隶书 *Lìshū*	楷书 *Kǎishū*	行书 *Xíngshū*	草书 *Cǎoshū*

1.3.2.2 Ideogrammi semplici 指事 zhǐshì

Anche chiamati "simboli indicativi", i *zhǐshì* costituiscono rappresentazioni grafiche di concetti astratti. Si possono annoverare caratteri come 上 *shàng* e 下 *xià*, che, osservati attentamente, tendono a coincidere se ne capovolgiamo uno, rendendo il rispettivo significato di 'sopra' e 'sotto' di immediata comprensione. Come per i pittogrammi, gli indicatori sono tutti caratteri semplici, anche se alcuni possono essere fatti risalire ad un pittogramma a cui viene aggiunto un tratto per indicare un nuovo significato (Li, 2009: 77) Ad esempio, 本 *běn* e 末 *mò*, sono formati dal pittogramma 木

[5] Secondo molti studiosi la terminologia del cinese arcaico per riferirsi a caratteri semplici e caratteri complessi era diversa rispetto a quella attuale. Sembrerebbe che Xu Shen utilizzi il termine 文 *wén* per riferirsi a caratteri formati da una sola componente, *zì* per riferirsi ai caratteri formati da più componenti. Difatti, il titolo dell'opera può essere tradotto come "la spiegazione dei *wén* ed analisi degli *zì*" (Li, 2009: 75).

[6] È interessante notare come in un'altra testimonianza del termine *liùshū* risalente allo stesso periodo degli Han orientali, Ban Gu 班固 si riferisce a tali categorie con la locuzione: 造字之本也 *zàozì zhī běn yě* 'la base per la creazione dei caratteri'. Non è chiaro se il termine *zào* 造 venga utilizzato nella sua accezione di creazione *ex nihilo* o quella di formazione/costruzione dei caratteri (Galambos, 2011: 396).

[7] Evoluzione del carattere consultabile nel sito http://www.guoxuedashi.com/zixing/yanbian/4465ej/.

mù a cui viene aggiunto un tratto orizzontale rispettivamente alla base e alla cima del "tronco" per indicare rispettivamente i concetti di "base/radice" e "punta/fine".

1.3.2.3 Ideogrammi complessi 会意 huìyì

Sono caratteri composti da due o più componenti che si uniscono per indicare un nuovo referente, concreto o astratto che sia. Questa categoria appartiene ancora ad una fase pittografica di evoluzione della lingua ma cominciano ad essere utilizzati caratteri già facenti parte del lessico per crearne di nuovi. Difatti, le informazioni veicolate dalle componenti sono di natura semantica, ciò vuol dire che entrambe contribuiscono al significato del carattere formatosi (Li, 2009: 77). Fanno parte di tale categoria caratteri come: 明 *míng* 'luminoso', formato dall'unione dei pittogrammi 日 *rì* e 月 *yuè*; 森 *sēn* 'foresta', formato dalla ripetizione del pittogramma 木 *mù*.

1.3.2.4 Composti fonetici 形声 xíngshēng

Sono caratteri composti da due componenti che forniscono informazioni funzionali di diversa natura: come accennato, il radicale semantico dà informazioni sul campo semantico di appartenenza del carattere; il radicale fonetico fornisce indicazioni generali sulla pronuncia del carattere. Appartengono a tale categoria caratteri come 请 *qǐng* 'invitare', formato dal radicale semantico 讠, versione contratta di 言 *yán* (parola) e dal radicale fonetico 青 *qīng*. Prendendo in analisi tale radicale fonetico si può notare come vada a formare composti fonetici dall'elevata trasparenza fonetica come 清 *qīng* 'chiaro', ma anche composti meno trasparenti come 倩 *qiàn* 'bello'. Shen e Ke (2007: 98) propongono una quantificazione di radicali semantici e fonetici all'interno dei caratteri composti più comunemente utilizzati secondo la "Tabella dei caratteri più comuni del cinese moderno" 现代汉语通用字表 *Xiàndài hànyǔ tōngyòngzì biǎo* (1988).[8] Vengono annoverati rispettivamente 201 radicali semantici su 7000, e 1348 radicali fonetici su 6542 composti fonetici (Shen e Ke, 2007: 98). Inoltre, tali radicali sembrano rispettare una posizione abbastanza fissa all'interno del quadrato grafemico. È stato riportato da Feldman e Siok (1999) come su un campione di 4516 composti fonetici il 75% dei caratteri con struttura destra-sinistra aveva il radicale semantico sulla sinistra; il 15% dei caratteri con struttura sopra-sotto aveva il radicale semantico sopra (Feldman e Siok, 1999: 24). Anche chiamati pitto-fonogrammi per enfatizzare la funzione di entrambe le componenti, costituiscono la categoria di caratteri maggiormente rappresentativa; DeFrancis (1989) sostiene che ben il 97% dei caratteri cinesi è costituito da tale categoria (DeFrancis, 1989 cit. in Xu et al., 2014: 774); Zhang e Ke (2018: 106) ridimensionano tale stima sostenendo che circa l'80-90% dei caratteri del cinese moderno è costituito da pitto-fonogrammi.

[8] La tavola è reperibile online al sito https://www.zdic.net/zd/zb/ty/ (05-12-23).

1.3.2.5 Estensione di significato 转注 zhuǎngzhú

Sono caratteri connessi dal punto di vista semantico e molto simili nella forma. Costituisce una categoria di dubbia formazione e attendibilità, tanté che Xu Shen stesso elencò solamente due caratteri sotto tale dicitura, 考 *kǎo* e 老 *lǎo*, accomunati nella forma grafica e nel significato di "vecchio/anziano" (Galambos, 2011: 396).[9]

1.3.2.6 Prestiti 假借 jiǎjiè

Figura 2: Carattere 万 *wán* in grafia *jiǎgǔwén*

Sono caratteri utilizzati per designare parole omofone ma distinte nel significato. In altri termini, un carattere facente già parte del *corpus* esistente viene utilizzato per indicare una nuova parola in virtù della loro somiglianza fonetica. Tra di essi è possibile annoverare caratteri come 万 *wán* 'diecimila', 象 *xiàng* 'immagine'. Nelle grafie arcaiche i due caratteri erano dei pittogrammi che raffiguravano rispettivamente uno scorpione ed un elefante; a causa dell'omofonia con parole con il significato attuale che mancavano di un corrispettivo nella lingua scritta, i due caratteri si sono caricati dei nuovi significati, fino a perdere il significato originario a causa dell'evoluzione fonetica della lingua (Li, 2009).

1.3.3 Differenza tra 文 *wén* e 字 *zì*

Come accennato in precedenza, l'ordine di presentazione delle sei categorie all'interno dell'opera 说文解字 *Shuōwén jiězì* sembrerebbe rappresentare la concezione dell'origine della scrittura cinese secondo Xu Shen (Bottéro, 2002: 14). In particolare, sembrerebbe che l'autore degli Han orientali volesse alludere a tale origine fin dall'ideazione del titolo (Bottéro, 2002). Secondo la tradizione, i due termini 文 *wén* e 字 *zì* si riferiscono alla distinzione tra caratteri semplici e caratteri complessi; di conseguenza, il titolo potrebbe essere tradotto come "La spiegazione dei *wén* e l'analisi degli *zì*" (Li, 2009: 75). Tuttavia, il sinologo Bottéro (2002: 22) mette in discussione tale distinzione sostenendo che non vi sia alcun riferimento a *wén* e *zì* nell'accezione di caratteri semplici e complessi all'interno dell'opera. Nei termini dell'autore stesso: "The distinction made is not between compound and noncompound, but between characters basing themselves on the images of things only, on the one hand, and graphs in which 形聲相益 'form and sound are added to each other'." (Bottéro, 2002: 23). In altri termini, la distinzione è tra un segno grafico privo di funzioni linguistiche, *wén* 'schema/modello', e un grafema a cui viene collegato uno specifico valore semantico e fonetico, *zì* 'carattere', fissando in lingua scritta un'unità della lingua parlata (Bottéro, 2002: 23).[10] Quello che

[9] Una delle ipotesi sulla natura di tale categoria è che sia composta da caratteri già facenti parte del corpus esistente che venivano utilizzati per designare parole connesse nel senso a quelle originarie, ma distinte per pronuncia (Abbiati, 2012).

[10] A conferma di tale teoria si potrebbero citare le svariate connotazioni del termine *wén*. Gu (2016: 157) riconosce due principali sfere di appartenenza: il *wén* naturale ed il *wén* umano. Con il primo si intendono le manifestazioni del mondo naturale: i tracciati celesti e le costellazioni, *tiānwén* 天文 'astronomia', *dìwén* 地

Xu Shen ha voluto descrivere all'interno della sua *magnus opus* non è solo l'evoluzione della scrittura, ma la genesi stessa del sistema ortografico (Bottéro, 2002: 24). Secondo tale visione il creatore dei caratteri della mitologia cinese, Cang Jie 仓颉, avrebbe cominciato a raffigurare il reale attraverso questi schemi *wén* a cui successivamente vennero collegati una pronuncia ed un significato rendendoli caratteri *zì*, cioè unità della lingua scritta (Bottéro, 2002: 24).

1.4 La 'parola' nella lingua cinese

Il termine 'parola' viene tradotto in lingua cinese con il carattere 词 *cí*, definito dal "Dizionario Xinhua" 新华字典 *Xīnhuá zìdián* (1998: 71) come: "l'unità linguistica minima all'interno della frase che è utilizzabile in autonomia 在句子里能自由运用的最小的语言单位". Il concetto di 'parola' come lo si intende nelle lingue con sistema di scrittura alfabetico è entrato a far parte della terminologia della linguistica cinese solo di recente con la traduzione di opere occidentali (Masini, 1990: 201). L'incontro tra diverse tradizioni della stessa disciplina, la tendenza del cinese moderno al polisillabismo e la necessità di chiarire il rapporto tra lingua parlata e realizzazione grafica ha portato la ricerca linguistica ad un incasellamento più definito delle nozioni di parola, 词 *cí*, e carattere 字 *zì* (Masini, 1990: 202). Tuttavia, tale distinzione è nota esclusivamente a specialisti di linguistica o filologia, nella coscienza linguistica del parlante medio 'parola' e 'morfema' vengono sovrapposti e la nozione intuitiva di parola è rappresentata da *zì* (Arcodia, 2010: 7). In senso lato, Chao (1968: 138) mette in discussione l'utilità della nozione di parola affermando:

> Whatever conception of the syntactic word we shall find scientifically justifiable to define, it plays no part in the Chinaman of the street's conception of the subunits of the Chinese language. Thus, if one wishes to ask what the syntactic word shianntzay 'now' means, one would say: "现在" 这两个字是什么意思 […] 'What is the meaning of these two zi "xianzai"?

Come si può dedurre da tale affermazione, il carattere è tradizionalmente concepito come l'unità minima dal punto di vista sintattico; la linguistica cinese ha considerato tale elemento linguistico come l'oggetto principale di studio fin dalla nascita della disciplina, accantonando la lingua parlata fino all'incontro/scontro con la conoscenza occidentale (Masini, 1990). [11] Di conseguenza, determinare con esattezza il confine tra una parola e un carattere, riconoscere le relazioni sintattiche che intercorrono tra i diversi costituenti della frase cinese non è qualcosa di

---

文 'la conformazione del terreno', *niǎoshǒu zhī wén* 鸟兽之文 'le impronte degli animali' o altre configurazioni naturali. Con il secondo ci si riferisce invece a qualsiasi manifestazione della cultura umana: costumi e tradizioni locali, segni grafici o motivi decorativi come nella scrittura e pittura, o anche canzoni, calligrafia, scultura e ovviamente letteratura. In pochi termini, l'uomo avrebbe prima osservato i *wén* della natura, i segni e i sistemi del Cielo e della terra, e sulla base di una loro imitazione, avrebbe creato i propri *wén*, da intendersi non solo come scrittura e letteratura, ma come espressioni culturali (Gu, 2016: 153).

[11] La prominenza data alla nozione di carattere zì si riflette anche nell'organizzazione lessicografica dei dizionari. Mentre in italiano i dizionari sono sostanzialmente delle liste di parole (lemmi), in Cina i dizionari tradizionali sono 字典 *zìdiǎn* 'raccolte di caratteri'. Anche i 词典 *cídiǎn*, della lessicografia moderna, seppur considerabili raccolte di parole, sono organizzati sulla base di singoli caratteri (Arcodia, 2010: 8).

intuitivo come nelle lingue alfabetiche. Si possono riconoscere due principali motivazioni alla base di tale difficoltà: una di natura tipografica e l'altra di tipo sintattico.

Infatti, diversamente delle lingue alfabetiche, le norme tipografiche del cinese scritto non prevedono la presenza di spazi a suddividere le parole. Un testo in lingua cinese risulta essere una stringa ininterrotta di caratteri messi uno accanto all'altro in cui le relazioni sintattiche non sono tangibili ma prevedono una necessaria analisi dei costituenti. Sulla base di tali considerazioni si evince che riconoscere un carattere in isolamento, come elemento costitutivo di una parola plurisillabica o come unità sintattica all'interno di una frase, siano processi che richiedono la padronanza di diversi tipi di abilità; ad esempio, suddividere una frase nelle 'parole' che la compongono richiede competenze ascrivibili allo sviluppo dell'abilità di lettura e non al riconoscimento dei caratteri.

D'altro canto, in una prospettiva morfologico-sintattica, si possono identificare unità lessicali della lingua di diversa conformazione. Riguardo la composizione delle parole del cinese moderno, Lin (2001: 62) afferma: "Così come la maggior parte delle parole in mandarino sono di due sillabe, quasi tutti i composti mandarini, con alcune eccezioni, sono bisillabici". Per esplicitare con chiarezza tali eccezioni, le configurazioni che le parole possono avere in cinese scritto sono le seguenti:

- Plurisillabica plurimorfemica: una parola formata da due o più morfemi/sillabe; 书店 *shūdiàn* 'libro-negozio, libreria'; *xǐwǎnjī* 洗碗机 'lavare-ciotola-macchina, lavastoviglie'.
- Plurisillabica monomorfemica: una parola formata da più sillabe ma da un solo morfema, solitamente si parla di traslitterazioni o traduzioni da lingue occidentali: 巧克力 *qiǎokèlì* 'cioccolato'; 咖啡 *kāfēi* 'caffè'.
- Monosillabica monomorfemica: una parola formata da un solo morfema/sillaba, come 花 *huā* 'fiore', 脚 *jiǎo* 'piede'. In questo caso si parla di "morfema libero" cioè un carattere che può adempiere alla funzione comunicativa autonomamente; in senso lato, un carattere che deve essere necessariamente accompagnato da un altro morfema viene chiamato morfema legato (Masini, 1990).

Inoltre, altra caratteristica ascrivibile ad una prospettiva morfologico-flessiva che sembra accentuare tale difficoltà è la generale fluidità delle categorie lessicali di appartenenza delle parole. Come avviene spesso nelle lingue prive di morfologia flessiva, la forma della parola non presenta elementi che permettono di identificare a quale categoria appartenga (Arcodia, 2010: 9). Un parlante medio della lingua italiana riconosce immediatamente 'gatto', 'scrivono' e 'rapidamente' come parole della propria lingua e attraverso un'analisi della struttura interna delle parole riesce ad inferire a quale categoria grammaticale fanno riferimento; diversamente, un locutore cinese non riesce a identificare se parole come 组织 *zǔzhī* 'organizzare' costituisca un verbo o un sostantivo se non

inserito in un determinato contesto (Arcodia, 2010: 10).[12] Secondo Marosán (2006) il cinese è una lingua "flessibile", e come tale, le parole "non categorizzabili" se prive di un contesto comunicativo (Marosán, 2006. cit. in Basciano, 2021: 15). Per contesto si intende in questo caso la posizione della parola all'interno della costruzione sintattica dove è collocato. A tal proposito, Li (2001) sostiene che una parola può essere ascrivibile ad una specifica parte del discorso solo sulla base della sua posizione e funzione all'interno della frase, specificando che la parola da sé non appartiene a nessuna categoria specifica (Li, 2001. cit. in Basciano, 2021: 15). In sintesi, a causa di una generale flessibilità della lingua e dell'assenza di morfologia flessiva, molte parole della lingua cinese sfuggono ad un incasellamento definito in categorie lessicali, rendendo più complesso identificare i confini tra una parola e l'altra.

[12] La parola 组织 *zǔzhī,* a seconda della posizione all'interno della frase, può valere sia per 'organizzare' che per 'organizzazione'.

Capitolo 2: Principali ricerche sull'acquisizione dei caratteri

L'apprendimento del cinese come lingua straniera o seconda lingua (CSL/CFL) è una disciplina sviluppatasi solo recentemente, con un incremento non indifferente delle ricerche negli ultimi decenni (Morbiato, 2021).[13] In particolare, tra le varie specializzazioni di questa area di studi si è andata progressivamente affermando la tendenza verso lo studio dei processi di acquisizione del sistema di scrittura cinese per apprendenti L2 (Ke, 1996). Le peculiarità del sistema ortografico hanno da sempre rappresentato un ostacolo in più per i parlanti di lingue diverse, determinando un interessamento della ricerca linguistica verso i processi di acquisizione di tali apprendenti. La ricerca sull'acquisizione del sistema di scrittura cinese è stata caratterizzata da una prevalente attenzione verso i caratteri. Le indagini volte ad analizzare aspetti come la trasparenza o la conoscenza dei caratteri sono state le prime, oltre che le più ricche, ad essere pubblicate (Eletti et al., 2021: 163). Con gli anni Duemila, in linea con il massiccio aumento di studenti di cinese L2 e la rapida crescita economica della Cina, le ricerche sull'acquisizione dei caratteri sono aumentate sensibilmente, espandendo la portata del fenomeno e, grazie all'apporto di discipline parallele come la psicolinguistica e la glottodidattica, ottimizzando l'apporto metodologico (Zhang e Ke, 2018: 104). L'acquisizione dei caratteri è quindi una competenza indissolubilmente legata al riconoscimento visivo dell'input scritto. Tuttavia, il processo graduale che determina l'acquisizione implica anche la conoscenza della pronuncia e del valore semantico che contraddistingue il carattere, oltre che l'abilità di riproduzione ortografica dello stesso. Gli studi in questione si configurano principalmente come ricerche interdisciplinari dalla natura empirica che prendono in esame lo sviluppo di tali competenze linguistiche (Zhang e Ke, 2018). Nello specifico, si propongono di chiarire:

- Strategie di apprendimento maggiormente utilizzate dagli apprendenti (Zeng, 2021: 141)
- Fattori linguistici e didattici che influenzano tale acquisizione
- Processi cognitivi coinvolti nel riconoscimento (Shen, 2004: 51)

Quest'ultimo settore legato alla processazione a livello cognitivo dei caratteri sembra essere quello che ha raccolto più interesse in letteratura (Zeng, 2021). Le ricerche disponibili sembrano confermare il fatto che i processi cognitivi coinvolti nel riconoscimento visivo di un carattere siano determinati da un'elaborazione delle unità sub-morfemiche come componenti e radicali (Zeng, 2021: 143).[14] Specificatamente, sembrerebbe che l'attività cognitiva sia indirizzata verso due principali

[13] Le sigle CFL/CSL sono utilizzate per riferirsi a contesti di apprendimento diversi: *foreign language* (FL) si utilizza per riferirsi all'apprendimento di una lingua non nativa in un paese dove non viene comunemente parlata (ad esempio, lo studio dell'inglese in Italia); *second language* (SL), anche riconosciuto dalla sigla L2, si utilizza invece per fare riferimento allo studio di una lingua non nativa nel paese in cui viene comunemente parlata (Freed, 1991. cit. in Morbiato, 2021). Con il termine L1, invece, si indica la lingua madre di un individuo, appresa nel paese dove si parla normalmente.

[14] Per una migliore comprensione delle dinamiche con cui le unità sub-morfemiche innescano i processi cognitivi coinvolti nel riconoscimento visivo consultare la sezione dedicata ai fattori sublessicali del capitolo 3.

oggetti di riconoscimento: la componente grafemica (densità dei tratti, struttura grafica) e le informazioni funzionali veicolate da componenti come radicali fonetici e semantici (Zeng, 2021: 142). Zeng (2021) evidenzia come la questione di maggior rilevanza sia chiarire qual è il percorso di attivazione favorito dai discenti durante l'acquisizione: l'elaborazione ortografica o funzionale? Di conseguenza, se a prevalere fosse l'elaborazione funzionale, sarebbero le proprietà fonetiche o semantiche a veicolare maggiori informazioni per il riconoscimento? Inoltre, la preminenza di un percorso di decodifica o di un altro è circoscritta a fasi specifiche di acquisizione? Livelli specifici di competenza linguistica determinano un passaggio da un metodo di decodifica all'altro? Nel tentativo di rispondere a tali quesiti, tale sezione dell'elaborato si propone di esaminare le maggiori ricerche sull'argomento e fornire al lettore un resoconto più esaustivo possibile sui risultati ottenuti. I contributi raccolti saranno suddivisi in macroaree tematiche di ricerca in base all'elemento linguistico oggetto d'indagine. Alla luce dell'analisi critica effettuata si evidenzieranno affinità e incongruenze con l'intento di individuare i risultati più sistematici e generalizzabili. In senso lato, saranno sottolineate limitazioni e lacune da colmare nel tentativo di fornire una solida banca dati per eventuali ricerche future.

Prima di procedere con la disamina di tali ricerche si ritiene opportuno fornire al lettore due ulteriori paragrafi introduttivi ed esplicativi sull'area di studi presa in esame dall'elaborato. Il primo di essi si propone di esplicitare brevemente le differenze tra le aree di ricerca accostate agli studi dell'acquisizione dei caratteri cinesi. Verrà chiarito il rapporto che lega le diverse aree di studio e saranno esplicitate le competenze linguistiche pertinenti a ciascuna di esse. Il secondo, invece, si configura come un'analisi diacronica dei maggiori sviluppi della disciplina CFL e dell'area di studi sull'acquisizione dei caratteri. In quest'ultima sezione verranno presentate le principali tendenze di ricerca e i fattori storici più significativi per l'evoluzione delle discipline.

2.1 Aree di studio, specificazioni e competenze

I caratteri, in quanto unità linguistica di base del cinese, sono spesso oggetto d'indagine di ricerche dal titolo, focus di ricerca e metodologia molto disparati tra loro. Gli studi sull'acquisizione dei caratteri possono essere infatti accostati ad aree di studio parallele come l'acquisizione del lessico, dell'abilità di lettura (*reading acquisition*), o del processo di alfabetizzazione (*literacy development*). Difatti, sono molte le ricerche che trattano il riconoscimento visivo di caratteri singoli o analizzano la capacità di riproduzione ortografica dell'apprendente riconoscendo come area di studi pertinente l'acquisizione del lessico o dell'abilità di lettura (Everson, 1998; Shen e Ke, 2007; McBride-Chang, 2016). Ad esempio, all'interno del *Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition*, Ke (2018) inserisce gli studi sull'acquisizione dei caratteri all'interno della sezione dedicata allo sviluppo di abilità connesse all'apprendimento del cinese L2 (*L2 Chinese skills development*); in particolare, nell'introduzione al volume l'autore li configura come ricerche sull'acquisizione del lessico (Ke, 2018: 3). Tale accostamento tra studi sull'acquisizione dei caratteri e del lessico è

motivato non solo dalla natura del sistema di scrittura cinese per cui, come si è visto nel capitolo precedente, un carattere singolo può anche occupare lo slot lessicale, ma soprattutto perché entrambe le aree di studio trattano l'acquisizione di quelle che S. Ke (2020) definisce come *lower-level reading skills,* vale a dire come competenze di base necessarie per lo sviluppo dell'abilità di lettura (Ke, 2020: 18).[15] All'interno di questo insieme di abilità viene riconosciuta anche la *word recognition efficiency*, vale a dire: "l'abilità di riconoscere parole (i) in modo veloce e accurato, (ii) non intenzionale e (iii) con l'impiego di poche risorse attentive" (Perfetti, 1985. Cit. in Eletti et al., 2021: 160). Pertanto, si evince che sia l'acquisizione di caratteri che del lessico sono considerati come processi 'di livello inferiore', finalizzati allo sviluppo di competenze propedeutiche all'abilità di lettura (Eletti et al., 2021). L'utilizzo delle diciture *reading acquisition* o *literacy development* tra studi che trattano l'acquisizione dei caratteri è riscontrabile perché lo sviluppo di tali competenze è ascrivibile ad una fase iniziale, ma di fondamentale importanza, del più articolato processo di sviluppo dell'alfabetizzazione. Difatti, secondo il *component skills approach* (Carr e Levy, 1990), per riuscire a comprendere efficacemente sezioni di testo di complessità e lunghezza maggiori, l'apprendente deve necessariamente passare da questi processi di livello inferiore a quelli di livello superiore come la comprensione sintattica e pragmatica (Eletti et al., 2021: 160).

Tuttavia, occorre puntualizzare che la maggior parte delle ricerche che tratta l'acquisizione dei caratteri analizza il loro riconoscimento e apprendimento come elementi linguistici a sé stanti; i protocolli sperimentali adottati prevedono spesso compiti di decisione lessicale, categorizzazione semantica o denominazione in cui i caratteri sono presentati in isolamento e non come morfemi in una parola polisillabica o elementi costitutivi di una struttura sintattica di complessità maggiore. Le ricerche che trattano l'acquisizione dei caratteri riconoscendo come aree pertinente l'acquisizione dell'abilità di lettura o dell'alfabetizzazione possono trarre in inganno dato che il focus principale della ricerca non è riposto sulla verifica dell'abilità di lettura e scrittura di un testo, quanto sulla conoscenza delle caratteristiche strutturali e funzionali dei caratteri. Difatti, se per lo sviluppo dell'abilità di lettura è stata rilevata l'importanza del riconoscimento automatico delle singole parole (Shen, 2018: 135), per l'acquisizione dei caratteri e del lessico è fondamentale la padronanza di una serie di competenze e sotto-abilità che permettono agli apprendenti di sfruttare efficacemente gli elementi sublessicali della lingua (Eletti et al., 2021: 161). Ai fini di una migliore comprensione dell'analisi che verrà fornita nei paragrafi a seguire, verrà di seguito introdotto il costrutto della sensibilità sublessicale e le relative competenze linguistiche della:[16]

I. Sensibilità strutturale

[15] Di contro, con *higher level reading skills* si fa riferimento alle abilità cognitive di livello avanzato che sono coinvolte nell'analisi e comprensione di un testo. Esse comprendono un'ottima conoscenza del sistema ortografico, della sintassi della lingua, conoscenza culturale e dei vari significati contestuali (Ke, 2020: 22).
[16] La terminologia utilizzata all'interno del presente elaborato per riferirsi alla sensibilità sublessicale e alle relative sottoabilità proviene da Eletti et al. (2021).

II. Sensibilità sub-morfemica

III. Sensibilità morfemica

La letteratura disponibile evidenzia la rilevanza dei primi due costrutti della sensibilità strutturale e sub-morfemica nel processo di acquisizione dei caratteri (Zhang e Ke, 2018: 110; Shen e Ke, 2007). La sensibilità strutturale, anche definita *orthographic awareness* (Xu et al., 2014), costituisce l'abilità di saper riconoscere e analizzare la struttura compositiva interna dei caratteri, i componenti contenuti e le loro dinamiche di composizione (Orton e Scrimgeour, 2019: 55). Essa rappresenta una competenza di vitale importanza per l'apprendimento dei caratteri in quanto consente di riconoscere quando una combinazione specifica di componenti risulta plausibile o meno per le regole del sistema di scrittura (Eletti et al., 2021: 162). La sensibilità sub-morfemica, invece, costituisce la capacità di saper riconoscere le informazioni funzionali veicolate dalle unità sub-morfemiche e saper utilizzare tale conoscenza nel processo acquisizionale della lingua (Shen e Ke, 2007: 100). In altri termini, tale capacità permetterebbe al lettore di inferire il significato sulla base del radicale semantico e di ipotizzare la pronuncia sulla base del radicale fonetico. Shen e Ke (2007: 100), che optano per il termine *radical awareness*, riconoscono tre funzioni principali ascrivibili allo sviluppo di tale competenza:

I. Saper distinguere le diverse componenti dei caratteri non ancora incontrati

II. Consolidare la conoscenza dei radicali semantici in termini di pronuncia, grafia e semantica

III. Comprendere la struttura ortografica dei composti pitto-fonetici.

L'ultimo livello è costituito dalla sensibilità morfemica, definita come la capacità di saper riconoscere la struttura interna di parole polimorfemiche (Eletti et al., 2021:163).[17] Citando Webb e Nation (2017:117), quest'abilità: "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." Come si può notare, i costrutti della sensibilità strutturale e sub-morfemica sono strettamente collegati agli elementi linguistici subordinati al carattere come componenti e radicali; di conseguenza, lo sviluppo di tali competenze facilita e velocizza principalmente il processo di acquisizione dei caratteri (Zhang e Ke, 2018). Di contro, la sensibilità morfemica è strettamente collegata al livello lessicale della lingua e riveste un ruolo di primaria importanza nel processo di acquisizione del lessico (Eletti et al., 2021). Nondimeno, Mori (2014) sottolinea come la suddetta abilità costituisca un passaggio chiave anche per lo sviluppo dell'abilità di lettura. Difatti, a causa delle caratteristiche tipografiche del

[17] Le ricerche disponibili sull'argomento sembrano ricondurre a questo costrutto anche altri tipi di competenze collegate all'aspetto morfologico della lingua, come ad esempio: saper differenziare morfemi liberi da quelli legati (Wang e Xing, 2010), saper riconoscere il significato dei numerosi morfemi omofoni e omografi (Koh, Chen e Gottardo, 2018).

cinese, suddividere una parola plurisillabica nei morfemi che la costituiscono sembra costituire un processo che si avvicina molto alla menzionata abilità della *word recognition efficiency* (Eletti et al., 2021). Come si vedrà nel capitolo sulle implicazioni didattiche, le tre competenze non si sviluppano una conseguentemente all'altra seguendo un percorso progressivo e lineare, né sono una indipendente dall'altra, ma si sviluppano di pari passo interagendo tra di loro nel processo di apprendimento del lettore (Eletti et al., 2021).

2.2 Periodizzazione delle ricerche sull'acquisizione CSL/CFL

La ricerca linguistica sull'acquisizione dei caratteri cinesi è collegata a doppio filo agli studi sull'acquisizione del cinese come L2/LS, campo di studi considerabile come una disciplina scientifica solo da tempi relativamente recenti (Morbiato, 2021: 87). Difatti, seppure caratterizzato da una lunga tradizione che si può fare risalire fino all'incontro con i missionari gesuiti del XVI secolo, in tempi premoderni l'insegnamento del cinese a stranieri era una pratica vietata per prevenire di instaurare rapporti diplomatici con l'Occidente imperialista (Zhao e Huang, 2010: 130). Viene rilevato che nella fase finale dell'epoca imperiale si poteva essere perfino imprigionati per l'insegnamento a stranieri, pratica che, di conseguenza, si diffonde in segretezza o nelle città di costa dove la presenza occidentale era maggiormente diffusa (Spence, 2008. Cit. in Zhao e Huang, 2010: 130). Tale tendenza viene ridimensionata con l'inizio dell'epoca repubblicana, fase storica in cui l'atteggiamento di isolamento culturale cede il passo ad una progressiva apertura verso tendenze e culture straniere. Sempre più opere fondamentali del sapere Occidentale venivano tradotte in Cina, il quale ambiente letterario era ormai impregnato di un cosmopolitismo culturale dovuto all'incontro/scontro con lo straniero (Pesaro, 2009: 46). Tuttavia, per una larga diffusione dell'insegnamento del cinese come lingua straniera si è dovuto attendere la nascita della Repubblica popolare cinese (RPC) nel 1949, epoca in cui, per ragioni diplomatiche, i contatti tra Cina e resto del mondo si fecero più intensi (Zhao e Huang, 2010).

In questa sezione verrà proposta un'analisi cronologica dello sviluppo della disciplina CSL e, più specificatamente, dell'area di studi dell'acquisizione dei caratteri cinesi. Il focus della sezione verterà principalmente sull'analisi in diacronia delle principali tendenze di ricerca dei due campi di studi a partire dall'epoca repubblicana, facendo anche riferimento ai principali avvenimenti storici che hanno permesso la rapida crescita delle discipline.

2.2.1 Dagli albori alla riforma

I primi studi sull'acquisizione del CFL/CSL, che miravano principalmente ad indagare aspetti quali la pronuncia o i toni, la lettura, scrittura e caratteristiche grammaticali del cinese, comparvero solo dalla fine del XX secolo (Yun, 2011. Cit. in Morbiato, 2021: 90). Paradossalmente, gli albori delle ricerche sull'acquisizione dei caratteri, ambito specifico di analisi dell'ampia disciplina CFL/CSL, possono essere fatti risalire al 1923-24, anni in cui il professore Ai Wei ha svolto il suo incarico presso l'università di Georgetown e condotto tre esperimenti di psicolinguistica su più di 100

apprendenti con lingua madre diversa dal cinese (Zhang e Ke, 2018: 103). Il suo pioneristico volume "Il processo psicologico della lettura dei caratteri cinesi" *hànzì wéntǐ yuèdú xīnlǐ* 汉字问题阅读心理 pubblicato solo nel 1948 può essere considerato come la prima ricerca empirica sull'acquisizione di caratteri in cinese L2 (Zhang e Ke, 2018: 103). L'autore ha riconosciuto i fattori linguistici che facilitano e che non facilitano l'apprendimento suddividendoli in termini di forma grafica, fonetica e semantica dei caratteri (Wang, 2011). Tra i principali risultati ottenuti, Ai Wei ha riscontrato che la densità dei caratteri e la tipologia strutturale influenzi il processo di riconoscimento di apprendenti L2 (Zhang e Ke, 2018: 103). Tuttavia, lo studio del cinese come L2/LS non era ancora considerato disciplina scientifica a sé stante (Zhang e Ke, 2018: 103); la ricerca linguistica mancava dunque di studi empirici che potessero replicare i risultati ottenuti da Ai Wei (Zhang e Ke, 2018: 103). Inoltre, come fa notare Wang (2011: 43), le ricerche condotte in Cina sull'acquisizione dei caratteri fino a quel momento avevano prettamente uno scopo didattico-pedagogico; mancavano ricerche che mettessero in primo piano la figura dell'apprendente e le sue necessità di apprendimento.

Questa tendenza comincia a cambiare tra gli anni Cinquanta e Sessanta; con l'istituzione della Repubblica popolare cinese (RPC) nel 1949, l'insegnamento della lingua ad apprendenti stranieri diventa una pratica appoggiata dal governo poiché finalizzato ad instaurare rapporti diplomatici con altre nazioni socialiste (Zhao e Huang, 2010: 130). Nel 1950 vengono istituiti i primi corsi di cinese per stranieri all'università Tsinghua di Pechino, segnando l'inizio dell'insegnamento del cinese L2 come disciplina accademica nella Cina continentale (Zhao e Huang, 2010: 130). Dal 1952, per la prima volta nella storia l'RPC comincia ad inviare professori di lingua in paesi come la Nord Corea e la Bulgaria per promuovere e popolarizzare il neonato cinese mandarino *pǔtōnghuà* 普通话 (Zhao e Huang, 2010: 130). Nel 1965 viene istituita a Pechino la prima Università di lingue specializzata nell'insegnamento a studenti stranieri (Zhao e Huang, 2010: 130). Parallelamente, nel 1962 nasce in America l'associazione dei professori di lingua cinese e, pochi anni più tardi viene istituito il giornale dell'associazione, attivo fino ai giorni nostri (Zhang e Ke, 2018: 103). Inoltre, nel 1967 Corder pubblica l'influente articolo "The significance of learner's errors", opera che sancisce un radicale cambiamento di prospettiva nello studio della SLA (Morbiato, 2021: 90). L'area di studi si focalizza maggiormente sull'esperienza di apprendimento dello studente e sugli errori che vengono commessi, considerati ora come importanti strumenti analitici per studiare il processo acquisizionale dei discenti (Morbiato, 2021: 90). In particolare, le ricerche sull'acquisizione dei caratteri di questo periodo si concentravano su approcci pedagogici che potessero alleggerire il carico mnemonico dei nuovi apprendenti (Zhang e Ke, 2018: 103). Nello specifico, tali studi cercavano di determinare quale fosse l'assetto di presentazione ottimale per i caratteri; vennero sperimentate diverse sequenze acquisizionali come, ad esempio, introdurre i caratteri prima e dopo il Pinyin, o dando indicazioni

didattiche sul sistema ortografico prima e dopo l'introduzione di tali unità linguistiche (Zhang e Ke, 2018: 103-104).[18]

Nei decenni successivi, seguendo la tradizione cominciata da Ai Wei, altri studiosi (Chin, 1973; Walker, 1984; Everson, 1988; Hayes, 1987a, 1987b) si interessarono a ricerche sperimentali sulla lettura e scrittura del cinese o sull'acquisizione dei caratteri in riconoscimento e produzione (Zhang e Ke, 2018). Con la fine della Rivoluzione culturale, periodo di stagnamento della ricerca scientifica in materia, si è assistito ad un periodo di riforma e rinnovata apertura verso l'Occidente che ha determinato un primo, limitato aumento di apprendenti di cinese (Zhao e Huang, 2010). In linea con tale incremento e l'acquietarsi delle relazioni diplomatiche internazionali, nella decade degli anni Ottanta il governo cinese lancia una serie di misure politiche volte a incoraggiare lo scambio interculturale (Zhao e Huang, 2010). Nel 1985 il Ministero dell'Istruzione istituisce i primi corsi di laurea in CFL in quattro università della Cina continentale (Zhao e Huang, 2010: 131). In particolare, nel 1987 il Ministero dell'Istruzione del RPC istituisce "l'Ufficio nazionale per l'insegnamento del cinese come lingua straniera" *Guojia hanyu gouji tuiguang lingdao xiaozu bangongshi* 国家汉语国际推广领导小组办公室, comunemente noto come *Hànbàn* 汉办, cioè un centro specializzato nel promuovere lo studio del cinese all'estero e responsabile della progettazione del primo sistema di esaminazione delle competenze linguistiche per stranieri, *Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì*, 汉语水平考试, comunemente noto come HSK (Zhao e Huang, 2010: 131).

2.2.2 Gli anni Novanta, aumento nella portata del fenomeno

A partire dagli anni Novanta si è registrato un graduale aumento nel numero di ricerche nel campo del CFL/CSL (Gong et al., 2020). La prominenza che il governo del RPC aveva dato all'insegnamento del CFL ha determinato una maggiore attenzione sia locale che globale sull'argomento. Difatti, con il progressivo allargarsi del bacino di apprendenti, un numero sempre maggiore di studiosi stranieri, in particolare occidentali, si sono interessati all'argomento dando il loro contributo alla ricerca linguistica (Gong et al., 2018. Cit. in Gong et al., 2020: 4). Tuttavia, Gong et al. (2020: 4-5) evidenziano come tali ricerche accademiche differiscano spesso da quelle condotte in Cina per focus di ricerca. Mentre in Cina viene riposta particolare enfasi all'indottrinamento dei professori e allo sviluppo di pratiche d'istruzione per gli apprendenti, nel resto del mondo venivano condotte ricerche empiriche che attenzionavano maggiormente i risultati di apprendimento dei discenti e lo sviluppo di abilità che potessero facilitare o accelerare il processo di acquisizione (Gong et al., 2020). Parallelamente alla crescita nella quantità di studi condotti, si è assistito ad una specializzazione verso diverse aree di ricerca, oltre all'emergere di nuove prospettive teoriche nel

[18] A proposito di tali ricerche è importante sottolineare che nessun modello è stato dimostrato come assiomatico in quanto ogni sequenza sembrava mostrare vantaggi o mancanze a seconda di quale competenza linguistica si prendeva in esame. Un numero considerevole di ricerche sviluppate in tempi recenti analizza questo aspetto dimostrando come ancora oggi la questione rimane controversa (Zhang e Ke, 2018: 104).

campo del SLA (Gong et al., 2020: 4). Si affermano sistemi teorici con alla base principi di psicologia o linguistica cognitiva (Wang, 2011: 44); inoltre, viene progressivamente abbandonato il focus sull'apprendente per concentrarsi sull'ambiente di apprendimento e il suo impatto nell'esperienza di studio (Han, 2017: 3).

Similmente, anche le ricerche sull'acquisizione dei caratteri si sono specializzate verso diverse aree di indagine, contribuendo ad ampliare la portata del fenomeno (Zhang e Ke, 2018: 104). Oltre a ricerche che riprendevano il tema della complessità visiva dei caratteri analizzando proprietà grafiche come quantità di tratti e struttura grafica (Sergent e Everson, 1992; Chen et al., 1996), o altre che esaminavano lo sviluppo dell'abilità della lettura (Chen, 1992; Packard, 1990), si affermarono i primi studi che analizzavano l'influenza dei radicali nel processo di riconoscimento (Shu e Anderson, 1997; Feldman e Siok, 1999; Taft et al., 1999), i processi di acquisizione per i apprendenti principianti (Flores D'arcais, 1992), l'influenza dell'L1 (Ke, 1998a) e le strategie di apprendimento utilizzate dagli studenti (McGinnis, 1995; Ke, 1998b). Diversamente, le ricerche condotte in Cina durante gli anni Novanta sembrano dare maggiore preminenza alle proprietà linguistiche dei caratteri. Nella loro rassegna sui principali progressi fatti dall'area di studio sul riconoscimento dei caratteri, Guan e Fang (2000) suddividono le maggiori ricerche condotte in Cina in quattro ambiti principali (Guan e Fang, 2000. cit. in Wang, 2011: 42):

I. L'influenza delle proprietà grafiche dei caratteri
II. L'effetto della fonetica nel riconoscimento
III. L'effetto della semantica nel riconoscimento
IV. I processi cognitivi coinvolti nel riconoscimento

Come si vedrà nel paragrafo successivo, anche gli studi condotti in Cina e all'estero negli anni duemila differiscono sensibilmente per focus di ricerca e metodologia di analisi; differenze che, lungi dall'essere appianate nel breve termine, caratterizzano i due set di ricerche perfino attualmente.

2.2.3 Dal Duemila ai giorni nostri

In linea con la rapida crescita economica e il posto di rilievo che la Cina aveva iniziato ad occupare tra le superpotenze mondiali, gli anni Duemila hanno sancito una considerevole crescita nel numero di apprendenti di cinese L2/LS (Zhang e Ke, 2018: 104). Secondo le stime del Ministero dell'educazione del RPC (2005), nel 2004 il numero di apprendenti stranieri di cinese, includendo sia gli studenti in Cina che quelli in nazioni diverse, superava i trenta milioni (Gong et al., 2020: 4). Ancora una volta, il governo dell'RPC si è dimostrato attento alle richieste di mercato investendo nel settore dell'educazione. Nel novembre del 2004 viene istituito a Seoul in Corea del Sud il primo "Istituto Confucio" *Kǒngzǐ Xuéyuàn* 孔子学院, istituto che mira alla diffusione della lingua e cultura cinese all'estero creato e organizzato direttamente dall'ufficio *Hanban* nel 2004 (Zhao e Huang, 2010:

129).[19] Le statistiche sulla diffusione dell'istituto dimostrano una crescita rapida e costante. Se nel 2009 era possibile annoverare 339 istituti Confucio in 83 nazioni diverse (Spence, 2008. Cit. in Zhao e Huang, 2010: 129), per la fine del 2018 si stimavano 548 istituti suddivisi in 154 nazioni (Hanban, 2018. Cit. in Gong et al., 2020: 4). A partire dai primi anni duemila, il cinese ha cominciato la sua affermazione come "lingua del mondo" (Kane, 2006. Cit. in Zhao e Huang, 2010: 129) e, di conseguenza, la ricerca accademica ha progressivamente aumentato l'attenzione dedicata all'insegnamento del CFL/CSL (Zhao e Huang, 2010; Li, 2020). Difatti, in linea con l'aumento degli apprendenti, anche il numero delle ricerche in questione è cresciuto vertiginosamente, fornendo importanti indagini su argomenti come l'aspetto socioculturale e cognitivo dell'apprendimento, pedagogia dell'insegnamento, didattica della lingua, così come ricerche che validavano l'affidabilità di interventi didattici (Gong et al., 2020: 2).

Anche le ricerche sull'acquisizione dei caratteri sono aumentate sensibilmente; specializzandosi in aree specifiche di analisi e implementando metodologie all'avanguardia prestate da discipline parallele, tali studi hanno aumentato la portata del fenomeno e ottimizzato il protocollo sperimentale (Zhang e Ke, 2018: 104). L'apporto di discipline affiancate alla SLA come la linguistica cognitiva, la psicolinguistica o la glottodidattica ha tratto giovamento alle metodologie applicate nelle ricerche, rendendo gli strumenti analitici più adeguati ed efficaci (Zhang e Ke, 2018).[20] A tal proposito, Han (2017: 3) ribadisce che i principali apporti teorici sviluppatosi nei decenni precedenti siano riconducibili a discipline come la linguistica o la psicologia, riconoscendo con sempre più evidenza la natura interdisciplinare dell'area di studi.

Zhang e Ke (2018: 104) evidenziano come questo incremento di ricerche sia stato accompagnato da un ridimensionamento del focus principale di ricerca; secondo i due autori, per la ricerca accademica contemporanea sull'acquisizione dei caratteri è possibile riconoscere le seguenti tematiche più gettonate (tabella 3)

Tabella 3: Tematiche essenziali (Zhang e Ke 2018: 104)

Tematiche più gettonate dalla ricerca scientifica	Studi autorevoli in merito
Processi cognitivi e psicologici	Shen e Ke, 2007; Wang et al., 2003; Feldman e Siok, 1999; Williams, 2013; Lü et al., 2014
Influenza dell'L1 sul processo di acquisizione	Ke, 1998a; Wu et al., 2006; Lin e Collins, 2012; Shan e An, 2010
Strategie di apprendimento dei discenti	McGinnis, 1995; Yin, 2003; Shen, 2004, 2005; Kuo e Hooper, 2004
Interventi didattici e progettazione curriculare	Packard, 1990; Xu et al., 2014; Xu e Padilla, 2013

[19] A partire da Giugno 2020 l'Istituto Confucio è gestito dalla "Fondazione internazionale per l'insegnamento della lingua cinese" *Zhongguo guoji zhongwen jiaoyu jijinhui* 中国国际中文教育基金会, una GONGO (*government-organized non-governmental organization*) cha fa capo al ministero dell'educazione del RPC (Jichang, 2022: 4).

[20] Una più specifica analisi di tali innovazioni nel campo metodologico sarà fornita nel capitolo 3, dedicato ai protocolli sperimentali e ai metodi analitici maggiormente utilizzati nelle ricerche disponibili.

Effetti della tecnologia sull'apprendimento	Tsai et al, 2012; Xu e Jen, 2004; Olmanson e Liu, 2017

2.2.4 Principali studi sull'acquisizione dei caratteri

Similmente a quanto fatto da Zhang e Ke (2018), un numero considerevole di *literature review* passa in rassegna le ricerche sull'acquisizione dei caratteri, suddividendole sulla base dei diversi aspetti linguistici oggetto d'indagine. Wang (2011: 44), nella sua rassegna letteraria sulle ricerche condotte in Cina, sottolinea l'ampio utilizzo di studi quantitativi ed empirici nelle ricerche che cercano di individuare i fattori che influenzano maggiormente l'acquisizione. Specificatamente, l'autore suddivide le ricerche disponibili sulla base dei diversi fattori riscontrati: (i) legati al carattere in sé; (ii) legati all'apprendente; (iii) legati all'approccio didattico-pedagogico (Wang, 2011). A tal proposito, evidenzia che tali ricerche sono esempi di studi trasversali che enfatizzano particolarmente il risultato dell'apprendimento, mettendo in secondo piano il processo acquisizionale (Wang, 2011: 46); ricerche utili ai fini statistici ma che non offrono dati sul contesto di apprendimento o sulla *learner variability*, cioè "la variabilità che caratterizza il processo acquisizionale di una medesima struttura per apprendenti diversi" (Morbiato, 2021: 95). Difatti, nelle pagine seguenti della rassegna letteraria, Wang (2011) dedica ampio spazio alle ricerche longitudinali che affrontano aspetti linguistici come il processo di sviluppo delle competenze legate all'acquisizione e l'affidabilità delle diverse strategie utilizzate dagli apprendenti.[21]

In un'analisi comparativa tra gli studi condotti in Cina e nel resto del mondo, Li (2020) analizza criticamente le ricerche accademiche sull'insegnamento e apprendimento dei caratteri cinesi realizzate tra il 2005 e il 2019, riconoscendo similitudini e incongruenze tra i due set di ricerche. Dal punto di vista metodologico, viene registrata una tendenza alle ricerche empiriche e quantitative tra gli studi condotti fuori dalla Cina, e, di contro, una tendenza alle ricerche non-empiriche e teoretiche per i studi condotti in Cina (Li, 2020: 44). Dal punto di vista tematico, l'autore riconosce quattro ambiti principali di analisi: (i) strategie di apprendimento e insegnamento; (ii) studi su ricezione e produzione dei caratteri; (iii) consapevolezza e conoscenza dei caratteri; (iv) l'apprendimento assistito da tecnologia (Li, 2020: 46). Le statistiche riportate dall'autore evidenziano la tendenza al primo ambito tra le ricerche condotte in Cina, prevalentemente incentrate sulla progettazione didattica di approcci innovativi all'insegnamento, e nessuna tendenza preponderante tra gli studi condotti all'estero, suddivisi equamente tra strategie di apprendimento, ricezione e produzione e

[21] Uno studio longitudinale consiste in un approccio metodologico in cui vengono osservate le diverse fasi di sviluppo acquisizionale di un aspetto linguistico oggetto d'indagine; vengono condotti solitamente su un numero limitato di apprendenti e in un arco di tempo relativamente lungo così da indagare i tempi di sviluppo delle competenze linguistiche (Morbiato, 2021: 95). Di contro, gli studi trasversali sono finalizzati a determinare lo sviluppo di una determinata competenza linguistica di un numero maggiore di apprendenti, o di più gruppi con livelli di competenza diversi, in una singola sessione (Morbiato, 2021: 95). Se gli studi longitudinali offrono dati qualitativi e più dettagliati ma risultati poco generalizzabili, gli studi trasversali offrono dati quantitativi che hanno una grande importanza ai fini statistici.

insegnamento assistito da tecnologia (Li, 2020: 46-47). Riguardo la differenza tra studi effettuati in Cina o all'estero, Gong et al. (2018: 278) sostengono che i due set di ricerche costituiscono "*two worlds apart*", sottolineando la mancata collaborazione fra le due sfere accademiche e le differenze per focus di ricerca e metodologia di analisi. Sebbene il numero di ricerche cinesi sia sensibilmente maggiore, l'influenza che esercitano sulla ricerca accademica internazionale dell'insegnamento e apprendimento del cinese è ancora considerata limitata (Gong et al., 2020: 5). A tale proposito, Han (2017: 21) evidenzia la mancanza di sistematicità e rigore tra le emergenti ricerche in cinese, auspicando per un'analisi più accurata degli apporti teorici della SLA e una più marcata collaborazione tra ricercatori di paesi diversi. Nei termini dell'autrice stessa: "While the number of studies in Chinese as a second or foreign language has been on the rise in recent years, they are mostly disparate and narrow, driven more by the researchers' idiosyncratic interests than by a desire to engage big questions in the field" (Han, 2017: 21). Di conseguenza, sebbene sia riconosciuto il valore teorico ed esplicativo delle ricerche cinesi, viene ribadita la necessità di incrementare il numero di ricerche empiriche così da svincolarsi dalla dimensione teoretica e rendere tali ricerche più sistematiche e replicabili (Li, 2020: 62). Di contro, per i ricercatori stranieri viene auspicato l'utilizzo di metodi di analisi sia quantitativi che qualitativi, in modo tale da offrire rilevanti dati statistici senza tralasciare fattori ugualmente importanti inerenti all'aspetto socioculturale, emotivo e individuale dell'apprendimento (Li, 2020: 63).[22]

Similmente, altre *literature review* analizzano l'area di studi dell'acquisizione dei caratteri; alcune da una prospettiva generale (Ling, 2007; Shen, 2013; Ma et al, 2017; Ke, 2020), altre analizzando ricerche che affrontano ambiti specifici come l'aspetto socioculturale dell'insegnamento (Li e Li, 2020), l'influenza della tecnologia (Lyu e Qi, 2020; Zhou, 2020) o della multimedialità (Olmanson e Liu, 2017) nell'apprendimento.

[22] Un'analisi critica più specifica di tali accorgimenti verrà fornita nella sezione dedicata alle indicazioni per le ricerche future del capitolo 4 sulle implicazioni didattiche.

Capitolo 3: Fattori linguistici che influenzano l'acquisizione

È possibile suddividere gli studi sull'acquisizione dei caratteri cinesi in base ai diversi fattori linguistici su cui viene focalizzata la ricerca scientifica; si possono riconoscere:

- Fattori grafematici
- Fattori sublessicali
- Fattori lessicali
- Fattori connessi all'apprendente

Le principali ricerche riportate nelle pagine a seguire saranno suddivise in base alle direttrici summenzionate; all'interno di ciascuna sezione saranno analizzate le metodologie d'analisi implementate e i risultati ottenuti da tali ricerche, riconoscendo gli elementi linguistici pertinenti che svolgono un ruolo significativo nel riconoscimento e acquisizione dei caratteri cinesi.

3.1 Fattori grafematici

3.1.1 Densità dei caratteri

Come sottolineato nel capitolo 1 dell'elaborato, con il termine densità del carattere si intende la quantità di tratti che sono contenuti all'interno di un determinato carattere. In questa sezione saranno presentate le ricerche accademiche che analizzano l'influenza di tale elemento linguistico sui processi cognitivi coinvolti nell'acquisizione. In particolare, si andrà a vedere se la densità dei caratteri è un fattore che influenza i due aspetti di riconoscimento visivo e riproduzione manuale; in senso lato, le ricerche saranno suddivise in base a quest'ultimi due aspetti.

Sotto l'aspetto della produzione manuale, la letteratura disponibile sembra confermare che la densità dei caratteri influenza sensibilmente il processo di scrittura, determinando un rallentamento nel processo di acquisizione (Zhang e Ke, 2018). Sostanzialmente, più tratti un carattere ha, più laborioso è il processo di riproduzione ortografica (Ke, 1996a; Zhang e Ke, 2018; Liu, 2008). In una ricerca longitudinale che cerca di chiarire il rapporto esistente tra riconoscimento visivo e riproduzione manuale dei caratteri, Ke (1996a) ha rilevato che i partecipanti al suo studio facessero meno fatica nella riproduzione dei caratteri a bassa densità rispetto a quelli ad alta densità. Gli esperimenti consistevano in un test di riproduzione ortografica in cui 47 studenti universitari iscritti al primo anno di corso di lingua cinese dovevano scrivere a mano un determinato carattere a partire dalla traduzione in inglese e la romanizzazione della pronuncia (Ke, 1996a). I caratteri facenti parte del test sono stati scelti sulla base della frequenza di esposizione nel libro di testo utilizzato dagli apprendenti e suddivisi in due gruppi: uno a bassa densità con una media di 4,73 tratti, ed uno ad alta densità con una media di 12,2 tratti (Ke, 1996a: 342). I risultati dei *t-test* condotti dall'autore hanno determinato che:

I. Esiste una relazione tra riconoscimento visivo e produzione manuale, vale a dire che: "poor character recognizers are also poor character producers" (Ke, 1996a: 345);
II. L'accuratezza delle risposte nei test di riconoscimento era sensibilmente maggiore rispetto ai test di produzione;
III. L'accuratezza in riproduzione manuale dei caratteri a bassa densità era significativamente maggiore rispetto a quella dei caratteri ad alta densità (Ke, 1996a).

Anche la ricerca sperimentale di Liu (2008) rileva risultati congruenti con quelli riportati da Ke (1996a) in merito all'influenza del numero di tratti sulla riproduzione manuale dei caratteri. Similmente a quanto fatto da Ke (1996a), Liu (2008) ha condotto due esperimenti in cui esaminava l'influenza della densità e tipologia strutturale dei caratteri sui due aspetti di ricezione e produzione per studenti di cinese L2. I risultati del test hanno riportato delle performance sensibilmente migliori nella riproduzione dei caratteri a bassa densità, con una differenza nelle percentuali di accuratezza delle risposte statisticamente significativa (Liu, 2008). Difatti, se il grado di accuratezza delle risposte relativo ai caratteri ad alta densità ammontava al 58.4% per caratteri con struttura verticale e al 48% per quelli con struttura orizzontale, tali percentuali salivano rispettivamente al 67% e al 66.4% per i caratteri a bassa densità (Liu, 2008: 91). Inoltre, in linea con i risultati ottenuti da Ke (1996a), anche Liu (2008: 94) ha riscontrato delle performance di maggiore accuratezza nei test di riconoscimento rispetto a quelli di produzione. Alla luce dei risultati ottenuti, l'autore suggerisce di riconoscere la diversa natura delle due competenze linguistiche e adottare strumenti didattici diversificati (Liu, 2008).[23] Altre ricerche condotte in Cina come Ma (2002), You (2003) confermano i risultati sopracitati. In particolare, Ma (2002) sostiene che la maggior parte degli errori che gli apprendenti principianti di cinese L2 commettono nelle varie attività di copiatura, dettatura o scrittura riguardano i tratti e non la tipologia strutturale dei caratteri.

D'altro canto, sotto l'aspetto del riconoscimento visivo, le numerose ricerche che trattano l'impatto del numero di tratti sull'acquisizione dei caratteri danno risultati contrastanti. Nella ricerca empirica condotta su 29 studenti universitari che frequentavano il primo anno di corso di lingua cinese, Chin (1973) ha riscontrato che la densità dei caratteri ha effetti sia sul riconoscimento visivo, che sulla riproduzione del carattere in scrittura a mano. Nel test di riconoscimento gli studenti dovevano fornire significato e romanizzazione della pronuncia a partire dal carattere equivalente (Chin, 1973). I risultati dei test hanno dimostrato che l'accuratezza delle risposte in riconoscimento

[23] Ad esempio, l'autore sostiene che, in una prima fase di apprendimento in cui lo studente non è ancora in grado di scomporre efficacemente il carattere, gli interventi didattici dovrebbero essere finalizzati a migliorare l'abilità di riconoscimento, focalizzando l'attenzione degli studenti su aspetti come la decodifica del significato o della pronuncia (Liu, 2008: 95). Secondo l'autore, in questa prima fase gli apprendenti dovrebbero concentrarsi sulla riproduzione ortografica di caratteri semplici (独体字 *dútǐzì*) e con pochi tratti e tralasciare i caratteri complessi (合体字 *hétǐzì*) ad alta densità in modo tale da alleggerire il carico mnemonico per apprendenti principianti (Liu, 2008: 95).

era inversamente proporzionale alla complessità visiva del carattere (Chin, 1973).[24] Di contro, Hayes (1987b) non riscontra tale influenza sul riconoscimento nella sua ricerca empirica condotta su apprendenti universitari di livello avanzato. L'esperimento consisteva in un compito di riconoscimento in cui 17 apprendenti dovevano identificare i caratteri che gli erano stati precedentemente mostrati; per rendere il test più difficile, tali caratteri erano inseriti in una lista in cui erano presenti anche dei distrattori (Hayes, 1987b). Secondo i risultati forniti dalla ricerca, la densità dei caratteri non influenza l'accuratezza di riconoscimento di tali apprendenti di livello avanzato (Hayes, 1987b). Come fatto notare da Ke (1996: 341), i risultati contrastanti delle due ricerche possono essere determinati dal diverso livello di competenza linguistica degli apprendenti. I partecipanti all'esperimento di Hayes (1987b) appartenevano ad un livello di competenza molto più alto rispetto a quelli della ricerca proposta da Chin (1973). In una fase iniziale dell'apprendimento della lingua cinese, gli apprendenti non sono in grado di scomporre il carattere in componenti sub-lessicali a causa della scarsa conoscenza di tali unità; di conseguenza, il carattere viene visto come un insieme intricato di tratti o come un'unità non ulteriormente scomponibile (You, 2003). Sembrerebbe che con una maggiore esposizione all'input scritto ed il passaggio a livelli superiori di competenza linguistica gli apprendenti siano in grado di fare affidamento su unità più grandi come componenti e radicali per processare i caratteri (Zhang e Ke, 2018: 105). Tuttavia, in una ricerca che tiene conto dei diversi livelli di competenza linguistica dei partecipanti, Sergent e Everson (1992) rilevano un effetto inibitore della densità sul riconoscimento per apprendenti LS. Attraverso degli esperimenti che prendevano in considerazione il livello di competenza linguistica, la frequenza di esposizione all'interno dei libri di corso e il numero di tratti, i due autori hanno esaminato se la densità dei caratteri avesse un effetto sull'accuratezza di riconoscimento e sui tempi di reazione nel fornire le risposte (Sergent e Everson, 1992). Sia gli studenti di primo anno che quelli di terzo anno di corso di un'università americana hanno riconosciuto più velocemente e con maggiore accuratezza i caratteri a bassa densità (meno di sette tratti) rispetto a quelli ad alta densità (più di sette tratti), anche se gli studenti di livello avanzato hanno risposto con maggiore velocità e accuratezza (Sergent e Everson, 1992). Di conseguenza, secondo i parametri di ricerca implementati da Sergent e Everson (1992), con l'aumentare del livello di competenza linguistica l'effetto della densità dei caratteri si concretizza in un aumento nel tempo di processazione da parte degli apprendenti. Di contro, nella già citata ricerca di Ke (1996a), i *t-test* condotti sugli esperimenti di ricezione non hanno riportato alcuna differenza significativa; in altri termini, il riconoscimento visivo non sembra influenzato dalla densità. Tra le ricerche condotte in Cina, Feng (2002) si allinea ai risultati ottenuti da Chin (1973) sostenendo che il numero dei tratti, il numero dei componenti e il grado di conoscenza della struttura grafica del carattere in questione, costituisce uno dei fattori di livello grafico che più influenza il

[24] Occorre puntualizzare che la ricerca di Chin (1973) è stata, in seguito ad Ai (1948), una delle prime condotte sull'argomento e non era stato implementato nessun *t-test* per calcolare la rilevanza statistica dei risultati ottenuti (Ke, 1996: 341).

riconoscimento. Diversamente, la già citata ricerca di Liu (2008) ha dimostrato che l'effetto inibitore riscontrato nel processo di riproduzione ortografica non è valido negli esperimenti di riconoscimento, dato che l'analisi statistica dei risultati non ha riportato nessuna differenza significativa (Liu, 2008: 92).

Alla luce dei risultati riportati dalle varie ricerche, è possibile trarre le seguenti considerazioni:

1. La densità dei caratteri condiziona sensibilmente il processo di riproduzione ortografica; maggiore il numero di tratti, maggiore è la fatica che l'apprendente eserciterà nel processo di scrittura manuale del carattere (Ke, 1996a; Liu, 2008; Zhang e Ke, 2018).
2. La densità dei caratteri sembra non condizionare il processo di riconoscimento visivo in lettura; solo in una fase iniziale di apprendimento della lingua, a causa della scarsa conoscenza delle caratteristiche del sistema di scrittura, il numero di tratti potrebbe costituire una limitazione al corretto riconoscimento dell'input scritto (Ke, 1996a; Hayes, 1987b).
3. A prescindere dal livello di competenza linguistica degli apprendenti, la densità dei caratteri sembra determinare un rallentamento nel tempo di processazione dei caratteri; in altri termini, maggiore è il numero di tratti, maggiore è il tempo che impiegherà un apprendente per riconoscere correttamente un carattere (Sergent e Everson, 1992).

3.1.2 Consapevolezza strutturale

Come affermato nelle pagine precedenti, la consapevolezza, o sensibilità, strutturale è la capacità di saper riconoscere la struttura interna dei caratteri e come le componenti si uniscono tra di loro (Orton e Scrimgeour, 2019). Come visto nel capitolo 1, i caratteri sono composti da unità sub-morfemiche che possono avere un determinato valore funzionale (部首 *bùshǒu*) o che fungono da veri e propri elementi strutturali (部件 *bùjiàn*); in base alla posizione dei tali elementi all'interno del quadrato grafemico, i caratteri possono anche avere varie configurazioni grafiche. In questa sezione dell'elaborato verranno presentate le ricerche che analizzano come i diversi fattori appartenenti ad una dimensione grafico-strutturale della lingua possano influenzare il processo di acquisizione, determinando facilitazioni o limitazioni nel processo di riconoscimento.

3.1.2.1 Sviluppo della consapevolezza strutturale

La consapevolezza strutturale costituisce una competenza fondamentale per gli studenti di cinese L2 in quanto è stato dimostrato che il suo sviluppo facilita il processo di apprendimento (Zhang e Ke, 2018: 110). Taft e Chung (1999) hanno riscontrato tale effetto facilitatore nella loro ricerca in cui 40 partecipanti australiani senza alcuna conoscenza della lingua cinese hanno effettuato dei test di riconoscimento lessicale nel tentativo di determinare fino a che misura la conoscenza degli elementi compositivi dei caratteri agevoli l'apprendimento. L'esperimento era suddiviso in una fase di esposizione e in una di riconoscimento: nella fase di esposizione sono stati mostrati in tre occasioni

diverse 24 caratteri complessi con una struttura orizzontale corredati dal rispettivo significato in inglese; mentre nella fase di riconoscimento bisognava indicare il significato a partire dai caratteri mostrati nella fase precedente (Taft e Chung, 1999).[25] I partecipanti all'esperimento sono stati divisi in quattro gruppi di studio in base a quando avevano ricevuto istruzioni didattiche durante la fase di esposizione (Taft e Chung, 1999).[26] I gruppi di studio erano suddivisi in:

a) Istruzioni prima: gruppo che ha ricevuto istruzioni didattiche sui radicali e la natura composita dei caratteri cinesi prima della fase di esposizione.

b) Istruzioni presto: gruppo che ha ricevuto istruzioni didattiche durante la prima occasione in cui vengono mostrati i caratteri nella fase di esposizione.

c) Istruzioni tardi: gruppo che ha ricevuto le medesime istruzioni didattiche del gruppo "istruzioni presto" ma durante la terza occasione in cui vengono mostrati i caratteri nella fase di esposizione.

d) Nessuna istruzione: gruppo che non ha ricevuto alcuna istruzione didattica sui radicali.

Contro le aspettative dei ricercatori, i risultati hanno dimostrato che il miglior momento per fornire informazioni didattiche sulla struttura compositiva dei caratteri è durante la prima fase di esposizione, dato che il gruppo "istruzioni presto" ha riportato le performance migliori nei test di riconoscimento (Taft e Chung, 1999).[27] Difatti, sebbene sia "istruzioni presto" che "istruzioni prima" abbiano fornito risultati di maggiore accuratezza rispetto agli altri due gruppi, solo il primo ha riportato una differenza significativa in termini statistici (Taft e Chung, 1999: 246-247). I risultati forniti da Taft e Chung (1999), oltre a confermare il ruolo di primaria importanza di questa serie di competenze nel processo di apprendimento, riportano che fornire informazioni sulle unità strutturali della lingua durante la fase iniziale di apprendimento contribuisce sensibilmente allo sviluppo della consapevolezza strutturale. D'altronde, un numero considerevole di ricerche sembra confermare che la consapevolezza strutturale si sviluppi già in una fase iniziale di apprendimento della lingua (Hao,

[25] Occorre puntualizzare che i 24 caratteri complessi selezionati per lo studio in questione sono tutti formati da uno stesso set di 16 radicali che, nonostante la loro funzione fonetica e semantica data la struttura destra-sinistra dei caratteri, sono stati utilizzati esclusivamente come elementi strutturali. Ognuno dei 16 radicali è presente come elemento compositivo di tre diversi caratteri dei 24 selezionati per il test, in modo tale che occupi sempre la medesima posizione all'interno del quadrato grafemico; in altri termini, 听 *tīng* 'sentire, ascoltare', 叶 *yè* 'pagina', 哈 *hā* 'ah (interiezione)' condividono tutti la componente 口 *kǒu* nella parte sinistra dei suddetti caratteri, la componente non è presente in altri caratteri facenti parte del test (Taft e Chung, 1999: 245).

[26] Le istruzioni didattiche previste nella ricerca di Taft e Chung (1999) per il gruppo "istruzioni prima" consistevano nel fornire ai partecipanti informazioni sugli elementi compositivi dei caratteri, presentare il set di 16 radicali che formano i caratteri selezionati per lo studio e incoraggiarne la riproduzione manuale come metodo di apprendimento. Diversamente, per i gruppi "istruzioni presto" e "istruzioni tardi", i partecipanti ricevevano le medesime informazioni mentre incontravano i caratteri e gli veniva chiesto di indicare i radicali che formavano i caratteri tra quelli del set di 16 (Taft e Chung, 1999: 246).

[27] Uno dei risultati previsti dagli studiosi era infatti che i risultati migliori li avrebbero dovuti fornire i partecipanti del gruppo "istruzioni prima" dato il maggiore tempo a disposizione per studiare il set di 16 radicali (Taft e Chung, 1999: 246).

2007; Hao e Fan, 2008; Shen e Ke, 2007; Wang et al., 2003). Shen e Ke (2007: 100) sostengono che per apprendenti stranieri L2/LS di età adulta la consapevolezza strutturale si sviluppi già durante il primo anno di studio di lingua cinese. In tale ricerca sperimentale sulle dinamiche di sviluppo della consapevolezza sub-morfemica e delle competenze collegate, Shen e Ke (2007: 101) hanno progettato un test di "percezione delle unità radicali" a cui sono stati sottoposti studenti universitari suddivisi per livello di competenza linguistica. Il test si proponeva di esaminare la capacità degli apprendenti di decomporre un carattere nei suoi elementi costitutivi; i partecipanti avrebbero dovuto distinguere i caratteri semplici da quelli complessi e identificare gli elementi compositivi dei caratteri complessi, siano essi radicali o componenti primitivi (Shen e Ke, 2007: 101-102).[28] Considerando che il risultato massimo raggiungibile era di 80 punti, gli studenti con appena un mese di studio hanno ottenuto una media di 43,29 punti; gli studenti del primo anno 58,54 punti, mentre quelli del secondo anno hanno ottenuto 63,89 di media (Shen e Ke, 2007: 104). I risultati del test hanno rilevato che anche dopo un singolo mese di studio gli apprendenti erano già in grado di scomporre un carattere nei suoi costituenti, avendo ottenuto una media di risposte con un grado di accuratezza del 54%; grado che dopo un anno di studio raggiungeva il 73%, dimostrando non solo che la consapevolezza strutturale si sviluppi abbastanza presto tra gli apprendenti L2, ma anche che il suo sviluppo è progressivo e graduale (Shen e Ke, 2007: 104).

Similmente, la ricerca sperimentale condotta da Liu, Hao e Wang (2020) riporta le medesime conclusioni; difatti, i tre autori hanno riscontrato che per apprendenti stranieri L2 lo sviluppo della consapevolezza strutturale avviene nelle prime fasi di acquisizione della lingua, contribuendo sensibilmente all'apprendimento dei caratteri (Liu, Hao e Wang, 2020). La parte dello studio sulla consapevolezza strutturale prevedeva un compito di decisione lessicale attraverso l'utilizzo di pseudo-caratteri e non-caratteri come distrattori;[29] i partecipanti erano apprendenti L2 provenienti da più paesi e suddivisi in "studenti zero", chi aveva cominciato lo studio del cinese da 3 mesi, e "studenti base", cioè coloro che avevano cominciato lo studio da 6 mesi (Liu, Hao e Wang, 2020: 56). Gli studiosi hanno rilevato che il gruppo "studenti zero" dimostrava già di possedere competenze riconducibili alla consapevolezza strutturale (Liu, Hao e Wang, 2020). In particolare, si ritiene che la conoscenza della posizione specifica che le componenti possono occupare all'interno del quadrato grafemico costituisca la competenza più indicativa dell'acquisita consapevolezza

[28] Sebbene il test sia definito da Shen e Ke (2007) come "radical perception test", tra le unità radicali sono inclusi anche i componenti primitivi, chiamati nell'articolo come '*perceptual radicals'*, perché lo scopo della prova è verificare se lo studente sia consapevole o meno delle diverse dinamiche di scomposizione sublessicale dei caratteri semplici e dei caratteri complessi (Shen e Ke, 2007: 103).

[29] Gli pseudo-caratteri e i non-caratteri sono unità che non figurano nell'archivio di caratteri in uso corrente e vengono implementate nelle ricerche come caratteri di controllo o distrattori (Zeng, 2021: 144). I pseudo-caratteri sono ottenuti mediante la manipolazione della posizione delle unità sub-morfemiche, ma mantenendo comunque una configurazione conforme alle regole del sistema di scrittura; i non-caratteri sono invece ottenuti da una manipolazione della forma e della posizione delle unità subordinate, formando configurazioni che non possono esistere secondo le norme ortografiche (Zeng, 2021: 144).

strutturale di tale gruppo di apprendenti (Liu, Hao e Wang, 2020: 58). Similmente, le ricerche di Wang et al. (2003) e Hao (2007) evidenziano che già durante il primo anno di insegnamento della lingua cinese gli apprendenti L2 che hanno partecipato ai loro studi erano in grado di riconoscere correttamente gli pseudo-caratteri le quali componenti si trovavano in una posizione errata, dimostrando l'acquisizione di tale competenza già in una fase iniziale di apprendimento.

3.1.2.2 Influenza del posizionamento delle unità sub-morfemiche

Riguardo l'influenza del posizionamento di radicali e componenti all'interno dei caratteri, le ricerche di Taft e Zhu (1997) e Taft, Zhu e Peng (1999) analizzano l'impatto di proprietà come posizione e frequenza degli elementi sub-morfemici nel riconoscimento dei caratteri per parlanti L1. Ad esempio, Taft e Zhu (1997) hanno condotto degli esperimenti sull'indice di frequenza dei radicali in relazione alla loro diversa posizione all'interno del quadrato grafemico.[30] I test consistevano in compiti di decisione lessicale con pseudo-caratteri e non-caratteri come distrattori in cui veniva manipolato l'indice di frequenza dei radicali e venivano misurati i tempi di risposta dei partecipanti.[31] Appurato il fatto che la frequenza di un carattere o radicale costituisce una proprietà che influenza sensibilmente i tempi di riconoscimento (Taft e Zhu, 1997: 764), l'assunto di base della ricerca di Taft e Zhu (1997) è che in un compito di decisione lessicale su caratteri accomunati dallo stesso indice di frequenza, un ruolo fondamentale nel determinare i tempi di risposta dai partecipanti sarà svolto dal componente/radicale all'interno dei suddetti caratteri con la frequenza più alta.[32]

Il primo esperimento ha rilevato che l'indice di frequenza del radicale destro di un carattere con struttura orizzontale, a differenza della frequenza del radicale sinistro, influenza i tempi di risposta dei partecipanti (Taft e Zhu, 1997). Nel secondo esperimento, progettato per approfondire i risultati del primo, Taft e Zhu (1997) hanno effettuato una distinzione tra la frequenza che tiene in conto la posizione specifica di quel radicale (tutti i caratteri in cui il radicale appare in una specifica

[30] Con frequenza, o indice di frequenza, si intende il numero di occorrenze di un determinato carattere all'interno di un testo o insieme di testi (Jiang, 2006: 489). Come riportano Taft e Zhu (1997) nella descrizione del protocollo sperimentale, i caratteri dello studio citato sono selezionati in base al "Dizionario della frequenza del cinese moderno" (1985); mentre i radicali sono selezionati in base al "Dizionario della frequenza posizionale dei radicali cinesi" (1984).

[31] Nel primo esperimento i caratteri, tutti caratterizzati da struttura orizzontale e stesso indice di frequenza, sono selezionati sulla base dell'indice di frequenza dei radicali di destra e sinistra in modo tale che si formino quattro gruppi distinti di caratteri: gruppo ad alta frequenza (entrambi i radicali ad alta frequenza), gruppo a bassa frequenza (entrambi i radicali a bassa frequenza) e due gruppi a frequenza mista (un radicale ad alta frequenza e un radicale a bassa frequenza). Nel secondo esperimento i caratteri sono selezionati in base alla frequenza di posizione specifica e variabile del radicale destro in modo tale che si formino due gruppi: uno in cui i radicali destri selezionati avevano stessa frequenza di posizione specifica ma diversa frequenza di posizione variabile ed uno in cui avevano stessa frequenza di posizione variabile e diversa frequenza di posizione specifica (Taft e Zhu, 1997).

[32] Ad esempio, 冰 *bīng* 'ghiaccio' e 肚 *dù* 'pancia' sono caratteri con lo stesso indice di frequenza, ma le componenti di sinistra, rispettivamente 冫 *bīng* e 月 *ròu*, sono caratterizzate da diverso numero di occorrenze; 月 *ròu*, infatti, è un componente molto più comune rispetto a 冫 *bīng* (Taft e Zhu, 1997: 764). Di conseguenza, gli autori suppongono che i tempi di reazione in un compito di decisione lessicale saranno minori per caratteri come 肚 *dù* rispetto a 冰 *bīng* in virtù di questa differenza nelle frequenze dei radicali (Taft e Zhu, 1997: 764).

posizione del quadrato grafemico) e la frequenza che tiene in conto la posizione generale di quel radicale (tutti i caratteri in cui il radicale appare in una posizione qualsiasi del quadrato grafemico). Le due proprietà possono essere definite come frequenza di posizione specifica del radicale e frequenza di posizione variabile del radicale.[33] I risultati del secondo esperimento hanno evidenziato che la frequenza che ha un impatto sui tempi di riconoscimento è quella di posizione specifica del radicale (Taft e Zhu, 1997: 771). In altri termini, 斯 *sī* 'tale' e 牺 *xī* 'sacrificare' sono due caratteri con lo stesso indice di frequenza; le due componenti che occupano la posizione destra dei caratteri, rispettivamente 斤 *sī* e 西 *xī*, sono caratterizzate da simile frequenza di posizione variabile e diversa frequenza di posizione specifica. Ciò vuol dire che 斤 *sī* occupa la posizione destra del quadrato grafemico in un numero maggiore di caratteri rispetto a 西 *xī*, ma che, considerando una qualsiasi posizione che possono occupare all'interno del quadrato grafemico, entrambi hanno simile numero di occorrenze. Tra i risultati riportati dagli autori viene evidenziato che i partecipanti fornivano risposte con tempi di risposta minori e maggiore accuratezza per caratteri come 斯 *sī* rispetto a 牺 *xī*, dimostrando che la frequenza a determinare dei maggiori o minori tempi di riconoscimento è quella soggetta alla posizione specifica del radicale (Taft e Zhu, 1997: 771).[34] Si evince che il posizionamento di un radicale/componente all'interno del quadrato grafemico costituisce una proprietà grafica dall'importante valore informativo in quanto contribuisce sensibilmente all'attivazione dei processi cognitivi che portano al riconoscimento del carattere ove è collocato (Taft, Zhu e Peng, 1999).

A supporto di tale tesi, Taft, Zhu e Peng (1999) si sono basati sul protocollo sperimentale già utilizzato da Taft e Zhu (1997) per condurre una serie di esperimenti sul ruolo del posizionamento specifico delle unità sub-morfemiche durante il loro processo di elaborazione. Il materiale selezionato per lo studio consisteva in caratteri dalle componenti trasponibili, cioè caratteri formati dagli stessi componenti posizionati in maniera diversa all'interno del quadrato grafemico, come ad esempio 呆 *dāi* 'stupido' e 杏 *xìng* 'albicocca', entrambi formati da 木 *mù* e 口 *kǒu* (Taft, Zhu e Peng, 1999: 502). Se la posizione specifica di un'unità sub-morfemica non avesse effetto sull'attivazione

[33] Per chiarire quest'ultimo risultato, occorre puntualizzare che i componenti possono avere una posizione fissa o variabile all'interno del carattere. Come accennato nel capitolo 1 dell'elaborato, 口 *kǒu* può presentarsi in varie posizioni ed è quindi caratterizzato da un'alta frequenza di posizione variabile; di contro, il radicale 忄 *xīn* 'cuore', in questa specifica forma grafica, può occupare solo la posizione sinistra del carattere ed è quindi caratterizzato da un'alta frequenza di posizione specifica (Taft e Zhu, 1997: 762).

[34] A supporto di tali conclusioni, la frequenza di posizione variabile del radicale destro non sembra influenzare i tempi di risposta dei partecipanti allo studio (Taft e Zhu, 1997). Ad esempio, 钼 *mù* e 轩 *xuān* sono caratteri con lo stesso indice di frequenza; i radicali di destra di entrambi i caratteri, rispettivamente 目 *mù* 'occhio' e 干 *gān* 'seccare' sono caratterizzati da stessa frequenza di posizione specifica e diversa frequenza di posizione variabile in quanto 目 *mù* è un componente che, senza considerare la posizione specifica, compare in molti più caratteri rispetto a 干 *gān*. Secondo i risultati forniti dagli esperimenti, i tempi di risposta dei partecipanti non differivano per caratteri come 钼 *mù* e 轩 *xuān* (Taft, Zhu e Peng, 1999: 500).

di quell'unità, allora il riconoscimento di un carattere simile dovrebbe essere complicato dall'esistenza dell'altro carattere formato dalle stesse unità. Ossia, se l'attivazione dei radicali 木 *mù* e 口 *kǒu* avviene a prescindere dalla loro posizione all'interno del carattere, allora in un compito di riconoscimento i due caratteri 呆 *dāi* e 杏 *xìng* dovrebbero essere facilmente confusi tra loro. Gli studiosi hanno condotto quattro esperimenti di decisione lessicale sull'effetto della trasponibilità delle componenti sul riconoscimento dei caratteri e un ultimo esperimento sull'effetto della trasponibilità sul riconoscimento di parole bisillabiche bi-morfemiche.[35] Dai risultati dei primi due esperimenti è stato evidenziato che la trasponibilità dei componenti non produce alcun impatto significativo sulla riconoscibilità dei due caratteri (Taft, Zhu e Peng, 1999). In un compito di decisione lessicale, 呆 *dāi* non viene confuso con 杏 *xìng* nonostante i due caratteri siano formati dagli stessi elementi; anzi, un partecipante riconosce efficacemente il primo e lo differenzia dal secondo grazie alla specifica disposizione dei componenti all'interno del quadrato grafemico (Taft, Zhu e Peng, 1999). L'elaborazione delle unità sub-morfemiche attiva i processi cognitivi che portano al riconoscimento; in base ai risultati forniti da quest'ultimi due studi, viene confermato che la posizione specifica di un radicale/componente è una proprietà che contribuisce sensibilmente all'elaborazione di tali unità sub-morfemiche (Taft e Zhu, 1997; Taft, Zhu e Peng, 1999).

3.1.2.3 Influenza delle diverse tipologie strutturali

Un aspetto strettamente connesso al posizionamento delle unità sub-morfemiche e ampiamente trattato dalla ricerca linguistica è l'impatto delle diverse tipologie strutturali sull'acquisizione dei caratteri. Un numero considerevole di ricerche condotte in Cina conferma l'impatto delle diverse tipologie strutturali sull'apprendimento del cinese per stranieri (Yu et al., 1992; You, 2003; Liu, 2008); una questione particolarmente rilevante sembra chiarire quale sia la tipologia più semplice da acquisire. La ricerca di Xu (2007) riporta che l'apprendimento di caratteri con struttura orizzontale e verticale risulta più semplice rispetto a quelli con struttura a recinto. I test consistevano in compiti di scomposizione di caratteri complessi in cui veniva richiesto a 45 apprendenti L2 con diverso livello di competenza linguistica di riconoscere le componenti come realmente esistenti o meno nel più breve tempo possibile (Xu, 2007). Le risposte fornite e i tempi di reazione dei partecipanti venivano poi confrontati in base alla tipologia strutturale del carattere che avevano di fronte. I risultati dei test

[35] Dei primi quattro esperimenti, due erano effettuati su caratteri reali formati da due componenti e gli altri due su pseudo-caratteri e non-caratteri formati da tre o più componenti. Il primo esperimento, similmente a quanto fatto da Taft e Zhu (1997) si presentava come un classico compito di decisione lessicale in cui venivano misurati i tempi di risposta dei partecipanti. Dai risultati non è stato riscontrato nessun effetto sulla riconoscibilità dei caratteri dato che i tempi di risposta per 呆 *dāi* e 杏 *xìng* non riportavano nessuna differenza statisticamente significativa. Tuttavia, gli autori hanno rilevato che un semplice compito di decisione lessicale non potesse verificare se il carattere riconosciuto fosse quello corretto o quello formato da una diversa disposizione dei componenti. In altri termini, 呆 *dāi* poteva essere facilmente confuso con 杏 *xìng* e comunque sarebbe stata fornita una risposta corretta, anche se basata sul carattere sbagliato. Di conseguenza, nel secondo esperimento è stato richiesto ai partecipanti di pronunciare ad alta voce il carattere incontrato così da disambiguare i risultati del primo esperimento.

hanno rilevato che gli apprendenti fornivano risposte più accurate e tempi sensibilmente minori nella scomposizione dei caratteri con struttura verticale e orizzontale rispetto a quelli con struttura a recinto (Xu, 2007). Confrontando successivamente i tempi impiegati nei compiti di scomposizione di caratteri con struttura orizzontale e verticale, Xu (2007) rileva che i partecipanti fornivano tempi più rapidi per la struttura orizzontale, ma che tale differenza (170 millisecondi) non era statisticamente significativa. Come spiegano Zhang e Ke (2018), questo primo risultato potrebbe essere dovuto al basso indice di frequenza dei caratteri con struttura a recinto; Xing (2005) riporta che su 2909 caratteri ad alta frequenza estrapolati dalla lista dei caratteri dell'HSK i caratteri con struttura orizzontale occupano il 56,5%, quelli con struttura verticale il 23,3% e quelli a recinto occupano solo l'8,9% (Xing, 2005. Cit. in Zhang e Ke, 2018: 111).

Se la difficoltà in apprendimento dei caratteri con struttura a recinto sembra confermata dalla bassa frequenza che li contraddistingue, le ricerche che confrontano le prestazioni degli apprendenti su caratteri con struttura orizzontale e verticale riportano risultati contrastanti. Alcuni ricercatori sostengono che i caratteri con struttura orizzontale sono più semplici da acquisire (Feng et al., 2008; Hao e Fan, 2008), mentre altri ricercatori sostengono il contrario (Liu, 2008; Feng, 2002; You, 2003). Ad esempio, la ricerca condotta da Hao e Fan (2008) ha rilevato che in compiti di riproduzione ortografica e scomposizione dei caratteri, apprendenti L2 di livello principiante fornivano risultati di accuratezza maggiore per i caratteri con struttura orizzontale rispetto a quelli con struttura verticale.[36] In linea con tali risultati, Shen (1998) e Li et al. (2005) riportano che in compiti di riconoscimento effettuati su apprendenti di livello avanzato la struttura orizzontale viene elaborata molto più velocemente rispetto a quella verticale. Similmente, Yu et al. (1992) ha rilevato dei tempi di risposta maggiori nella scomposizione di caratteri con struttura verticale, constatando che l'elaborazione di tali caratteri passa per un processo più laborioso (Yu et al., 1992. Cit. in Liu, 2008). Diversamente, le ricerche di Feng (2002) e You (2003) riportano i risultati opposti; i partecipanti ai test condotti dai due studiosi hanno riconosciuto con più efficacia e in minor tempo i caratteri con struttura verticale rispetto a quelli con struttura orizzontale. In linea con i risultati forniti da quest'ultimi due autori, la già citata ricerca di Liu (2008) ha evidenziato che le diverse tipologie strutturali hanno un impatto nei test di riproduzione ortografica ma non in quelli di riconoscimento. Confrontando le prestazioni di apprendenti L2 in riconoscimento e produzione, Liu (2008) sostiene che i caratteri con struttura orizzontale sono più complicati da riprodurre manualmente per apprendenti L2, mentre non riscontra

[36]Il protocollo sperimentale adottato nella ricerca di Hao e Fan (2008) verificava le competenze ascrivibili alla consapevolezza strutturale di apprendenti L2 di livello principiante. Il test condotto dai due studiosi consisteva in un compito di trascrizione ritardata in cui veniva richiesta la scomposizione dei caratteri. Sostanzialmente, veniva presentato un carattere target agli apprendenti in una fase di esposizione molto breve (circa 2 secondi) e successivamente veniva richiesto di riprodurlo manualmente (Hao e Fan, 2008: 25). I caratteri oggetto dello studio erano sconosciuti agli apprendenti e molto complessi graficamente così da rendere indispensabile la scomposizione del carattere per arrivare ad una trascrizione ottimale. I risultati sono stati confrontati in termini di tipologia strutturale e proprietà dei componenti come indice di frequenza e capacità compositiva (Hao e Fan, 2008: 25).

risultati significativi nei test di riconoscimento. Nonostante il considerevole numero di ricerche condotte in Cina sull'argomento, gli studi disponibili non riescono a definire con certezza se una tipologia strutturale risulta più semplice da acquisire per apprendenti stranieri.

3.1.2.4 Sintesi dei principali risultati sulla consapevolezza strutturale

In ultima analisi, è possibile riassumere i risultati riportati dalle ricerche sulla consapevolezza strutturale traendo le seguenti conclusioni:

1. Lo sviluppo della consapevolezza strutturale facilita sensibilmente il riconoscimento e conseguente apprendimento dei caratteri (Zhang e Ke, 2018); il miglior momento per fornire istruzioni didattiche sulla struttura e ortografia dei caratteri è nella prima fase di apprendimento (Taft e Chung, 1999).
2. Apprendenti principianti che hanno cominciato lo studio della lingua anche da un periodo minimo come 3-6 mesi cominciano a sviluppare abilità ascrivibili alla consapevolezza strutturale (Shen e Ke, 2007; Liu, Hao e Wang, 2020).
3. La posizione specifica delle unità sub-morfemiche all'interno del quadrato grafemico è una proprietà grafica dal fondamentale valore informativo in quanto contribuisce sensibilmente all'elaborazione di tali unità e conseguente riconoscimento dei caratteri (Taft e Zhu, 1997; Taft, Zhu e Peng, 1999).
4. Sebbene i caratteri con struttura a recinto, a causa del loro numero esiguo e della conseguente bassa frequenza, siano più difficili da acquisire (Xu, 2007), non è chiaro se siano più semplici da riconoscere i caratteri con struttura orizzontale o verticale; le ricerche disponibili danno pareri contrastanti (Hao e Fan, 2008; You, 2003; Liu, 2008).

3.2 Fattori sublessicali

3.2.1 Ruolo dei radicali semantici

Come sottolineato nel paragrafo 1.2.2.1 del presente elaborato, i radicali semantici sono delle componenti di livello mediano del sistema ortografico cinese che suggeriscono il campo semantico di appartenenza del carattere in cui compaiono. Secondo la ricerca condotta da Shen e Ke (2007: 98), su un campione di 7000 caratteri d'uso comune contenuti nella "Tabella dei caratteri più comuni del cinese moderno" 现代汉语通用字表 *Xiàndài hànyǔ tōngyòngzì biǎo* (1988), è possibile riconoscere 201 radicali semantici; Feldman e Siok (1999: 20) sostengono che esistono approssimativamente 200 radicali semantici nel sistema ortografico cinese, con ognuno di essi che forma in media 20 composti fonetici. In virtù del fatto che i composti fonetici costituiscono la categoria più rappresentativa dei caratteri cinesi e i radicali semantici all'interno spesso adempiono alla funzione lessicografica di indicizzazione dei dizionari, queste unità sub-morfemiche sono molto comuni e utili ai fini dell'apprendimento e, in confronto ai radicali fonetici, più ripetitive, sistematiche e semplici dal punto di vista grafico (Zhang e Ke, 2018: 125). Come accennato in precedenza, i radicali semantici

possiedono un grado di espressività sensibilmente maggiore rispetto ai radicali fonetici (Zhang e Ke, 2018: 125); ciò vuol dire che le informazioni funzionali che portano con sé sono più facili da reperire da parte di apprendenti e parlanti della lingua e, di conseguenza, sembrano più utili in fase di riconoscimento e apprendimento. Tuttavia, occorre puntualizzare che non sempre è possibile inferire il significato dei caratteri a partire dal radicale semantico contenuto all'interno; se in alcuni casi il nesso di significato che lega i due elementi linguistici è evidente, come 木 *mú* 'legno' in 松 *sōng* 'pino', in altri non è chiaro, 犭 *quǎn* 'bestia' in 狡 *jiǎo* 'furbo', e in altri può mancare del tutto, come 钅 *jīn* 'metallo' in 错 *cuò* 'errore' (Shu et al, 2003). In base al contributo semantico che forniscono, i radicali semantici sono caratterizzati da un diverso grado di trasparenza semantica (Shu et al., 2003: 37). In senso lato, un radicale semantico può essere definito come opaco o trasparente in base a quanto l'informazione semantica veicolata contribuisce al significato dal carattere in cui è contenuto (Shu e Anderson, 1997: 81). Tale grado di trasparenza semantica può caratterizzare anche lo stesso radicale semantico. Ad esempio, si è visto come il radicale 扌 *shǒu* 'mano' tendi a formare pitto-fonogrammi il quale valore semantico è direttamente collegato al significato del radicale (Shen e Ke, 2007); 打 *dǎ* 'colpire', 抱 *bāo* 'abbracciare, avvolgere' e 拉 *lā* 'tirare' sono tutti caratteri che descrivono azioni manuali, in questi casi il radicale 扌 *shǒu* è semanticamente trasparente. Diversamente, 捌 *bā* 'otto' possiede un significato sconnesso a 扌 *shǒu*; in questo caso il radicale è opaco (Feldman e Siok, 1999: 21).

La letteratura disponibile conferma che i radicali semantici e le informazioni funzionali che portano con sé svolgono un ruolo fondamentale nei processi cognitivi che portano al riconoscimento e acquisizione dei caratteri (Shu e Anderson, 1997; Feldman e Siok, 1999; Shen e Ke, 2007; Zhang e Ke, 2018; Williams, 2013). La rilevanza dei radicali semantici nel processo di riconoscimento e apprendimento dei caratteri sembra attestata sia tra parlanti nativi che tra apprendenti stranieri (Shu e Anderson, 1997; Williams, 2013). Ad esempio, Shu e Anderson (1997) hanno indagato le diverse fasi di sviluppo della consapevolezza sub-morfemica di parlanti nativi in età scolare analizzando specificatamente l'impatto dei radicali semantici sull'acquisizione del lessico di discenti che frequentavano il primo, terzo e quinto anno di una scuola elementare di Pechino (Shu e Anderson, 1997). Il test condotto da Shu e Anderson (1997) era progettato in base alla seguente modalità: venivano presentate in forma scritta delle parole composte bisillabiche nelle quali uno dei due caratteri era trascritto in Pinyin. Le parole presentate erano conosciute oralmente dai discenti, facendo parte del lessico di base che viene introdotto nei primi mesi di scuola elementare, ma non erano mai state viste in forma scritta (Shu e Anderson, 1997: 82). Gli studenti dovevano individuare il carattere mancante per formare la parola conosciuta selezionando quello corretto tra quattro

alternative.[37] I due autori hanno rilevato che sebbene molti dei bambini siano a conoscenza delle dinamiche di funzionamento dei radicali semantici, tale consapevolezza cresce progressivamente con il passare degli anni (Shu e Anderson, 1997: 87). Attraverso il primo esperimento è stato dimostrato che parlanti madrelingua in età scolare sanno riconoscere il nesso di significato esistente tra radicale semantico e carattere ospitante anche per caratteri sconosciuti dai partecipanti, ma che tale conoscenza produce risultati statisticamente significativi solo tra chi frequentava il terzo e quinto anno di scuola elementare (Shu e Anderson, 1997: 87).[38] Il secondo esperimento ha invece dimostrato che i partecipanti, in questo caso frequentanti solo del terzo e quinto anno, sono capaci di utilizzare la conoscenza dei radicali per inferire il significato di caratteri sconosciuti contenenti quel determinato radicale semantico (Shu e Anderson, 1997: 87).[39] Tuttavia, è stato constatato che tale abilità di inferenza presuppone la conoscenza della forma e significato di quel determinato radicale semantico e che il significato da inferire sia concettualmente semplice o dotato di un referente ben identificabile (Shu e Anderson, 1997: 88).

Allo stesso modo, la ricerca di Williams (2013) ha rilevato che apprendenti L2 di livello avanzato ricorrono ad un percorso di attivazione semantica durante il processo di decodifica dei caratteri. In particolare, Williams (2013: 304) afferma che i partecipanti al suo studio hanno riconosciuto con più facilità e maggiore accuratezza i caratteri che possiedono radicali semantici trasparenti, riscontrando invece un forte effetto inibitore quando il radicale semantico era opaco. I test condotti erano compiti di categorizzazione semantica in cui è stata implementata la tecnica del *priming*; i partecipanti dovevano indicare se i caratteri presentati come *target* appartenessero o meno alla categoria semantica indicata dal radicale presentato come *prime*; successivamente, venivano misurati grado di accuratezza e tempi di reazione delle risposte fornite dagli apprendenti e confrontati con i caratteri di controllo (Williams, 2013: 302). Ad esempio, veniva mostrato il radicale semantico

[37] In linea con gli obiettivi della ricerca, queste quattro alternative erano costituite da quattro caratteri formati dallo stesso radicale fonetico ma diverso radicale semantico, così da verificare se i discenti fossero in grado di individuare il nesso di significato tra radicale semantico e la parola che hanno di fronte (Shu e Anderson, 1997: 82).

[38] Nello specifico, i caratteri selezionati per lo studio variavano in base al grado di familiarità che li lega agli apprendenti e alla trasparenza semantica dei radicali semantici contenuti (Shu e Anderson, 1997: 84). I risultati del primo esperimento hanno rilevato l'evidente influenza di queste due proprietà sulle prestazioni fornite dai partecipanti; in altri termini, nel caso di caratteri non conosciuti o semanticamente opachi l'accuratezza delle risposte diminuiva sensibilmente (Shu e Anderson, 1997: 84). In particolare, confrontando l'interazione tra le due proprietà è stato rilevato che al diminuire del grado di familiarità, l'impatto della trasparenza semantica sulle prestazioni dei partecipanti aumenta progressivamente. In altri termini, i partecipanti forniscono risposte più accurate in presenza di radicali semanticamente trasparenti; quando invece ritengono di conoscere un determinato carattere, sembra che non facciano affidamento sulla trasparenza semantica del radicale contenuto per inferire il significato (Shu e Anderson, 1997: 84).

[39] A differenza del primo esperimento, in questo caso i caratteri selezionati erano tutti sconosciuti dagli apprendenti, ma variavano in base alla difficoltà concettuale della parola che rappresentano (se il carattere ha un referente concreto o astratto) e al grado di familiarità dei radicali semantici contenuti (Shu e Anderson, 1997: 85).

犭 *quǎn* ‘bestia’ come *prime*, e quattro caratteri che si legano a tale radicale semantico in maniera diversa come *target*, creando le quattro seguenti condizioni di *priming* (Williams, 2013: 302):

I. *Target* che presenta il radicale semanticamente trasparente (R+,S+;狼 *láng* ‘lupo’);
II. *Target* che presenta il radicale semanticamente non trasparente (R+,S-; 狂 *kuáng* ‘pazzo’);
III. *Target* che non presenta lo stesso radicale semantico ma possiede significato affine (R-,S+; 虎 *hǔ* ‘tigre’);
IV. T*arget* di controllo che non possiede lo stesso radicale semantico o significato affine (R-,S-; 哥 *gē* ‘fratello maggiore’).

I risultati del primo esperimento hanno dimostrato che apprendenti di cinese L2 di livello avanzato fanno affidamento sui radicali semantici durante il processo di decodifica dei caratteri; difatti, i partecipanti alla ricerca hanno fornito performance migliori in termini di accuratezza e velocità di riconoscimento nella prima condizione di *priming*, cioè con i caratteri contenenti radicali semanticamente trasparenti (Williams, 2013: 304). Diversamente, nella seconda condizione di *priming*, cioè quando il radicale semantico non presenta connessioni di significato con il carattere ove è collocato, è stato registrato un notevole effetto inibitore sul riconoscimento, con risultati in accuratezza delle risposte e tempi di reazione peggiori in confronto al gruppo di controllo (Williams, 2013: 304). Tenendo ben a mente questi risultati, l’autore sembra affermare che la presenza del radicale semantico in un carattere ne faciliti la decodifica solo se quest’ultimo possiede un nesso di significato con il carattere ospitante, risultando quindi trasparente (Williams, 2013: 304). A tal proposito, come dimostrato da ricerche autorevoli in merito (Feldman e Siok, 1999; Shen e Ke, 2007; Lü et al., 2014), benché i radicali semantici siano di largo utilizzo e di grande aiuto nei processi di acquisizione dei caratteri, il loro effetto è soggetto all’influenza di alcune proprietà connesse ai radicali semantici e del livello di competenza linguistica degli apprendenti (Zhang e Ke, 2018: 106).

Tabella 4: Tempo di reazione e percentuale di errore (Williams 2013: 304)

Condizione di priming	Tempi di reazione (ms)	Percentuale di errore (%)
1. R+, S+	940	20.8
2. R+, S-	1102	42.4
3. R-, S+	975	26.9
4. R-, S-	1039	18.2

3.2.1.1 Influenza delle proprietà dei radicali semantici

Riguardo l’influenza delle proprietà dei radicali semantici, le ricerche di Feldman e Siok (1999) e Lü et al. (2014) riconoscono numerose proprietà che sembrano limitare l’efficacia dei radicali semantici nei processi di riconoscimento e di inferenza del significato (Lü et al., 2014). Feldman e Siok (1999)

hanno condotto una ricerca sul ruolo svolto dai radicali semantici nell'elaborazione dei caratteri da parte di parlanti madrelingua, rilevando che la loro efficacia vari in funzione di trasparenza semantica e capacità compositiva del radicale. Similmente a quanto sostenuto da Williams (2013), il secondo esperimento condotto da Feldman e Siok (1999) ha dimostrato che i radicali semantici sono connessi ad una facilitazione in riconoscimento solo se sono anche semanticamente trasparenti. Il test consisteva in un compito di decisione lessicale in cui è stata implementata la tecnica del *priming*; sono stati selezionati 64 composti fonetici con radicale semantico trasparente come *target*, preceduti da quattro tipologie diverse di *prime* in modo tale da creare le seguenti quattro condizioni di *priming* (Feldman e Siok, 1999: 27):

I. *Prime* possiede stesso radicale semantico e significato affine al *target* (R+,S+; ad esempio,讲 *jiǎng* 'parlare' e 论 *lún* 'discutere');
II. *Prime* possiede stesso radicale semantico e significato diverso rispetto al *target* (R+,S-; 诸 *zhū* 'tanti' e 论 *lún*);
III. *Prime* possiede diverso radicale semantico e significato affine al *target* (R-,S+;述 *shù* 'narrare' e 论 *lún*);
IV. *Prime* di controllo possiede diverso radicale semantico e diverso significato rispetto al *target* (R-,S-;花 *huā* 'fiore' e 论 *lún*).

Tra i risultati ottenuti confrontando le prestazioni dei partecipanti è stato riscontrato che i caratteri *target* venivano riconosciuti più velocemente e con più efficacia quando venivano preceduti da *prime* con radicale semantico trasparente (R+,S+), confermando l'effetto facilitatore della trasparenza semantica sul riconoscimento; di contro, in presenza di un *prime* con radicale semantico opaco (R+,S-) è stato rilevato un significativo effetto inibitore sul riconoscimento, dato che in questa condizione di *priming* sono stati registrati i tempi di risposta più lunghi (Feldman e Siok, 1999: 28). Un'altra proprietà che influenza l'efficacia dei radicali semantici in riconoscimento riscontrata da Feldman e Siok (1999) è la loro capacità compositiva, vale a dire il numero di caratteri in cui un dato radicale semantico può comparire. Sia attraverso il primo che il secondo esperimento condotto, i due studiosi hanno rilevato una stretta connessione tra capacità compositiva del radicale semantico e accuratezza in riconoscimento (Feldman e Siok, 1999). In particolare, il primo esperimento della ricerca ha rilevato che le prestazioni degli apprendenti in un compito di decisione lessicale sono collegate al diverso grado di capacità compositiva (chiamata nella ricerca come "combinabilità") del radicale semantico (Feldman e Siok, 1999). Il test consisteva in un compito di decisione lessicale in cui tutti i caratteri selezionati erano composti fonetici con radicale semantico trasparente; i caratteri sono stati successivamente raggruppati in termini di simile indice di frequenza, densità del carattere, frequenza e uniformità del radicale fonetico per confrontare successivamente le prestazioni fornite dai partecipanti, isolando l'effetto della capacità compositiva dei radicali semantici sul loro

riconoscimento (Feldman e Siok, 1999: 26). Dall'analisi dei risultati è stato rilevato che un carattere contenente un radicale semantico ad alta capacità compositiva viene riconosciuto in minor tempo e con maggiore accuratezza di un carattere con radicale semantico a bassa capacità compositiva, e che tale differenza è statisticamente significativa (Feldman e Siok, 1999: 26).

Similmente, la ricerca di Lü et al. (2014) analizza l'influenza delle proprietà dei radicali semantici sull'apprendimento e processazione dei caratteri, rilevando come il ruolo svolto dai tali unità sub-morfemiche sia limitato dalle loro proprietà. In particolare, il gruppo di studio introduce la nozione di "salienza funzionale del radicale", una proprietà definita come "il grado di semplicità con cui si riescono a inferire le informazioni veicolate dal radicale semantico" (Lü et al., 2014: 170). In altri termini, un radicale con alta salienza funzionale dovrebbe veicolare delle informazioni semantiche strettamente collegate al significato del composto fonetico in cui compare e, soprattutto, facilmente reperibili da parte del parlante o apprendente (Lü et al., 2014). Affinché potessero confermare l'esistenza della nozione introdotta, il gruppo di studio ha condotto una serie di analisi sulle proprietà e caratteristiche dei radicali semantici individuando 7 proprietà interconnesse alla salienza funzionale e perciò definite come "indici di salienza funzionale del radicale" (Lü et al., 2014: 173). Successivamente, il gruppo di studio ha formulato delle previsioni sulla base degli indici riconosciuti e condotto un test di conoscenza dei radicali semantici; se le previsioni fossero state confermate dai risultati del test allora la nozione di salienza funzionale da loro introdotta si sarebbe dimostrata valida ed effettivamente collegata al grado di conoscenza del radicale semantico (Lü et al., 2014: 173).[40] I 90 radicali semantici selezionati per il test variavano in base ai 7 indici di salienza funzionale in modo tale che le prestazioni dei 55 parlanti madrelingua partecipanti allo studio potessero essere successivamente confrontate tra loro. Dall'analisi dei risultati è stato rilevato che: (i) 4 di questi 7 indici di salienza funzionale, ossia capacità compositiva, diversità funzionale, ambiguità funzionale e concretezza sono direttamente collegati al grado di conoscenza dei radicali semantici di parlanti nativi;[41] (ii) la salienza funzionale costituisce un valido criterio per determinare

[40] Nel test progettato i partecipanti dovevano indicare quanto fossero a conoscenza di un radicale semantico in una scala da 1 a 4, dove 1 stava per "non ho mai visto questo radicale e non conosco il suo significato", e 4 stava per "conosco molto bene il significato di questo radicale"; se le opzioni selezionate erano la 3 o la 4, veniva chiesto di indicare il significato dell'unità sub-morfemica (Lü et al., 2014: 173).

[41] Ai fini di una migliore comprensione di cosa si intende con diversità funzionale e ambiguità funzionale, occorre approfondire il contenuto della ricerca di Lü et al. (2014). Attraverso le analisi condotte per rinvenire i 7 indici di salienza funzionale, gli studiosi hanno riconosciuto anche 5 tipologie di relazione funzionale che possono caratterizzare il nesso di significato tra radicale semantico e carattere ospitante (Lü et al., 2014: 172). Ad esempio, il radicale 木 *mù* 'legno' può indicare una categoria semantica che include il carattere ospitante, come in 松 *sōng* 'pino', o può indicare una qualità o attributo del carattere ospitante, come in 桌 *zhuō* 'tavolo'; mentre il radicale 月 *ròu* 'corpo' indica spesso l'insieme di cui fa parte il carattere ospitante, come in 腿 *tuǐ* 'gamba' (Lü et al., 2014: 172). Gli autori definiscono come "diversità funzionale" la quantità di tipologie di relazione funzionale che un radicale può possedere con i caratteri in cui compare; ad esempio, il radicale 水 *shuǐ* 'acqua' può avere 3 tipologie di relazione funzionale: attributo, come in 汗 *hàn* 'sudare'; relazione, come in 游 *yóu* 'nuotare'; indiretto, come in 法 *fǎ* 'legge' (Lü et al., 2014: 171). Di contro, l'ambiguità funzionale costituisce la quantità di caratteri in cui il nesso di significato tra radicale semantico e carattere stesso non è

fino a che punto un radicale semantico fornisce delle informazioni semantiche reperibili da parte del lettore (Lü et al., 2014: 176).

Nella seconda parte dello studio, i ricercatori hanno analizzato l'impatto della salienza funzionale sulle modalità con cui apprendenti di cinese L2 fanno ricorso ai radicali semantici nella processazione dei caratteri (Lü et al., 2014: 77). Nello specifico, il gruppo di studio ha condotto due esperimenti per misurare fino a che punto la salienza funzionale influisce sulla capacità di riconoscimento (primo esperimento) e inferenza del significato (secondo esperimento) di un carattere; in ultima analisi, è stato condotto un test di conoscenza dei radicali per verificare se la salienza funzionale è limitata dal livello di consapevolezza sub-morfemica degli apprendenti (Lü et al., 2014). Il primo esperimento consisteva in un compito di categorizzazione semantica in cui i partecipanti, 48 studenti universitari frequentanti il secondo anno di cinese presso un'università americana, dovevano indicare se un determinato carattere appartenesse o meno ad una categoria semantica (Lü et al., 2014). Ad esempio, dopo che veniva presentata visivamente la categoria semantica "pesci", veniva chiesto ai partecipanti di indicare se il carattere 鲤 *lǐ* 'carpa', contenente il radicale semantico 鱼 *yú* 'pesce' nella sua posizione canonica, appartenesse o meno a quella categoria semantica (Lü et al., 2014: 178). I caratteri selezionati variavano in base alla salienza funzionale del radicale semantico contenuto così da poter confrontare le prestazioni fornite dai partecipanti e i loro tempi di risposta. Dall'analisi dei risultati è emerso che i partecipanti hanno fornito risposte più accurate e dotate di minor tempo di reazione nella categorizzazione dei caratteri contenenti radicali semantici ad alta salienza funzionale, dimostrando che: (i) apprendenti di cinese L2 fanno affidamento sui radicali semantici nella processazione dei caratteri; (ii) la salienza funzionale è una proprietà che influisce sulla capacità di riconoscimento del significato di un carattere (Lü et al., 2014: 181). Il secondo esperimento consisteva invece in un test a risposta multipla in cui i partecipanti dovevano indicare il significato di caratteri sconosciuti selezionando l'opzione corretta tra tre alternative (Lü et al., 2014: 180). I 40 caratteri selezionati per lo studio, anche in questo caso scelti in base al diverso grado di salienza funzionale, erano inseriti all'interno di frasi semplici in modo tale che i partecipanti identificassero esattamente la funzione grammaticale del carattere in quel contesto comunicativo (Lü et al., 2014: 180). Ad esempio, veniva presentata ai partecipanti la frase semplice 这个坡很高 'questa-classificatore-salita-molto-alta, questa salita è molto alta' in cui il carattere oggetto d'indagine è 坡 *pō* 'salita', e tre opzioni su cui effettuare la scelta, cioè "1) salita; 2) pelle; 3) bottiglia" (Lü et al., 2014: 180). I partecipanti avrebbero dovuto selezionare la risposta corretta, cioè "salita", in virtù del fatto che il carattere 坡 *pō* possiede il radicale semantico 土 *tǔ* 'terra', il quale significato è strettamente connesso a quello di "salita"; inoltre, tra le opzioni presentate vi era anche un'alternativa

identificabile. Ad esempio, il radicale 耳 *ěr* 'orecchio' non è connesso a 职 *zhí* 'professione'. Infine, la concretezza indica se il radicale semantico rappresenta un referente concreto e identificabile o un concetto astratto (Lü et al., 2014: 172).

inserita appositamente per indurre all'inganno il partecipante; difatti, il carattere 皮 *pí* 'pelle', è presente nel carattere 坡 *pō* 'salita' come radicale fonetico, complicando ulteriormente il processo di inferenza dell'apprendente. I risultati hanno rilevato che in più del 50% dei casi gli apprendenti hanno fatto affidamento su un percorso di attivazione semantica per inferire il significato del carattere sconosciuto; tuttavia, la differenza di salienza funzionale non ha comportato prestazioni differenti tra gli apprendenti in questo secondo esperimento (Lü et al., 2014: 181).

Per confrontare ulteriormente i risultati forniti dai discenti, il gruppo di studio ha condotto un ultimo test di conoscenza dei radicali semantici utilizzati nei primi due esperimenti (Lü et al., 2014). Similmente al test progettato nella prima parte dello studio, Lü et al. (2014: 180) hanno chiesto ai partecipanti di indicare in una scala da 1 a 3 quanto conoscessero un determinato radicale semantico e, in caso di risposta affermativa, di indicarne pronuncia e significato. Oltre a verificare il nesso tra salienza funzionale e grado di conoscenza dei radicali semantici nel caso specifico di apprendenti L2, il test serviva ad analizzare l'impatto del diverso livello di consapevolezza sub-morfemica sul ruolo svolto dalla salienza funzionale (Lü et al., 2014). In senso lato, in base ai risultati che hanno fornito in quest'ultimo test, i partecipanti sono stati divisi in un gruppo ad alta consapevolezza sub-morfemica e un gruppo a bassa consapevolezza sub-morfemica; le prestazioni dei due gruppi negli esperimenti condotti in precedenza sono state quindi confrontate (Lü et al., 2014:181-182). Dall'analisi dei risultati è emerso che la salienza funzionale è una proprietà che facilita notevolmente il processo di riconoscimento e inferenza del significato di un radicale semantico solo per quegli apprendenti che hanno dimostrato di possedere un alto livello di consapevolezza sub-morfemica (Lü et al., 2014:182). In particolare, quando l'esercizio verteva su un carattere contenente un radicale con alta salienza funzionale, i partecipanti del gruppo ad alta consapevolezza sub-morfemica hanno fornito risposte più accurate e più veloci in entrambi gli esperimenti (Lü et al., 2014). Il ruolo svolto dai radicali semantici nel processo di riconoscimento e inferenza del significato di un carattere è soggetto all'influenza della salienza funzionale; tuttavia, tale influenza viene limitata dal grado di consapevolezza sub-morfemica degli apprendenti (Lü et al., 2014). In altri termini, la salienza funzionale è di notevole supporto al processo di apprendimento solo se lo studente dimostra un'ampia conoscenza dei radicali semantici e delle loro dinamiche di funzionamento; in questo caso sarà in grado di riconoscere il significato dei caratteri e utilizzare tale conoscenza attivamente quando incontra caratteri nuovi per inferirne il significato (Lü et al., 2014).

A tal proposito, anche la ricerca di Shen e Ke (2007) rileva che l'effetto dei radicali semantici sull'acquisizione dei caratteri dipende dal livello di consapevolezza sub-morfemica dei partecipanti. Si è già visto dalla breve analisi della ricerca di Shu e Anderson (1997) che bambini madrelingua sono capaci di riconoscere i radicali semantici e utilizzare tale conoscenza in maniera efficace solo dal terzo anno di scuola elementare. Il processo di evoluzione graduale di tale consapevolezza sembra caratterizzare anche l'apprendimento di studenti L2. Shen e Ke (2007) hanno condotto una ricerca in

cui hanno investigato lo sviluppo della consapevolezza sub-morfemica durante i primi anni di studio di apprendenti L2 e il suo effetto sul riconoscimento dei caratteri e acquisizione del lessico. Come dimostrato dai due autori, nonostante la capacità di detezione dei radicali semantici e la consapevolezza sul loro funzionamento cominci a emergere tra gli apprendenti L2 anche dopo un singolo anno di studio, essa raggiunge uno stadio significativo soltanto dopo tre anni interi di esposizione alla lingua (Shen e Ke, 2007). I due studiosi hanno condotto un test di "conoscenza dei radicali" e uno di "applicazione delle conoscenze sui radicali" e rilevato che le prestazioni degli apprendenti nei due test, oltre ad essere correlate in un rapporto direttamente proporzionale, miglioravano progressivamente durante gli anni di studio (Shen e Ke, 2007: 105).[42] Tra i risultati ottenuti è stato riscontrato che progressi significativi nello sviluppo di tale competenza sono stati registrati solo tra il secondo e il terzo anno di corso; in particolare, le prestazioni degli apprendenti in entrambi i test sono migliorate significativamente solo al termine del terzo anno di studi raggiungendo una media di accuratezza delle risposte del 70,95% nel test di "conoscenza dei radicali" e 72,45% in quello di "applicazione delle conoscenze sui radicali" (Shen e Ke, 2007: 105). A differenza della consapevolezza strutturale, quella sub-morfemica sembra svilupparsi in seguito ad un lungo periodo di esposizione della lingua, in linea con il raggiungimento di un livello avanzato di competenza linguistica. Si evince che il ruolo svolto dai radicali semantici comincia ad essere determinante solo una volta raggiunto tale stato avanzato di competenza linguistica; seppure consapevoli dell'esistenza di tali unità sublessicali, gli apprendenti potrebbero non essere capaci di utilizzare le informazioni funzionali contenute per inferire il significato di caratteri sconosciuti prima di aver raggiunto quel grado di consapevolezza sub-morfemica (Shen e Ke, 2007).

In conclusione, è possibile riassumere le ricerche sui radicali semantici analizzate in questa sezione sostenendo che:

1. Sebbene i radicali semantici siano delle unità sub-morfemiche di grande supporto nei processi di acquisizione dei caratteri, il loro effetto è soggetto all'influenza di alcune proprietà connesse ai radicali semantici (Zhang e Ke, 2018); la loro efficacia nei processi di riconoscimento e inferenza del significato è limitata dal relativo grado di trasparenza semantica (Williams, 2013; Feldman e Siok, 1999), capacità compositiva (Feldman e Siok,

[42] Nonostante i nomi dei test lascino spazio ad alcune ambiguità su quale elemento sub-morfemico verti l'esperimento, Shen e Ke (2007: 105) specificano che i due test sono progettati per verificare la conoscenza e l'applicazione della conoscenza dei radicali semantici. Nel test di "conoscenza dei radicali" viene richiesto di indicare la pronuncia e il significato di 40 radicali semantici selezionati tra una lista di 100 radicali ad alta frequenza (Shen e Ke, 2007: 103). Invece, il test di "applicazione delle conoscenze sui radicali" è stato diviso in due parti: una prima parte in cui veniva richiesto agli apprendenti di indicare quale carattere tra tre alternative rappresentasse meglio un significato fornito in lingua inglese (ad esempio, quale carattere tra 诗 *shī* 'poesia' 持 *chí* 'assistere' e 侍 *shì* 'assistente' ha come significato "assistente"); una seconda parte in cui veniva richiesto di ricostruire un determinato carattere fornendo il radicale semantico a partire dal suo significato e dalla sua pronuncia (ad esempio, avendo a disposizione il significato "mamma" e la pronuncia (*mā*), aggiungere il radicale semantico a 马 *mǎ* 'cavallo' così da formare il carattere corrispondente) (Shen e Ke, 2007: 103).

1999), e salienza funzionale, ossia una proprietà connessa al grado di facilità con cui si inferisce il significato dei caratteri (Lü et al., 2014).

2. Apprendenti L2 e parlanti nativi in età scolare sono capaci di riconoscere il significato dei radicali semantici e utilizzare questa conoscenza attivamente nel processo di apprendimento solamente dopo aver raggiunto un determinato livello di consapevolezza sub-morfemica (Shu e Anderson, 1997; Shen e Ke, 2007; Lü et al., 2014).

3.2.2 Ruolo dei radicali fonetici

Come accennato nel capitolo precedente, i radicali fonetici sono unità sub-morfemiche di livello mediano che danno un'indicazione sulla pronuncia del carattere in cui compaiono. A differenza dei radicali semantici, i radicali fonetici sono più numerosi, meno ripetitivi e sistematici (Zhang e Ke, 2018); sia Shu et al. (2003) che Feldman e Siok (1999) sostengono che esistono approssimativamente 800 radicali fonetici nel sistema ortografico cinese; Shen e Ke (2007:98) accresce tale stima riportando i dati forniti da Zhou (1978) in cui su un corpus di più di 6500 composti fonetici d'uso comune sono stati annoverati 1348 radicali fonetici che possono anche fungere da carattere semplice. A tal proposito, generalmente queste unità sub-morfemiche sono formate da più di un componente e, se presi singolarmente, possono costituire un carattere semplice occupando lo slot lessicale (Shen e Ke, 2007: 98). Come evidenziato da Fan, Gao e Ao (1984), solo il 26% dei radicali fonetici riproduce effettivamente la pronuncia dei composti fonetici in cui compare; seppure nella ricerca citata sia stata analizzata l'espressività secondo criteri rigidi quali identica pronuncia e tono, la capacità dei radicali fonetici di fornire informazioni funzionali al lettore è sensibilmente minore rispetto ai radicali semantici (Feldman e Siok, 1999: 21). In senso lato, Perfetti e Tan (1998) affermano che: "the mapping between written phonetic components and and whole character phonology for compounds is less systematic than the mapping between written semantic radicals and whole character meaning" (Perfetti e Tan, 1998, cit. in Feldman e Siok, 1999: 21). Studi autorevoli sui radicali fonetici riconoscono due proprietà che determinano il livello di trasparenza fonetica e la loro utilità nel fornire informazioni fonetiche: regolarità e uniformità (Shu et al. 2003; Chen e Wang, 2001; Lin e Collins, 2012).

3.2.2.1 Regolarità, uniformità fonetica e indice di frequenza

La regolarità indica il grado di corrispondenza tra pronuncia del radicale fonetico e pronuncia del composto fonetico ospitante (Shu et al., 2003: 34); in altri termini, se le informazioni fonetiche veicolate dal radicale coincidono con la pronuncia del carattere in cui compare allora il radicale sarà regolare, cioè foneticamente trasparente. In particolare, la ricerca cardine di Zhou (1978) ha riconosciuto 3 tipologie di composti fonetici in base al grado di regolarità del radicale fonetico contenuto: composti regolari, come in 京 *jīng* 'capitale' e 惊 *jīng* 'spaventare' in cui la pronuncia del radicale fonetico e del carattere intero, sia per il tono che per la sillaba, coincidono esattamente; semi-

regolari, come in 吉 *jí* e 结 *jíe* in cui la pronuncia del radicale fonetico coincide solo parzialmente con quella del carattere intero; irregolari, come in 猜 *cāi* e 青 *qīng* in cui la pronuncia del radicale fonetico e del carattere intero non coincidono (Zhou, 1978).[43] In seguito ad una serie di analisi sui caratteri introdotti nel sistema scolastico elementare cinese dal primo al sesto anno, Shu et al. (2003: 35) hanno rilevato che il 39% dei composti fonetici introdotti nelle scuole elementari cinesi è composto da caratteri foneticamente regolari, il 26% è composto da caratteri semi-regolari e il 15% da caratteri irregolari. Inoltre, il gruppo di studi ha rilevato che la regolarità fonetica dei pitto-fonogrammi è strettamente connessa all'indice di frequenza (Shu et al., 2003: 36). Specificatamente, il rapporto che lega le due proprietà è inversamente proporzionale; all'aumentare dell'indice di frequenza la regolarità fonetica dei caratteri diminuisce (Shu et al., 2003: 36). Simili risultati sul rapporto tra frequenza e regolarità fonetica sono stati rilevati anche da Jiang et al. (2006) e Schindelin (2015).

L'uniformità indica invece il grado di corrispondenza esistente tra la pronuncia di tutti i composti fonetici accomunati dalla presenza dello stesso radicale fonetico (Shu et al., 2003: 39). Difatti, i composti fonetici che condividono uno stesso radicale fonetico possono essere considerati membri di una famiglia fonetica (Shu et al., 2003: 39); ad esempio, 半 *bàn* 'metà', 伴 *bàn* 'compagno', 拌 *bàn* 'mischiare', 胖 *páng* 'grasso', 判 *pàn* 'giudicare' sono membri della famiglia fonetica sviluppatasi a partire dal radicale fonetico 半 *bàn* (Shu et al., 2003). Un radicale fonetico può essere considerato uniforme se tutti i caratteri della sua famiglia fonetica possiedono la stessa pronuncia, escludendo le differenze tonali (Feldman e Siok, 1999: 21). Ad esempio, quando 家 *jiā* 'famiglia' funge da radicale fonetico tende a formare composti fonetici con alto grado di uniformità in quanto caratterizzati tutti dalla stessa pronuncia, come 嫁 *jià* 'sposare' e 傢 *jiā* 'testardo' (Feldman e Siok, 1999: 21). Di contro, quando i membri di una famiglia fonetica possiedono pronuncia differente un radicale fonetico si definisce non uniforme (Feldman e Siok, 1999: 21). Ad esempio, tra i membri della famiglia lessicale formatasi a partire da 加 *jiā* 'aggiungere' è possibile annoverare caratteri come 茄 *qié* 'melanzana', 贺 *hè* 'congratularsi'; in questi casi il radicale è non uniforme (Feldman e Siok, 1999: 21). Come risulta evidente dall'analisi della famiglia lessicale formatasi da 半 *bàn*, tale grado di uniformità può caratterizzare anche lo stesso radicale fonetico. Inoltre, è importante sottolineare che l'uniformità è un concetto abbastanza dinamico in quanto varia con una maggiore esposizione all'input scritto e con l'aumento della conoscenza del lessico dell'apprendente (Shu et al., 2003: 40).

[43] Shu et al. (2003: 35) riconoscono anche un'altra tipologia che definiscono come "altro" in cui risulta complicato reperire l'informazione fonetica veicolata dal radicale in quanto persa in seguito a processi di evoluzione della lingua o troppo ambigua. Ad esempio, all'interno di questa categoria vengono annoverati radicali fonetici o composti fonetici che possiedono più di una pronuncia come il radicale fonetico 度 *dù* 'misura' che può anche essere pronunciato *duó*, e 朴 *pǔ* 'semplice' che può anche essere pronunciato *piáo* (Shu et al., 2003: 35).

Un'ulteriore proprietà dei caratteri che influenza sensibilmente la capacità dei radicali fonetici di fornire informazioni reperibili è l'indice di frequenza dei caratteri ospitanti (Chen e Wang, 2001; Jiang, 2001; Lin e Collins, 2012). Come si vedrà dall'analisi della sezione specifica dedicata all'indice di frequenza, tale proprietà ha importanti risvolti didattici se viene preso in considerazione il numero di occorrenze all'interno dei libri di testo utilizzati dagli apprendenti, cioè quella che Zhang e Ke (2018: 108) definiscono come *curriculum-based character frequency*. In particolare, si è osservato che sia la regolarità che l'uniformità dei radicali fonetici sono proprietà interconnesse all'indice di frequenza dei caratteri ospitanti, il che significa che l'effetto delle due proprietà sul riconoscimento è più o meno marcato in base all'indice di frequenza dei composti fonetici (Lin e Collins, 2012). In senso lato, Lin e Collins (2012: 1749) hanno riportato i dati forniti da altri studi sull'argomento (Lee et al., 2005) constatando che apprendenti L2 fanno maggiormente ricorso a regolarità e uniformità nella decodifica dei caratteri a bassa frequenza, mentre ignorano tali informazioni nella decodifica delle unità ad alta frequenza (Lin e Collins, 2012).

3.2.2.2 Influenza delle proprietà dei radicali fonetici

Nonostante i radicali fonetici possiedono un grado di espressività e valore informativo minore rispetto ai radicali semantici, un numero considerevole di ricerche rileva che apprendenti L2 fanno affidamento su tali unità sub-morfemiche durante il riconoscimento dei caratteri, dimostrando di possedere un ruolo attivo nella processazione e acquisizione dei caratteri (Perfetti e Tan, 1998; Chen e Wang, 2001; Jiang, 2001; Lin e Collins, 2012). Tuttavia, è stato constatato da più studiosi come l'efficacia dei radicali fonetici nel fornire informazioni reperibili ai lettori sia limitata dalle proprietà sopracitate (Chen e Wang, 2001; Chen, 2001; Jiang, 2001; Lin e Collins, 2012). Una ricerca rappresentativa in tale merito è stata condotta da Lin e Collins (2012); i due studiosi hanno analizzato l'influenza di regolarità, uniformità e indice di frequenza sul riconoscimento di composti fonetici da parte di apprendenti L2 con diverso background linguistico. Il test consisteva in un compito di riconoscimento su 130 caratteri di cui metà era composta da caratteri ad alta frequenza e l'altra metà a bassa frequenza;[44] tali caratteri sono stati ulteriormente divisi in base al grado di regolarità e uniformità dei radicali fonetici in modo tale da formare 4 gruppi (Lin e Collins, 2012: 1753):[45]

I. Regolari/uniformi, caratteri ad alta trasparenza fonetica grazie all'alto grado di regolarità e uniformità, come 几 *jǐ* 'alcuni' in 机 *jī* 'apparecchio';

[44] I 130 caratteri scelti per lo studio soddisfano i seguenti criteri di selezione: (i) non più di una singola pronuncia per carattere; (ii) tutti i radicali fonetici occupano la loro posizione canonica cioè nella parte destra del quadrato grafemico; (iii) le unità ad alta frequenza erano state già incontrate dagli apprendenti perché presenti nel libro di testo utilizzato, le unità a bassa frequenza erano considerate come sconosciute agli apprendenti perché non presenti nei libri di testo; (iv) i composti fonetici sconosciuti agli apprendenti erano comunque formati da radicali fonetici conosciuti dagli apprendenti (Lin e Collins, 2012: 1752).

[45] È importante sottolineare che nel calcolare il grado di regolarità e uniformità dei caratteri selezionati per lo studio sono state ignorate le differenze tonali (Lin e Collins, 2012: 1752).

II. Regolari/non uniformi, caratteri più o meno trasparenti perché dotati di alta regolarità ma bassa uniformità, come 乍 *zhà* 'improvvisamente' in 炸 *zhá* 'esplodere';

III. Irregolari/non uniformi, caratteri a bassa trasparenza fonetica a causa del basso grado di regolarità e uniformità, come 寺 *sì* 'tempio' in 特 *tè* 'speciale';

IV. Altri, cioè caratteri che non appartengono alla categoria dei composti fonetici, come 需 *xū* 'bisogno'

I 53 partecipanti allo studio erano studenti internazionali dell'università di Taiwan suddivisi in 31 apprendenti madrelingua giapponesi e 22 apprendenti madrelingua inglesi (Lin e Collins, 2012: 1751). I due studiosi hanno previsto che tutti i partecipanti avessero simile livello di competenza linguistica dato che entrambi i gruppi di apprendenti avevano cominciato lo studio del cinese da circa 2 anni (Lin e Collins, 2012). Il test condotto prevedeva di leggere il più velocemente e accuratamente possibile i 130 caratteri che venivano presentati singolarmente sullo schermo di un computer (Lin e Collins, 2012: 1754). I risultati hanno rilevato che, innanzitutto, le risposte fornite nel riconoscimento dei caratteri ad alta frequenza erano molto più accurate rispetto a quelle fornite per i caratteri a bassa frequenza, dimostrando un primo e significativo effetto dell'indice di frequenza sul riconoscimento (Lin e Collins, 2012: 1756). Secondariamente, i risultati hanno rilevato che gli apprendenti di cinese L2 sono soggetti all'influenza della regolarità fonetica e uniformità dei radicali fonetici; difatti, i partecipanti hanno fornito prestazioni migliori nel riconoscimento dei caratteri regolari/uniformi, proseguendo con i caratteri regolari/non uniformi, mentre hanno fornito le prestazioni peggiori con i caratteri irregolari/non uniformi (Lin e Collins, 2012: 1756). In ultima analisi, i due autori hanno analizzato l'interazione esistente tra indice di frequenza e le due proprietà di regolarità e uniformità. È stato rilevato che l'effetto della regolarità, ossia la maggiore accuratezza nel riconoscimento dei caratteri foneticamente regolari, è un fenomeno riscontrabile maggiormente nel riconoscimento dei caratteri a bassa frequenza (Lin e Collins, 2012: 1757). Diversamente, l'effetto dell'uniformità è stato riscontrato maggiormente nel caso del riconoscimento di caratteri ad alta frequenza, dimostrando che gli apprendenti tendono a uniformare le pronunce dei caratteri membri di una stessa famiglia fonetica anche quando si tratta di un composto fonetico ad alta frequenza (Lin e Collins, 2012: 1757).[46]

Altre ricerche che affrontano l'argomento riportano simili, se non identici, risultati (Chen e Wang, 2001; Chen, 2001; Jiang, 2001). Ad esempio, la ricerca di Chen e Wang (2001) ha analizzato il ruolo svolto dai radicali fonetici e l'influenza delle proprietà dei radicali fonetici sui processi di riconoscimento di apprendenti di cinese L2. Dopo aver individuato le proprietà dei composti fonetici che si attivano durante il riconoscimento, i due autori hanno condotto un test di riconoscimento in cui veniva richiesto ai partecipanti di trascrivere il Pinyin di composti fonetici presi singolarmente o

[46] Quest'ultimo dato fornito dalla ricerca di Lin e Collins (2012) si distacca dai risultati forniti da Lee et al. (2005) in cui è stato rilevato uno stretto legame tra uniformità e basso indice di frequenza dei composti fonetici (Lee et al., 2005. Cit. in Lin e Collins, 2012: 1757).

facenti parte di parole bisillabiche (Chen e Wang, 2001: 76).[47] I partecipanti allo studio erano tutti studenti internazionali che frequentavano il corso di cinese presso l'università di Pechino; per analizzare anche l'impatto del diverso livello di competenza linguistica, quest'ultimi sono stati divisi in un gruppo di studenti livello base, chi aveva cominciato lo studio del cinese da circa 6 mesi, e un gruppo medio, chi aveva cominciato lo studio del cinese da un anno o più (Chen e Wang, 2001). Tra i risultati ottenuti da Chen e Wang (2001: 77-78) è stato riscontrato che:

I. Apprendenti di cinese L2 sono a conoscenza delle informazioni funzionali veicolate dai radicali fonetici e del loro diverso grado di regolarità fonetica;
II. Tale consapevolezza segue un processo di sviluppo progressivo ma comincia ad emergere già durante il primo anno di studio;
III. L'utilità dei radicali fonetici nel riconoscimento è limitata dalle loro proprietà riscontrate.

Riguardo quest'ultimo punto, Chen e Wang (2001) rilevano che l'indice di frequenza dei composti fonetici e la regolarità dei radicali fonetici contenuti influenzano sensibilmente le prestazioni fornite dai partecipanti; in altri termini, con il diminuire dell'indice di frequenza dei caratteri e della regolarità dei radicali fonetici diminuiva anche l'accuratezza delle risposte (Chen e Wang, 2001: 77-78). Tuttavia, confrontando congiuntamente l'effetto delle due proprietà sul riconoscimento, i due autori hanno constatato che il riconoscimento di caratteri ad alta frequenza e alta regolarità fonetica non produceva risultati differenti rispetto al riconoscimento di caratteri ad alta frequenza e bassa regolarità fonetica, dimostrando quindi che la regolarità fonetica ha un peso secondario rispetto all'indice di frequenza (Chen e Wang, 2001: 78). Sostanzialmente, i composti fonetici più frequenti sono più facili da riconoscere perché gli apprendenti L2 processano tali caratteri in maniera automatica; grazie alla maggiore esposizione a tali unità gli apprendenti non hanno bisogno di reperire ulteriori informazioni e la differenza di regolarità fonetica non produce risultati statisticamente significativi (Chen e Wang, 2001). Diversamente, con il diminuire della frequenza dei composti fonetici i partecipanti conoscono sempre meno i caratteri presentati e devono fare più affidamento a proprietà come la regolarità per inferire la pronuncia dei caratteri. Difatti, nel riconoscimento dei caratteri a bassa frequenza, i partecipanti hanno fornito delle performance migliori nei casi in cui il radicale fonetico era regolare (Chen e Wang, 2001: 78).

Come ulteriore prova dell'influenza delle proprietà dei radicali fonetici sul riconoscimento, Chen (2001) ha analizzato i tipi di errori commessi da apprendenti L2 nei processi di riconoscimento di composti fonetici. Il protocollo sperimentale è molto simile a quello adottato da Chen e Wang

[47] I 40 composti fonetici su cui verteva il test soddisfano tre criteri di selezione; essi dovevano essere formati da due componenti, avere entrambi struttura grafica orizzontale e il radicale fonetico contenuto che può costituire un carattere semplice se preso singolarmente (Chen e Wang, 2001: 76). Di contro, essi differivano per il loro indice di frequenza e in base al grado di regolarità del radicale fonetico contenuto, in modo tale da poter confrontare le prestazioni fornite dai partecipanti (Chen e Wang, 2001).

(2001); veniva richiesto a 52 studenti internazionali dell'università di Pechino di completare un test di riconoscimento in cui dovevano scrivere il Pinyin dei composti fonetici presentati (Chen, 2001: 17). Anche in questo caso i partecipanti sono stati divisi in due gruppi a seconda del livello di competenza linguistica; nel gruppo base sono stati inseriti gli studenti che avevano cominciato lo studio del cinese da 6 mesi, nel gruppo intermedio chi aveva iniziato lo studio del cinese da un anno o più. Diversamente da altri test in cui l'analisi verteva su grado di correttezza delle risposte o velocità di riconoscimento, in questo caso Chen (2001) ha analizzato gli errori commessi dagli apprendenti nel tentativo di individuare quale proprietà limita maggiormente il riconoscimento. Difatti, come sostiene Hayes (1988), tale approccio permette di individuare le strategie utilizzate dagli apprendenti durante la processazione dei caratteri (Hayes, 1988; cit. in Zhang e Ke, 2018: 122). Chen (2001) ha riconosciuto 5 tipologie di errori commessi dagli apprendenti nel riconoscimento dei composti fonetici (Tabella 5).

Tabella 5: Tipologie di errori nel riconoscimento di composti fonetici (Chen, 2001: 17-18)

Tipologia di errore	Spiegazione	Esempio
Regolarità	La pronuncia del carattere è influenzata dalla pronuncia del radicale fonetico contenuto	Il discente pronuncia 拙 *zhuō* 'imbarazzante' come il radicale fonetico all'interno 出 *chū* 'uscire'.
Uniformità	La pronuncia del carattere è influenzata dalla pronuncia di un altro membro della stessa famiglia fonetica	Il discente pronuncia 怀 *huāi* 'petto' come 杯 *bēi* 'bicchiere' perché sono entrambi membri della stessa famiglia fonetica
Scambio sillabico nelle unità lessicali	La pronuncia del carattere è influenzata dalla pronuncia del carattere adiacente in una parola bisillabica	Il discente pronuncia 蛋 *dàn* 'uova' come 糕 *gāo* 'torta' perché entrambi formano la parola 蛋糕 *dàngāo* 'torta'
Pinyin	La pronuncia del carattere è basata su scarsa conoscenza del Pinyin	Il discente pronuncia 谤 *bàng* 'sparlare' come 半 *bàn* 'metà' perché non ricorda il pinyin corretto
Casuali	Nessuna motivazione particolare	Nessun esempio riportato

Tra i risultati ottenuti da Chen (2001: 18-19) è stato riscontrato che:

a) Le prestazioni degli apprendenti con i composti fonetici regolari erano migliori rispetto a quelle con i composti irregolari o semi-regolari, dimostrando che gli apprendenti fanno affidamento sui radicali fonetici e le informazioni veicolate durante la processazione dei caratteri.

b) La tipologia di errori più rappresentativa per entrambi i gruppi di studenti è quella relativa alla regolarità fonetica dei composti (43% per il gruppo base, 35% per il gruppo intermedio).

c) Il tasso di errori è diminuito sensibilmente con il gruppo di studenti intermedio, dimostrando che le conoscenze degli apprendenti si sviluppano progressivamente con la maggiore esposizione alla lingua.

È interessante notare che, secondo Chen (2001: 19), la tipologia di errori che commettono gli apprendenti L2 in fase di riconoscimento di composti fonetici sembrerebbe dipendere anche dall'indice di frequenza del carattere con cui si confondono i discenti. In altri termini, se l'apprendente incontra un composto fonetico con un radicale fonetico all'interno che come carattere a sé stante è caratterizzato da alta frequenza allora è probabile che il discente commetta un errore appartenente alla tipologia regolarità; ad esempio, nel riconoscimento di 吻 *wěn* 'baciare' viene fornito come Pinyin /*wù*/, cioè la pronuncia del radicale fonetico all'interno, 勿 *wù* 'non fare', perché quando tale unità sub-morfemica funge da carattere a sé stante ha un alto indice di frequenza (Chen, 2001: 19). Di contro, se l'apprendente incontra un composto fonetico appartenente ad una famiglia fonetica in cui uno dei membri è caratterizzato da alta frequenza allora è probabile che l'apprendente commetta un errore appartenente alla tipologia uniformità; ad esempio, nel riconoscimento di 怀 *huái* 'petto' viene fornito come Pinyin /*hái*/, cioè la pronuncia del membro della stessa famiglia fonetica con alto indice di frequenza, 还 *hái* 'ancora' (Chen, 2001: 19). Nonostante ciò, è importante sottolineare che la percentuale di errori appartenente alla tipologia uniformità è relativamente bassa, mentre, a differenza dei dati relativi alla regolarità fonetica, la differenza nelle percentuali del gruppo base e del gruppo intermedio non è statisticamente significativa (Chen, 2001: 19). Secondo Chen (2001: 19), entrambi i gruppi di apprendenti non hanno raggiunto quel livello di conoscenza lessicale e consapevolezza dei radicali fonetici per cui si conoscono adeguatamente i membri di una stessa famiglia fonetica.

3.2.2.3 Sviluppo della consapevolezza dei radicali fonetici

In ultima analisi, le ricerche riportate finora concordano nel sostenere che seppure apprendenti L2 e parlanti nativi in età scolare seguano lo stesso processo di sviluppo progressivo della sensibilità dei radicali fonetici, quest'ultima sembra svilupparsi più rapidamente nel caso di apprendenti L2 (Chen, 2001; Chen e Wang, 2001; Lin e Collins, 2012). Le ricerche di Yang e Peng (1996) e Shu e Zeng (1996) analizzano lo sviluppo della consapevolezza dei radicali fonetici di parlanti madrelingua in età scolare rilevando che i discenti arrivano a comprendere il ruolo e le informazioni veicolate dai radicali fonetici tra il 2° e il 3° anno di scuola elementare; solo negli anni successivi e previa una costante esposizione all'input scritto riescono a riconoscere le limitazioni che il diverso grado di regolarità fonetica produce sul riconoscimento (Chen e Wang, 2001: 77-78).[48] Diversamente, la

[48] In particolare, Shu e Zeng (1996) hanno rilevato che gli errori commessi dai bambini che frequentavano il secondo anno di scuola elementare erano tendenzialmente arbitrari e non riconducibili alle proprietà sopracitate, solo dal terzo anno di studio in poi i partecipanti hanno cominciato ad avvalersi dei radicali fonetici per decodificare i caratteri, commettendo più errori appartenenti alla tipologia regolarità o uniformità. In senso lato, Yang e Peng (1996) rilevano che i partecipanti che frequentavano il sesto anno commettono questo tipo di

ricerca di Chen e Wang (2001: 77-78) ha evidenziato che i partecipanti appartenenti al gruppo base, nonostante i soli 6 mesi di studio del cinese, avevano già intuito la funzione informativa dei radicali fonetici, dato che tentavano di inferire la pronuncia del carattere a partire dal radicale contenuto. In particolare, confrontando le prestazioni fornite dal gruppo base e dal gruppo intermedio, i due autori hanno rilevato che nel caso di composti fonetici irregolari il gruppo intermedio ha fornito prestazioni sensibilmente migliori rispetto al gruppo base, il che significa che tali apprendenti, in linea con la maggiore esposizione alla lingua, sono più consapevoli del diverso grado di regolarità fonetica e sanno quando non fare affidamento sui radicali fonetici (Chen e Wang, 2001: 78).

In senso lato, l'analisi degli errori di Chen (2001: 18) ha rilevato che apprendenti L2 del gruppo base (6 mesi di studio del cinese) già commettevano un'alta percentuale di errori appartenenti alla tipologia regolarità, confermando di fare ricorso a tale proprietà durante la decodifica dei caratteri. Di contro, gli apprendenti appartenenti al gruppo intermedio (1 anno o più di studio del cinese) commettevano meno errori appartenenti a tale categoria, dimostrando di possedere una più ampia conoscenza dei radicali fonetici ed essere più consapevoli delle loro limitazioni (Chen, 2001). Secondo gli studi di Chen (2001) e Chen e Wang (2001), mentre i parlanti madrelingua seguono un processo più duraturo e graduale, gli apprendenti L2 sembrano sviluppare più velocemente l'abilità di detezione dei radicali fonetici e dei relativi limiti nel fornire la pronuncia dei caratteri.[49]

Tuttavia, Chen e Wang (2001: 78) hanno riscontrato che le prestazioni dei partecipanti appartenenti ai due gruppi non differivano significativamente nel riconoscimento dei composti fonetici semi-regolari, confermando che il livello più avanzato di competenza linguistica non si è concretizzato in un maggiore grado di accuratezza in fase di riconoscimento. Secondo i due autori, la consapevolezza dei radicali fonetici dei membri del gruppo intermedio è ancora in fase di sviluppo; tali apprendenti non sono ancora in grado di utilizzare correttamente i radicali fonetici nella processazione dei caratteri (Chen e Wang, 2001: 79). Similmente, Williams (2013: 307) ha evidenziato che apprendenti L2 di livello avanzato ancora non siano in grado di utilizzare efficacemente il percorso di attivazione fonetico in fase di riconoscimento. Il secondo esperimento condotto dallo studioso consisteva in un test di riconoscimento di caratteri omonimi in cui veniva richiesto ai partecipanti di indicare se i due caratteri presentati fossero omonimi o meno (Williams, 2013: 306). Le coppie di caratteri potevano essere caratterizzate da 4 tipi di relazione (Williams, 2013: 305):

errori molto raramente, essendo più consapevoli delle limitazioni dei radicali fonetici nel fornire informazioni sulla pronuncia.

[49] Sia Chen (2001: 18) che Chen e Wang (2001: 77-78) riconducono tali risultati a due motivazioni principali: (i) la maggiore dimestichezza degli apprendenti L2 con un sistema linguistico che prevede un alto grado di corrispondenza fonema-grafema, per cui tale categoria di apprendenti sarà in grado di riconoscere i radicali fonetici e le informazioni veicolate più velocemente perché indotta implicitamente a ricercare la parte del carattere che veicola informazioni fonetiche; (ii) le maggiori abilità cognitive e percettive di apprendenti in età adulta rispetto a parlanti madrelingua in età scolare.

I. I due caratteri hanno lo stesso radicale fonetico e la stessa pronuncia (P+,R+; 安 *ān* e 氨 *ān*);
II. I due caratteri hanno lo stesso radicale fonetico ma pronuncia diversa (P-,R+; 位 *wèi* e 泣 *qì*);
III. I due caratteri hanno diverso radicale fonetico ma stessa pronuncia (P+,R-; 瓷 *cí* e 词 *cí*);
IV. I due caratteri hanno diverso radicale fonetico e diversa pronuncia (P-,R-; 往 *wǎng* e 根 *gēn*).

I partecipanti erano 30 studenti americani che avevano superato un pre-test di conoscenza lessicale ed erano tutti parlanti madrelingua inglesi che studiavano il cinese da almeno 4 anni (Williams, 2013: 301). I risultati hanno rilevato che nonostante gli apprendenti siano consapevoli del ruolo e del funzionamento dei radicali fonetici dato che si avvalgono delle informazioni veicolate per inferire la pronuncia dei caratteri, le prestazioni fornite utilizzando tale strategia non raggiungono un grado di correttezza significativo in termini statistici (Williams, 2013: 307). Tali risultati sembrano implicare che seppure l'abilità di detezione dei radicali fonetici, del loro utilizzo e dei loro limiti nel suggerire la pronuncia sembri svilupparsi più rapidamente tra gli apprendenti L2, per poter fare ricorso appropriatamente su tali unità sub-morfemiche in fase di riconoscimento è necessario il raggiungimento di un livello avanzato di competenza linguistica sia per i parlanti madrelingua quanto per gli apprendenti L2 (Chen e Wang, 2001; Williams, 2013).

3.2.2.4 Sintesi dei principali risultati sul ruolo dei radicali fonetici

In conclusione di questa sezione sui radicali fonetici e la loro influenza sul riconoscimento, i risultati ottenuti hanno evidenziato le seguenti conclusioni:

1. I radicali fonetici svolgono un ruolo attivo nel riconoscimento e nella decodifica dei composti fonetici, ma tale ruolo è influenzato dalle proprietà dei radicali fonetici come regolarità e uniformità (Perfetti e Tan, 1998; Chen e Wang, 2001; Jiang, 2001; Lin e Collins, 2012).
2. La proprietà dei radicali fonetici che più influenza il riconoscimento è la regolarità fonetica (Chen, 2001; Chen e Wang, 2001). Nonostante la regolarità sia connessa all'indice di frequenza in un rapporto inversamente proporzionale (Shu et al., 2003; Schindelin, 2015), l'effetto della regolarità sul riconoscimento è stato riscontrato sia per i caratteri a bassa che alta frequenza (Chen e Wang, 2001; Jiang, 2001; Lin e Collins, 2012).
3. Apprendenti L2 e parlanti madrelingua seguono lo stesso processo di sviluppo della consapevolezza dei radicali fonetici per cui inizialmente si acquisisce l'abilità di detezione dei radicali e delle informazioni fonetiche veicolate, secondariamente le loro proprietà e

conseguenti limitazioni, e infine si riescono ad utilizzare efficacemente i radicali fonetici nella decodifica dei caratteri (Chen, 2001; Chen e Wang, 2001; Williams, 2013). All'interno di tale processo gli apprendenti L2 sembrano riuscire a raggiungere le prime due fasi più velocemente rispetto ai parlanti nativi (Chen, 2001; Chen e Wang, 2001).

3.2.3 Sensibilità sub-morfemica

Come accennato nel paragrafo 2.1, la sensibilità, o consapevolezza, sub-morfemica consiste nell'insieme di capacità e competenze che permette agli apprendenti di riconoscere le informazioni funzionali veicolate dalle unità sub-morfemiche e saper utilizzare tale conoscenza attivamente nel processo acquisizionale del sistema di scrittura (Shen e Ke, 2007: 100). Le ricerche riportate nelle ultime due sezioni sembrano confermare che sia radicali semantici che radicali fonetici svolgono un ruolo primario nella processazione dei caratteri e possiedono delle proprietà che influenzano sensibilmente il riconoscimento e la conseguente acquisizione. Nella seguente sezione si cercherà di chiarire quale sia l'unità sub-morfemica che influenza maggiormente i processi di riconoscimento e acquisizione dei caratteri e, così facendo, cercare di stabilire il percorso di attivazione più vantaggioso tra quello semantico e fonetico per apprendenti L2 (Zeng, 2021; Zhang e Ke, 2018).

La ricerca già citata di Williams (2013) ha indagato e confrontato il ruolo svolto da radicali fonetici e semantici nella decodifica dei caratteri da parte di apprendenti L2 di livello avanzato. Come si è visto nella sezione dedicata ai radicali semantici, il primo esperimento dello studioso ha evidenziato che i partecipanti al suo studio fanno abitualmente ricorso ad un percorso di attivazione semantico nella decodifica dei composti fonetici. Il secondo esperimento, analizzato nella sezione dedicata ai radicali fonetici, ha dimostrato che i partecipanti non possiedono ancora un livello di consapevolezza linguistica tale da permettere di utilizzare efficacemente il percorso di attivazione fonetico (Williams, 2013). Tali risultati sembrano implicare che il percorso di attivazione semantico sia il metodo di decodifica più utilizzato da parte di apprendenti L2. Con il terzo esperimento dello studio, Williams (2013) ha voluto verificare se effettivamente il percorso di attivazione semantico sia il metodo di decodifica predefinito attraverso un test che non fosse appositamente progettato per verificare l'attivazione di un percorso di decodifica o l'altro, ma che potesse mettere in luce quale dei due viene implicitamente intrapreso da tali apprendenti (Williams, 2013: 308). Difatti, sia Shen e Forster (1999) che Williams e Bever (2010) hanno evidenziato nei rispettivi studi che il prevalere di un percorso di attivazione sull'altro dipenda dal tipo di esercizio a cui vengono sottoposti i partecipanti; in altri termini, un compito di denominazione predispone gli apprendenti a seguire una decodifica fonetica, mentre un compito di categorizzazione semantica predispone gli apprendenti a seguire una decodifica semantica (Shen e Forster, 1999; Williams e Bever, 2010; cit. in Williams, 2013: 295). Di conseguenza, l'autore ha progettato un test di decisione lessicale con pseudo-caratteri

come distrattori in cui è stata implementata la tecnica del *blurring* 'sfocatura' (Williams, 2013).[50] Il test verteva su 60 composti fonetici, di cui 30 erano caratteri realmente esistenti e gli altri 30 pseudo-caratteri formati da radicali fonetici e semantici realmente esistenti e nella loro posizione canonica, ma combinati per formare caratteri che, seppure plausibili a livello ortografico, non esistono realmente nel sistema di scrittura cinese (Williams, 2013: 308). Per ognuno dei 60 caratteri selezionati per il test sono state create due versioni: una in cui veniva offuscato il radicale fonetico, e l'altra in cui veniva offuscato il radicale semantico (Figura 3).[51]

Figura 3: Pseudo-carattere senza e con radicale sfocato
(Williams, 2013: 308-309)

Confrontando le prestazioni e i tempi di reazione forniti dai partecipanti nel riconoscimento delle versioni offuscate dei caratteri sarebbe emerso il percorso di attivazione che tali apprendenti prediligono in fase di riconoscimento (Williams, 2013: 309). Dall'analisi dei risultati forniti è emerso che: (i) nel riconoscimento dei caratteri realmente esistenti non è stata riscontrata alcuna differenza significativa tra i dati forniti per le due varianti offuscate; (ii) nel riconoscimento degli pseudo-caratteri i partecipanti fornivano risposte caratterizzate da tempi di reazione sensibilmente più lunghi quando ad essere offuscato era il radicale fonetico (Williams, 2013: 310). Sulla base dei risultati del terzo esperimento, Williams (2013) sostiene che gli apprendenti di livello avanzato sembrano fare più affidamento sui radicali fonetici come metodo di decodifica dei caratteri. Tuttavia, tali risultati sono in contrasto con quanto rilevato dallo studioso attraverso i primi due esperimenti: difatti, sembra contraddittorio che tali apprendenti ancora non siano in grado di utilizzare efficacemente il percorso di attivazione fonetico ma lo prediligono su quello semantico, che, come rilevato dal primo esperimento, ormai padroneggiano abilmente (Williams, 2013: 310). Nel tentativo di fornire una spiegazione per i risultati ottenuti, l'autore ipotizza che gli apprendenti L2 abbiano fatto più affidamento sui radicali fonetici non per le informazioni fonetiche veicolate, ma in virtù della

[50] La tecnica del *blurring* 'sfocatura' prevede di offuscare una parte del carattere per impedire il riconoscimento delle unità sub-morfemiche che occupano quella posizione all'interno del quadrato grafemico (Williams, 2013: 309). L'assunto di base è che l'apprendente impegnerà più tempo nell'analisi della parte offuscata e, così facendo, sarà costretto a fare più affidamento sulla parte non offuscata in fase di riconoscimento (Williams, 2013: 309). Se i partecipanti impiegano più tempo o commettono più errori nel riconoscimento di caratteri con il radicale semantico offuscato, allora i partecipanti fanno più affidamento sui radicali semantici in fase di riconoscimento; di contro, se impiegano più tempo o commettono più errori nel riconoscimento di caratteri con il radicale fonetico offuscato, allora significa che fanno più affidamento sui radicali fonetici (Zhang e Ke, 2018: 109).

[51] Gli esempi riportati in figura 1 sono stati reperiti da Williams (2013: 308-309).

maggiore complessità visiva e densità di tali unità sub-morfemiche. Il numero maggiore di informazioni ortografiche contenute nei radicali fonetici li rende più utili in fase di riconoscimento perché gli apprendenti possono basare l'identificazione su più elementi strutturali; secondo tale ipotesi, gli apprendenti avrebbero scartato sia il percorso di attivazione semantico che quello fonetico, basandosi invece su un percorso che si può definire ortografico, o grafico-strutturale (Williams, 2013: 310).

Diversamente, la ricerca di Tong e Yip (2015) ha riscontrato il risultato opposto, cioè che apprendenti L2 di livello avanzato fanno più affidamento sui radicali semantici durante la processazione dei caratteri. Lo studio condotto dai Tong e Yip (2015: 164) ha investigato il grado di consapevolezza sub-morfemica di apprendenti L2 analizzando specificatamente la loro conoscenza delle informazioni ortografiche, fonetiche e semantiche delle unità sub-morfemiche. Il protocollo sperimentale adottato dai due studiosi prevedeva un primo compito definito come *picture-character mapping task*: ai partecipanti veniva presentato un disegno raffigurante un oggetto concreto che stava per il carattere su cui verteva l'esercizio e 5 pseudo-caratteri e non-caratteri interconnessi a quest'ultimo secondo diversi tipi di relazione semantica, fonetica o strutturale (Tong e Yip, 2015: 165).[52]

Figura 4: modello esemplificativo del primo test condotto da Tong e Yip (2015: 177)

Ad esempio, come osservabile in figura 4, il carattere che sta per l'oggetto raffigurato, cioè 桥 *qiáo* 'ponte' consiste in un composto fonetico formato da 木 *mù* come radicale semantico e 乔 *qiáo* come radicale fonetico. Le 5 opzioni sono connesse a 桥 *qiáo* in base alla presenza dello stesso radicale fonetico (opzione B, C), semantico (opzione A, D), o per simile struttura grafica (opzione E). Inoltre, per verificare anche la conoscenza delle informazioni posizionali connesse a tali unità sub-morfemiche, la loro posizione è stata manipolata; come si può notare, le opzioni B e D possiedono rispettivamente il radicale fonetico e radicale semantico oggetto d'indagine in una posizione che generalmente non possono occupare (Tong e Yip, 2015: 165). È possibile schematizzare le opzioni fornite nel primo compito di Tong e Yip (2015: 165) secondo le seguenti modalità: opzione A, pseudo-carattere che possiede lo stesso radicale semantico nella posizione corretta; opzione B, non-carattere che possiede lo stesso radicale fonetico nella posizione sbagliata;

[52] Tutti i caratteri selezionati per essere raffigurati nell'esperimento provenivano dal lessico utilizzato nelle scuole elementari (Shu et al, 2003) e da libri di testo per l'apprendimento del cinese utilizzati dall'università di Hong Kong; essi variavano per indice di frequenza ed erano accomunati da simile complessità visiva e capacità compositiva (Tong e Yip, 2015: 165-66).

opzione C, pseudo-carattere che possiede lo stesso radicale fonetico nella posizione corretta; opzione D, non-carattere che possiede lo stesso radicale semantico nella posizione sbagliata; opzione E, pseudo-carattere con la stessa struttura grafica orizzontale. Dopo una breve presentazione dell'esercizio, gli apprendenti avrebbero dovuto indicare quale tra le 5 opzioni potrebbe rappresentare meglio l'oggetto raffigurato (Tong e Yip, 2015: 167). Secondo gli autori, una metodologia simile avrebbe permesso di esaminare su quale tipo di informazione veicolata dalle unità sub-morfemiche fanno affidamento gli apprendenti L2 in un contesto in cui sono tutte ugualmente accessibili (Tong e Yip, 2015: 165). Inoltre, gli esercizi proposti agli apprendenti venivano presentati seguendo tre procedure diverse:

I. Nessun suggerimento: nel momento in cui veniva presentato l'esercizio non veniva fornita nessuna indicazione sul suono o significato del carattere oggetto d'indagine;
II. Suggerimento semantico: nel momento in cui veniva presentato l'esercizio venivano fornite delle brevi indicazioni sul rapporto che lega radicale semantico e carattere oggetto d'indagine;
III. Suggerimento fonetico: nel momento in cui veniva presentato l'esercizio veniva fornita oralmente la pronuncia del carattere oggetto d'indagine.

L'analisi delle prestazioni fornite dai partecipanti sotto le tre diverse condizioni di suggerimento avrebbe rilevato se, in linea con quanto riscontrato da Taft e Chung (1999) relativamente alla consapevolezza strutturale, specifiche istruzioni didattiche sulla consapevolezza sub-morfemica possano avere un effetto facilitatore sulle prestazioni dei partecipanti (Tong e Yip, 2015: 175). Dai risultati forniti da Tong e Yip (2015: 173) è emerso che:

I. I partecipanti tendono a scegliere le opzioni corrette, cioè formate dai radicali semantici e fonetici nella giusta posizione, dimostrando di possedere competenze ascrivibili alla consapevolezza sub-morfemica;
II. Fornire istruzioni didattiche facilita sensibilmente lo sviluppo della consapevolezza sub-morfemica, dato che le istruzioni fornite nelle condizioni di suggerimento semantico e fonetico hanno condotto i partecipanti a fare maggiore affidamento su tali unità sub-morfemiche nella decodifica dei caratteri;[53]
III. Nella condizione in cui non è stato fornito nessun suggerimento i partecipanti hanno selezionato più spesso le opzioni contenenti i radicali semantici rispetto a quelle contenenti i radicali fonetici, dimostrando una forte tendenza a fare affidamento su un percorso di attivazione semantico nella decodifica dei caratteri (Tong e Yip, 2015: 175).

[53] In particolare, Tong e Yip (2015: 175) riscontrano che nella condizione di suggerimento semantico è stato riscontrato un significativo aumento nella percentuale di risposte basate cui radicali semantici (+16,6%); similmente, nella condizione di suggerimento fonetico è stato riscontrato un significativo aumento nella percentuale di risposte basate sui radicali fonetici (+9,4%).

Gli studiosi concludono che alla luce dei risultati ottenuti i radicali semantici svolgono un ruolo più importante rispetto ai radicali fonetici nell'acquisizione dei caratteri di apprendenti L2 (Tong e Yip, 2015: 173). In conclusione, le ricerche analizzate riportano risultati contrastanti riguardo al percorso di attivazione favorito da apprendenti L2, mentre Williams (2013) riconosce una maggiore importanza ai radicali fonetici, con i relativi limiti legati ad un livello di competenza linguistica dei partecipanti non ancora sufficiente per adottare efficacemente tale percorso di decodifica; Tong e Yip (2015) sostengono il contrario, riconoscendo maggiore importanza ai radicali semantici. Occorre puntualizzare che sebbene entrambe le ricerche affrontino l'argomento utilizzando pseudo-caratteri e non-caratteri nel protocollo sperimentale, gli esperimenti condotti sono diversi tra loro e le strategie adottate dai partecipanti nello svolgimento, soprattutto nel caso della ricerca di Williams (2013), potrebbero essere non del tutto riconducibili all'utilizzo dei radicali semantici e fonetici, rendendo i risultati ottenuti poco comparabili (Zhang e Ke, 2018: 110).

3.3 Fattori lessicali

Le sezioni precedenti hanno riassunto le ricerche che trattano l'acquisizione dei caratteri ad un livello sub-lessicale, concentrandosi quindi sull'influenza delle unità sub-morfemiche e strutturali sulla processazione dei caratteri. Nella seguente sezione il focus verterà sulle ricerche che analizzano il processo di acquisizione dei caratteri ad un livello lessicale, analizzando nello specifico il ruolo svolto da alcune proprietà dei caratteri cinesi. Difatti, dall'analisi delle ricerche raccolte per la stesura del presente elaborato è emerso che i caratteri, in quanto unità costitutive discriminanti a livello tipografico e ricorrenti all'interno dei testi, possiedono delle proprietà che influenzano sensibilmente il riconoscimento e la conseguente acquisizione. Come si è potuto notare, molte delle seguenti proprietà sono utilizzate come criterio di selezione dei caratteri oggetto di studio o come variabile quantitativa su cui basare le indagini statistiche. Se alcune delle seguenti proprietà (frequenza, somiglianza ortografica e capacità compositiva) sono individuabili anche a livello sub-morfemico come componenti *bùjiàn* e radicali *bùshǒu* in quanto elementi compositivi ricorrenti nella lingua, altre proprietà (tipologia morfematica e iconicità) sono individuabili sono a livello dei caratteri *zì*. Inoltre, Come si vedrà nelle pagine a seguire, molte di queste proprietà sono strettamente collegate l'una all'altra (Jiang et al, 2006; Schindelin, 2015). Si possono riconoscere: indice di frequenza, capacità compositiva, tipologia morfematica, somiglianza ortografica e proprietà pittografiche.

3.3.1 Indice di frequenza

L'indice di frequenza di un carattere consiste nel numero di occorrenze di quell'unità all'interno di un testo o insieme di testi (Jiang, 2006: 489). Fin dall'età imperiale sono stati condotti studi in cui veniva analizzato l'indice di frequenza dei caratteri contenuti in vari testi di lingua vernacolare, tendenza che è andata sviluppandosi per ragioni politiche durante l'età repubblicana, raggiungendo il suo apice dagli anni Ottanta in poi con la stesura di numerosi corpora computerizzati che permettevano un'analisi più rapida ed esaustiva degli indici di frequenza (Schindelin, 2015). Come

si è visto nel paragrafo sulla consapevolezza strutturale, l'indice di frequenza di caratteri e unità sub-morfemiche costituisce spesso un parametro di selezione per le ricerche sull'acquisizione dei caratteri o una delle variabili quantitative su cui basare le indagini statistiche. Ad esempio, Taft e Zhu (1997), Taft, Zhu e Peng (1999) hanno selezionato i caratteri dei rispettivi studi in base al loro indice di frequenza e manipolato la frequenza dei radicali e componenti nei test condotti; similmente, anche Liu, Hao e Wang (2020: 57) hanno selezionato i caratteri per il loro studio sulla consapevolezza strutturale sulla base della loro frequenza all'interno dei libri di testo usati dagli apprendenti. La frequenza con cui un'apprendente incontra un determinato input scritto ha un impatto notevole sulla sua acquisizione (Zhang e Ke, 2018: 111). Secondo la teoria dell'apprendimento associativo probabilistico (Ellis e Wulff, 2014), gli apprendenti L2 calcolano implicitamente la frequenza delle unità linguistiche che incontrano durante l'apprendimento e registrano nella loro memoria le unità o le strutture che occorrono più spesso (Ellis e Wulff, 2014. Cit. in Zhang e Ke, 2018: 111). Numerose ricerche concordano che la frequenza sia una delle proprietà che influenza maggiormente il riconoscimento e conseguente apprendimento di un carattere (Zhang e Ke, 2018; Taft e Zhu, 1997; Jiang, 2006; Jiang et al., 2006). Ad esempio, la ricerca di Jiang (2006) ha analizzato l'influenza di frequenza e capacità compositiva dei caratteri sull'apprendimento di studenti L2. Nei test condotti i partecipanti dovevano scrivere Pinyin e comporre delle parole a partire da caratteri precedentemente studiati che erano caratterizzati da diversa frequenza nel primo esperimento, e da diversa capacità compositiva nel secondo (Jiang, 2006). Dai risultati del primo esperimento è stato riscontrato che la frequenza con cui gli apprendenti incontravano i caratteri all'interno dei libri di testo ne influenzava sensibilmente l'apprendimento (Jiang, 2006: 493); in altri termini, i caratteri ad alta frequenza vengono acquisiti più facilmente e riconosciuti più velocemente rispetto a quelli a bassa frequenza (Jiang, 2006). Tuttavia, l'autore sottolinea che, secondo il protocollo sperimentale adottato nella sua ricerca, l'entità di tale influenza è stata limitata dalla densità del carattere in questione; il che significa che i caratteri ad alta densità sono meno soggetti all'effetto dell'indice di frequenza rispetto a quelli a bassa densità (Jiang, 2006: 493). In altri termini, il grado di correttezza delle risposte degli apprendenti su caratteri accomunati dallo stesso indice di frequenza era maggiore per i caratteri a bassa densità rispetto a quelli ad alta densità.[54] Ad esempio, Schindelin (2015) riporta *dà* 大'grande' e *zhé* 着 'particella aspettuale' tra i 20 caratteri più frequenti del *Xiàndài Hànyǔ pínlǜ cídiǎn* 现代汉语频率词典 (1986); secondo i risultati forniti da Jiang (2006), i partecipanti hanno fornito delle

[54] Come riportato da Jiang (2006: 493), una delle possibili spiegazioni a tale risultato è che i caratteri ad alta densità, dati i numerosi elementi grafici all'interno, forniscono una notevole quantità di informazioni al lettore, la loro forma grafica è facilmente distinguibile e perciò il riconoscimento passa attraverso percorsi di attivazione in cui la frequenza non è considerata. Diversamente, i caratteri a bassa densità non forniscono molte informazioni grafiche, la loro forma è facilmente confondibile e il riconoscimento più complicato; di conseguenza, il lettore riconoscerà con più semplicità quei caratteri che ha incontrato più spesso (Jiang, 2006: 493).

risposte con un grado di accuratezza maggiore nel riconoscimento di caratteri a bassa densità come *dà* 大 (3 tratti) in confronto a *zhé* 着 (10 tratti).

In linea con i risultati forniti da Jiang (2006), altre ricerche segnalano il legame esistente tra frequenza e densità dei caratteri (Shu et al., 2003; Jiang et al, 2006; Schindelin, 2015). Shu et al. (2003) rileva che i caratteri a bassa frequenza sono caratterizzati da maggiore complessità visiva, trasparenza semantica e regolarità fonetica, mentre i caratteri ad alta frequenza possiedono le caratteristiche opposte. Similmente, Schindelin (2015), attraverso un'analisi di un set di 500 caratteri contenuti nel *Xiàndài Hànyǔ pínlǜ cídiǎn* 现代汉语频率词典 (1986), ha rilevato che generalmente i caratteri a bassa frequenza sono caratterizzati da un maggiore numero di tratti mentre quelli ad alta frequenza possiedono un numero di tratti minore.[55] Seppur quella riportata da Schindelin (2015) si può considerare solo una tendenza, se si confrontano le ricerche di Jiang (2006) e Sergent e Everson (1992) si può notare come i risultati sui tempi di risposta sembrano allinearsi ai dati forniti da Schindelin (2015) sul rapporto tra le due proprietà. Difatti, Jiang (2006: 489) rileva dei tempi di risposta minori nel riconoscimento di caratteri ad alta frequenza rispetto a quelli a bassa frequenza; Sergent e Everson (1992) riportano dei tempi di risposta minori nel riconoscimento dei caratteri a bassa densità rispetto a quelli ad alta densità. Le ricerche di You (2003) e Shu e Anderson (1997) sembrano confermare che caratteri a bassa frequenza e alta frequenza sono legati a processi di elaborazione diversi. La già citata ricerca di You (2003) rileva che l'elaborazione dei caratteri a bassa frequenza ed alta frequenza di apprendenti stranieri il quale sistema linguistico non presenta caratteri segue due processi distinti. Tra i principali risultati viene infatti evidenziato che i caratteri ad alta frequenza vengono elaborati solo a livello di tratti e caratteri interi, mentre i caratteri a bassa frequenza vengono elaborati seguendo i tre livelli gerarchici di tratti, radicali/componenti e caratteri interi, seguendo dunque un processo più laborioso (You, 2003). In senso lato, Shu e Anderson (1997) sostengono che l'elaborazione delle unità sub-morfemiche durante i processi cognitivi che portano al riconoscimento dipende dall'indice di frequenza del carattere oggetto d'indagine. Sembra che i radicali vengano attivati nel riconoscimento di caratteri a bassa frequenza, mentre la loro elaborazione viene sorvolata nel caso di caratteri ad alta frequenza, concretizzandosi perciò in un riconoscimento più rapido (Shu e Anderson, 1997).

Inoltre, la frequenza è collegata anche ad altre proprietà che svolgono un ruolo nell'apprendimento delle unità di scrittura (Jiang et al., 2006; Schindelin, 2015). A tal proposito, la ricerca di Hao e Liu (2007) è composta da due esperimenti in cui si analizza l'effetto della frequenza di caratteri con diversa capacità compositiva e tipologia morfematica sull'apprendimento dei caratteri.

[55] All'interno della ricerca appena citata, Schindelin (2015) riporta che l'indice di frequenza sia spesso collegato ad una serie di proprietà dei caratteri quali il numero di tratti e di componenti, la capacità compositiva, la quantità di morfemi che un determinato carattere può rappresentare e la "foneticità", cioè la presenza o meno di un radicale fonetico all'interno del carattere.

I risultati raccolti dagli autori dimostrano che l'effetto della frequenza sull'apprendimento dei caratteri varia al variare delle altre proprietà collegate ai caratteri (Hao e Liu, 2007). Nel primo esperimento è stato rilevato che l'indice di frequenza ha un effetto secondario sui risultati di apprendimento di caratteri con alta capacità compositiva, mentre nel caso di caratteri a bassa capacità compositiva, l'indice di frequenza produce un effetto significativo sui risultati di apprendimento (Hao e Liu, 2007: 132). Nel secondo esperimento è stato rilevato che l'indice di frequenza non sembra condizionare i risultati di apprendimento su caratteri che rappresentano morfemi liberi; invece, condiziona sensibilmente i risultati su caratteri che rappresentano morfemi legati (Hao e Liu, 2007: 132).

Alla luce di quanto riportato, si evince che la frequenza con cui un apprendente incontra una determinata unità costitutiva del sistema di scrittura ha un effetto considerevole sul suo apprendimento (Jiang, 2006; Zhang e Ke, 2018). Tuttavia, la frequenza ad avere effetto sull'apprendimento è quella che considera il numero di occorrenze dei caratteri all'interno dei libri di testo degli apprendenti (Hao e Liu, 2007; Jiang, 2006), definita da Zhang e Ke (2018: 108) come *curriculum-based character frequency*. L'indice di frequenza fornito da dizionari o corpora linguistici, seppure di grande utilità nel determinare le parole d'uso comune della lingua o per fini statistici, non fornisce dati obiettivi sulle conoscenze dei partecipanti (Hao e Liu, 2007).[56]

3.3.2 Capacità compositiva del carattere

La capacità compositiva di un carattere (构词能力 *gòucí nénglì*) è una proprietà che definisce la quantità di parole che un determinato carattere può formare (Jiang, 2006: 490). Tale proprietà è riscontrabile anche a livello delle unità sub-morfemiche, si è visto come nella ricerca di Feldman e Siok (1999) è stato rilevato che la capacità compositiva dei radicali semantici (chiamata nella ricerca "combinabilità) sia una delle proprietà che influenza maggiormente il riconoscimento dei caratteri e i tempi di reazione forniti dai partecipanti. Come fa notare Jiang (2006: 490), tale proprietà è strettamente collegata all'indice di frequenza; difatti, quest'ultimo è calcolato in base al numero di occorrenze che un determinato carattere può avere sia come carattere singolo, sia come elemento compositivo di una parola formata da più caratteri (Jiang, 2006). Tuttavia, è importante sottolineare che sebbene le due proprietà siano collegate l'una all'altra, non sono interdipendenti. Difatti, se un carattere ad alta capacità compositiva generalmente ha anche un alto indice di frequenza, il caso opposto non sempre è vero. Basti pensare a tutti i caratteri con funzione grammaticale come 的 *de*, unità costitutive dall'alta frequenza ma dalla capacità compositiva limitata, soprattutto se paragonate a morfemi lessicali come 生 *shēng* 'nascere', caratterizzato da alta frequenza e alta capacità

[56] In senso lato, la ricerca di Hao e Liu (2007) non utilizza il termine standard per frequenza, cioè *pínlǜ* 频率 'frequenza' ma il termine *fùxiàn cìshù* 复现次数 'apparire-frequenza', traducibile come 'frequenza di apparizione'.

compositiva. Inoltre, la capacità compositiva è anche strettamente collegata alla tipologia morfematica di un carattere. Difatti, un carattere che rappresenta un morfema legato, in quanto necessita di essere accompagnato da un altro morfema per occupare lo slot lessicale, sarà inevitabilmente caratterizzato da una capacità compositiva più alta rispetto ad un carattere che rappresenta un morfema libero. Riguardo il rapporto tra capacità compositiva e frequenza, come già accennato, l'apprendimento di caratteri che formano un numero elevato di parole non subisce l'effetto dell'indice di frequenza; di contro, per i caratteri che formano un numero limitato di parole, l'indice di frequenza ha un effetto considerevole sull'apprendimento (Hao e Liu, 2007: 130). Ad esempio, i due autori riportano come i caratteri *xìn* 信 'fiducia' e *lù* 路'strada' siano entrambi caratterizzati da alta capacità compositiva, ma che all'interno dei libri di testo dei partecipanti allo studio il primo compare 9 volte, mentre il secondo solo 3 volte; il grado di correttezza delle risposte per *xìn* era del 88%, mentre per *lù* era del 92% (Hao e Liu, 2007: 130). Come si può desumere da questa minima differenza di percentuali, la frequenza svolge un ruolo secondario quando i caratteri formano un numero elevato di parole. Diversamente, 惯 *guàn* 'abitudine' e 汇 *huì* 'raccogliere' sono entrambi caratteri a bassa capacità compositiva, ma *guàn* compare nei libri di testo 8 volte, mentre *huì* solo 3 volte. In questo caso la differenza di percentuali nel grado di correttezza delle risposte fornite era molto più marcata (90% per *guàn*, 36% per *huì*); di conseguenza, si desume che la frequenza svolge un ruolo di maggiore importanza nell'apprendimento di caratteri con bassa capacità compositiva (Hao e Liu, 2007).

Jiang et al. (2006) hanno condotto una ricerca comparativa sui fattori che più influenzano l'apprendimento dei caratteri e sottolineano come, tra tante proprietà analizzate, la capacità compositiva sia la proprietà che più influenza i risultati di apprendimento. Ciononostante, le ricerche disponibili sul ruolo di tale proprietà nei processi di elaborazione dei caratteri per apprendenti stranieri L2/LS forniscono risultati contrastanti (Jiang, 2006). Jiang et al. (2006) e Zhao (2003) riportano che l'apprendimento di studenti L2 è influenzato della capacità compositiva dei caratteri; in particolare, il grado di correttezza dei risultati in riconoscimento aumenta in parallelo all'aumento nel numero di parole che un determinato carattere può formare. Diversamente, la ricerca di Feng e Song (2004) rileva che seppure la capacità compositiva abbia un ruolo sull'elaborazione dei caratteri, i risultati forniti subivano l'effetto dalla tipologia morfematica e del diverso background culturale degli apprendenti.[57] In particolare, è stato rilevato che, nel caso di apprendenti coreani, la capacità compositiva ha un effetto sul riconoscimento dei morfemi legati ma non di quelli liberi; di contro,

[57] Jiang (2006: 490-491) riporta come i risultati contrastanti di questo set di ricerche potrebbe essere dovuto ai diversi metodi utilizzati per calcolare la frequenza e la capacità compositiva dei caratteri oggetto dei rispettivi studi. Jiang et al. (2006) e Zhao (2003) hanno calcolato le due proprietà in base al numero di occorrenze e di parole formate di quei caratteri all'interno dei libri di testo effettivamente utilizzati dagli apprendenti; invece, Feng e Song (2004) si sono basati su dati statistici contenuti all'interno di dizionari o tabelle (Jiang, 2006: 490-491).

nel caso di studenti provenienti da America o Europa, la capacità compositiva non sembra avere un effetto statisticamente significativo sul riconoscimento di caratteri con diversa tipologia morfematica (Feng e Song, 2004. Cit. in Jiang, 2006: 490). Dopo aver analizzato le ricerche appena citate, Jiang (2006) ha condotto un esperimento sull'effetto della capacità compositiva nel riconoscimento di apprendenti stranieri L2. In linea con quanto riportato da Feng e Song (2004), dai risultati non è stato riscontrato un impatto di tale proprietà sulle prestazioni degli apprendenti; al cambiare dei valori sulla capacità compositiva, il grado di accuratezza delle risposte non cambiava.[58]

Alla luce dei risultati discordanti forniti dalle ricerche disponibili, non è chiaro se l'impatto della capacità compositiva sull'apprendimento sia limitato da protocolli sperimentali poco sistematici e comparabili, dalla presenza di altre proprietà dei caratteri o fattori linguistici che condizionano le prestazioni dei partecipanti. Ad esempio, Jiang (2006: 493-494) riconduce il risultato della sua ricerca sulla capacità compositiva a varie motivazioni come i parametri di selezione dei caratteri, il livello di competenza linguistica dei partecipanti, la maggiore influenza di altre proprietà dei caratteri come densità e numero di componenti o la scelta degli esercizi su cui basare gli esperimenti.

3.3.3 Tipologia morfematica del carattere

Come si è visto nel capitolo 1 dell'elaborato, dal punto di vista funzionale i morfemi della lingua cinese si possono suddividere in morfemi liberi, cioè morfemi che possono adempiere autonomamente alla funzione comunicativa, e legati, cioè unità che devono essere necessariamente accompagnate da un altro morfema per occupare lo slot lessicale (Masini, 1990). Ad esempio, la parola *rénmín* 人民 'popolazione' è formata da un morfema libero, *rén* 人 'persona', carattere che può svolgere la funzione comunicativa anche a sé stante, e da un morfema legato, *mín* 民 'popolo', che non può comparire da solo ma deve essere accostato ad altri caratteri per costituire una parola. Saper distinguere un morfema libero da uno legato è una delle competenze che attesta l'acquisizione della sensibilità morfemica (Wang e Xing, 2010), costrutto che, come si è visto nel paragrafo 2.1, è strettamente connesso all'acquisizione del lessico (Eletti et al., 2021; Hao e Liu, 2007).

Secondo alcuni ricercatori, il valore semantico dei caratteri può essere caratterizzato da maggiore o minore facilità di riconoscimento in base alla loro diversa tipologia morfematica (Feng e Song, 2004; Hao e Liu, 2007). Un morfema libero, dato che può essere considerato una parola anche a sé stante, possiede un significato già definito e chiaro (Hao e Liu, 2007); il valore semantico del morfema resta invariato e non dipende delle parole in cui può comparire (Feng e Song, 2004: 35-

[58] Tra le motivazioni riportate dall'autore, Jiang (2006: 493) sostiene che i risultati riportati potrebbero essere limitati dai parametri di selezione dei caratteri oggetto d'indagine. Difatti, per il secondo esperimento quest'ultimi avevano tutti un indice di frequenza abbastanza alto (più di 17 occorrenze nel libro di testo degli apprendenti); l'autore sostiene che con caratteri con tale frequenza, la capacità compositiva ha un peso secondario sui risultati di apprendimento.

36). Diversamente, il significato dei morfemi legati dipende generalmente dalle parole in cui può comparire, risultando meno chiaro e definito (Feng e Song, 2004). Di conseguenza, è difficile che un apprendente principiante abbia una rappresentazione mentale ben definita del significato e funzionamento dei morfemi, tale consapevolezza sembra svilupparsi in linea con il miglioramento delle competenze linguistiche e il progressivo svilupparsi della consapevolezza morfemica (Hao e Liu, 2007: 127). In linea con i dati sopracitati, la ricerca di Taft e Zhu (1995) sul riconoscimento dei morfemi all'interno di parole polisillabiche sembra confermare che un morfema legato acquisisce un significato chiaro e distinto solamente quando forma un numero considerevole di parole.[59]

Alla luce di quanto riportato, sembrerebbe plausibile affermare che il riconoscimento dei caratteri che rappresentano morfemi liberi avvenga con maggiore facilità rispetto a quelli che rappresentano morfemi legati. Il secondo esperimento della ricerca già citata di Hao e Liu (2007) sembra confermare questa ipotesi. Gli autori hanno cercato di verificare se la frequenza di esposizione all'interno dei libri di testo di caratteri con diversa tipologia morfematica possa influenzarne l'apprendimento. È stato rilevato che, se normalmente l'apprendimento dei morfemi liberi avviene più facilmente rispetto ai morfemi legati, tale differenza diventa ancora più significativa in quegli esercizi in cui si manipola la frequenza dei morfemi (Hao e Liu, 2007: 132). Dall'analisi dei risultati è emerso che l'indice di frequenza all'interno dei libri di testo influenza sensibilmente l'apprendimento dei morfemi legati (Hao e Liu, 2007: 132). Come sostengono gli autori stessi, dato che il significato di un morfema libero è di facile riconoscimento grazie alle sue caratteristiche che ne fanno un elemento lessicale anche a sé stante, una maggiore o minore frequenza di esposizione all'interno dei libri di testo non produce un effetto significativo sul suo apprendimento (Hao e Liu, 2007). Diversamente, un morfema legato ha un significato definito nella mente dell'apprendente solo una volta che forma un numero considerevole di parole; di conseguenza, una maggiore frequenza di esposizione potrebbe rendere più semplice il suo apprendimento (Hao e Liu, 2007: 132). In senso lato, Hao e Liu (2007) propongono di incrementare la frequenza di esposizione dei caratteri che rappresentano morfemi legati introducendo un numero maggiore di parole in cui compaiono tali elementi (Hao e Liu, 2007). Similmente, Hao et al. (2013) hanno constatato che il riconoscimento di morfemi liberi avviene più facilmente rispetto al riconoscimento dei morfemi legati anche per parlanti madrelingua in età scolare. Il gruppo di studio ha investigato l'impatto della

[59] La ricerca di Taft e Zhu (1995) analizza il riconoscimento di specifici morfemi legati che possono occupare la posizione iniziale o finale all'interno di parole bimorfemiche bisillabiche. I test condotti consistevano in esercizi di decisione lessicale e denominazione in cui i morfemi venivano presentati individualmente e i risultati ottenuti venivano poi confrontati in base alla loro posizione all'interno di tali parole. È stato rilevato che: (i) i morfemi legati che occupano la posizione finale sono caratterizzati da tempi di risposta maggiori rispetto a quelli che occupano la posizione iniziale, ma che spesso entrambi vengono confusi tra loro in compiti di denominazione; (ii) prendendo in considerazione morfemi che formano un numero maggiore di parole, le prestazioni dei partecipanti sono più accurate e caratterizzate da tempi di risposta minori (Taft e Zhu, 1995). I due autori concludono che un morfema acquisisce un valore semantico e fonetico definito nella mente dell'apprendente solo quando forma un numero considerevole di parole (Taft e Zhu, 1995).

diversa tipologia morfematica sul riconoscimento di caratteri omofoni, altra competenza che attesta l'acquisita sensibilità morfemica, da parte di bambini cinesi che frequentavano i primi tre anni della scuola elementare (Hao et al., 2013). Tra i risultati ottenuti nei due esperimenti condotti è stato rilevato che le prestazioni in riconoscimento dei morfemi liberi erano sensibilmente migliori rispetto a quelle dei morfemi legati, dimostrando che i bambini erano più consapevoli del significato e funzionamento dei primi (Hao et al., 2013: 59).[60] Inoltre, è stato riportato che l'abilità di detezione dei morfemi liberi si sviluppa prima rispetto a quella dei morfemi legati; mentre i bambini che frequentavano il primo anno già mostravano segni di sviluppo di tale consapevolezza, l'abilità di detezione dei morfemi legati si sviluppa solo a partire dal terzo anno, continuando a svilupparsi negli anni a venire (Hao et al., 2013: 61).

Feng e Song (2004) hanno riscontrato dei risultati diversi a seconda del background linguistico degli apprendenti. I due studiosi hanno condotto una ricerca per verificare se la diversa tipologia morfematica e capacità compositiva dei caratteri abbiano un effetto sul riconoscimento del lessico per apprendenti stranieri con diverso background linguistico (Feng e Song, 2004). I test consistevano in compiti di decisione lessicale in cui venivano calcolati il grado di correttezza e i tempi di risposta forniti da apprendenti L2 che frequentavano il secondo anno di studio della lingua cinese. I risultati forniti dai partecipanti sono stati successivamente comparati in base alla diversa tipologia morfematica e capacità compositiva dei morfemi. La ricerca di Feng e Song (2004) rileva risultati diversi a seconda del background linguistico dei partecipanti. Dall'analisi delle prestazioni fornite da studenti provenienti dalla Corea del Sud è stato riscontrato che il riconoscimento di un morfema libero avviene a prescindere dalla sua diversa capacità compositiva, mentre il riconoscimento di un morfema legato subisce significativamente l'impatto del cambiamento di capacità compositiva; difatti, nel caso del riconoscimento di morfemi legati con diversa capacità compositiva, i tempi di risposta minori sono stati registrati per i morfemi con alta capacità compositiva. Diversamente, le prestazioni di studenti americani o europei non hanno dimostrato alcun effetto delle due proprietà sul riconoscimento; i tempi di risposta e la loro accuratezza non differivano molto tra morfemi liberi e legati. Feng e Song (2004:37-38) riconducono tale risultato al diverso livello di sensibilità morfemica dei due set di partecipanti; a causa della differenza nel sistema

[60] Gli esperimenti condotti da Hao et al. (2013) consistevano in uno studio quantitativo trasversale ed uno longitudinale su bambini frequentanti i primi tre anni di una scuola elementare di Pechino in cui si è cercato di investigare l'effetto della somiglianza semantica e tipologia morfematica sul riconoscimento di caratteri omofoni. I test condotti si presentavano come compiti di riconoscimento delle unità morfologiche all'interno di parole composte (Hao et al., 2013). I professori presentavano oralmente tre foto e una parola composta contenente un determinato morfema su cui verteva l'esercizio; solo uno dei termini che descrivevano le tre foto conteneva il morfema oggetto d'indagine, mentre gli altri due erano formati da sillabe omofone (Hao et al., 2013: 50). Ad esempio, venivano presentate tre foto rappresentanti *dàifu* 大夫 'medico', *dàiyú* 带鱼 'anguilla', *dàishǔ* 袋鼠 'canguro' e la parola composta in forma scritta era *kǒudài* 口袋 'tasca'; dopo aver dato breve indicazioni sulla natura dell'esercizio, veniva richiesto ai bambini di indicare quale foto si collegasse meglio al significato del morfema oggetto d'indagine, cioè in questo caso *dàishǔ* 袋鼠 dato il morfema in comune (Hao et al., 2013: 50).

morfologico tra la loro lingua madre e il cinese, gli studenti occidentali dovrebbero essere esposti maggiormente all'input scritto così da riconoscere con più facilità le diverse caratteristiche e informazioni funzionali dei morfemi (Feng e Song, 2004: 38).

Il riconoscimento della tipologia morfematica che caratterizza un carattere, così come altre abilità ascrivibili alla consapevolezza morfemica, è un'abilità particolarmente difficile da sviluppare in una fase iniziale di apprendimento perché l'apprendente, oltre a non avere ancora piena consapevolezza del lessico dato il basso livello di competenza linguistica, ancora non conosce le dinamiche con cui la lingua attribuisce significato ai morfemi (Hao e Liu, 2007; Hao et al., 2013).

3.3.4 Somiglianza ortografica

La somiglianza ortografica, o strutturale, è una qualità che può caratterizzare il rapporto tra due caratteri che, a causa della presenza di stessi componenti, radicali o della stessa tipologia di struttura grafica, somigliano molto dal punto di vista visivo. Difatti, come esposto nel primo capitolo del presente elaborato, i caratteri sono formati da un insieme finito di unità sub-morfemiche ricorrenti e possono essere anche molto simili tra loro, a volte differenziandosi solo per la presenza di un singolo tratto. Ad esempio, il carattere semplice 木 *mù* si distingue da 本 *běn* 'base, radice' solo per la presenza di un piccolo tratto orizzontale nella parte bassa del carattere; unendosi al radicale semantico 亻 *rén* 'persona', i due caratteri formano rispettivamente i caratteri composti 休 *xiū* 'riposare' e 体 *tǐ* 'corpo', molto simili dal punto di vista strutturale ma dal significato diverso. La somiglianza ortografica è una proprietà che può caratterizzare anche le unità sub-morfemiche; ad esempio, i due radicali semantici 礻 *shì* 'manifestarsi' e 衤 *yī* 'vestito' si differenziano per la presenza del piccolo tratto nella parte destra del radicale.

Un numero considerevole di ricerche sembra dimostrare che la somiglianza tra due caratteri può influenzare sensibilmente la fase iniziale dell'acquisizione dei caratteri di apprendenti L2 (Jiang e Liu, 2004; Wang et al., 2003; Liu et al., 2007). Difatti, è stato dimostrato da tali ricerche che apprendenti L2 di livello principiante fanno considerevole affidamento sulle informazioni grafico-strutturali dei caratteri in fase di riconoscimento, ma che con l'aumento della competenza linguistica passano a percorsi di attivazione più funzionali come quello semantico o fonetico (Zhang e Ke, 2018: 112). La maggior parte delle ricerche sull'argomento adotta un protocollo sperimentale in cui viene implementata la tecnica dell'analisi degli errori (Jiang e Liu, 2004; Liu et al., 2007). Come accennato in precedenza, fare ricorso a tale approccio analitico permette di individuare la strategia di processazione adottata dai partecipanti in base al tipo di errore che hanno commesso (Zhang e Ke, 2018: 112). Ad esempio, se nel riconoscimento del carattere 休 *xiū* viene riconosciuto erroneamente 体 *tǐ*, cioè un carattere con un alto grado di somiglianza grafica, allora il partecipante ha adottato un percorso di attivazione strutturale perché ha dato maggiore importanza alle informazioni ortografiche del carattere. Di contro, se nel riconoscimento di 课 *kè* 'lezione' viene riconosciuto 刻 *kè* 'momento',

o nel riconoscimento di 兄 *xiōng* 'fratello maggiore' viene riconosciuto 弟 *dì* 'fratello minore', cioè dei caratteri omonimi o dotati di significato affine, allora vuol dire che il partecipante ha adottato rispettivamente un percorso di attivazione fonetico e semantico, prestando maggiore attenzione alle informazioni funzionali del carattere (Zhang e Ke, 2018: 112). In senso lato, la ricerca di Jiang e Liu (2004) ha analizzato gli errori commessi da apprendenti L2 di livello principiante in un compito di produzione scritta, esaminando anche la relazione esistente tra la tipologia di errore commesso e la quantità di caratteri conosciuti dai partecipanti. Il protocollo sperimentale adottato dagli studiosi prevedeva un primo test in cui veniva mostrato un disegno raffigurante una determinata scena, i partecipanti avrebbero dovuto scrivere un testo in cui descrivevano la scena raffigurata dal disegno. Successivamente, è stato condotto un test di conoscenza lessicale per attestare la quantità di caratteri conosciuti dai partecipanti in modo tale da poter confrontare gli errori forniti nel primo esperimento in base al diverso livello di conoscenza lessicale. Jiang e Liu (2004: 68-69) hanno rilevato che:

I. Gli errori in produzione scritta diminuivano nei soggetti che conoscevano più caratteri, dimostrando che con l'aumento della conoscenza lessicale (un sentore di acquisita competenza linguistica), il numero di errori in produzione scritta diminuisce;
II. Gli errori in produzione scritta di tipo grafico-strutturale, cioè dovuti ad un alto grado di somiglianza grafica con altri caratteri, sono più numerosi di quelli di tipo fonetico, cioè quelli dovuti ad un alto grado di somiglianza fonetica, dimostrando che in una fase iniziale di acquisizione della lingua gli apprendenti fanno maggiore ricorso su un percorso di attivazione grafico-strutturale;
III. Con l'aumento della quantità di caratteri conosciuti dai partecipanti, il numero di errori di tipo grafico-strutturale diminuivano e il numero di errori di tipo fonetico aumentava, dimostrando che i partecipanti passano a percorsi di attivazione più funzionali.

Alla luce dei risultati ottenuti i due autori concludono che l'aspetto grafico svolge un ruolo prioritario rispetto a quello fonetico nei processi di scrittura di apprendenti L2 di livello principiante, ma che con la maggiore esposizione all'input scritto e l'aumento del numero di parole conosciute, gli apprendenti sono in grado di fare maggiore affidamento sulle informazioni funzionali (Jiang e Liu, 2004: 69). Simili risultati sono stati riscontrati anche da una serie di ricerche di psicolinguistica (Perfetti et al., 2002; Wang et al., 2003; Liu et al., 2007). Ad esempio, Liu, Wang e Perfetti (2007) hanno analizzato le tecniche di processazione dei caratteri adottate da apprendenti L2 di livello principiante per mezzo di un compito di denominazione in cui è stata implementata la tecnica del *priming*. Per esaminare come la processazione dei caratteri possa variare in base all'aumentare del livello di competenza linguistica, lo stesso test è stato condotto alla fine del primo e del secondo semestre di studio dei partecipanti (Liu et al., 2007: 474). Il compito di denominazione progettato prevedeva che i partecipanti fornissero oralmente la pronuncia del carattere *target* su cui verteva

l'esercizio (Liu et al., 2007: 474); quest'ultimo era preceduto da diversi prime secondo le seguenti tre condizioni di *priming* (Liu et al., 2007: 473):

I. *Prime* e *target* hanno un alto grado di somiglianza ortografica per presenza dello stesso radicale, come 还 *hái* 'ancora' e 这 *zhè* 'questo', o per simile numero di tratti e struttura grafica, come 人 *rén* 'uomo' e 八 *bā* 'otto';
II. *Prime* e *target* sono omofoni, come 工 *gōng* 'lavoro' e 公 *gōng* 'pubblico';
III. *Prime* e *target* hanno significato affine, come 兄 *xiōng* 'fratello maggiore' e 弟 *dì* 'fratello minore'.

I risultati e tempi di reazione forniti dai partecipanti nelle tre condizioni di *priming* venivano confrontati con quelli forniti per i rispettivi caratteri di controllo in modo tale da riscontrare eventuali facilitazioni o inibizioni nella processazione dei caratteri. I risultati del test condotto alla fine del primo semestre hanno evidenziato una chiara facilitazione nel riconoscimento quando *prime* e *target* somigliano molto dal punto di vista grafico, dato che i partecipanti fornivano tempi di reazione minori nella prima condizione di *priming* (Liu et al., 2007: 476). Di contro, alla fine del secondo semestre non è stata riscontrata tale facilitazione legata alla somiglianza ortografica, ma il test ha evidenziato dei tempi di reazione minori nella terza condizione di *priming*, cioè quando *prime* e *target* sono semanticamente affini, e una maggiore accuratezza nel fornire la pronuncia nella seconda condizione di *priming*, cioè quanto *prime* e *target* sono omonimi (Liu et al., 2007: 476). Analizzando congiuntamente tali risultati si evince che inizialmente gli apprendenti L2 ricorrono maggiormente sulle informazioni ortografiche per processare i caratteri, con una maggiore padronanza delle unità del sistema di scrittura sono in grado di utilizzare altre informazioni funzionali per raggiungere un riconoscimento efficace (Liu et al., 2007: 478). Nel tentativo di fornire una spiegazione per questa preponderanza a fare affidamento su una processazione ortografica nelle prime fasi di apprendimento, il gruppo di studiosi ha menzionato la "*threshold processing strategy*" (Perfetti et al., 2002), una teoria dell'apprendimento riguardo la processazione dei caratteri che rende conto del passaggio da un percorso di decodifica ad un altro in base al diverso livello di competenza linguistica (Liu et al., 2007: 472). L'assunto di base è che per ottenere una corretta rappresentazione mentale di un carattere è necessaria l'attivazione di tre unità; ortografia, fonetica e semantica. Secondo tale teoria, l'attivazione di un percorso di decodifica fonetico o semantico è necessariamente preceduta da una corretta attivazione del percorso strutturale mediante un completo riconoscimento della forma ortografica del carattere (Liu et al., 2007: 472). In altri termini, solo una volta raggiunta la soglia di attivazione di tale percorso ortografico il lettore è in grado di passare all'elaborazione delle unità semantiche e fonetiche (Liu et al., 2007: 472).

In conclusione, le informazioni grafico-strutturali sono maggiormente attenzionate da apprendenti L2 nelle prime fasi di apprendimento (Jiang e Liu, 2004; Wang et al., 2003); solo una

volta raggiunto un livello di competenza linguistica in cui la decodifica ortografica avviene in automatico è possibile per l'apprendente fare ricorso alla decodifica funzionale (Liu et al., 2007).

3.3.5 Proprietà pittografiche del carattere

Come si è visto nel capitolo 1 dell'elaborato, all'interno delle sei categorie tradizionali del *liùshū* 六书, le prime tre categorie dei pittogrammi, ideogrammi semplici e complessi, a differenza delle ultime tre, appartengono ad una dimensione prettamente pittografica della lingua. I caratteri appartenenti a queste categorie, in quanto rappresentazioni grafiche di referenti concreti o concetti astratti, si configurano come unità linguistiche caratterizzate da un certo grado di iconicità (Li, 2009: 77). È importante ribadire che tali categorie costituiscono un insieme limitato e del tutto non rappresentativo di caratteri. Shu et al. (2003) riportano che su più di 2500 caratteri utilizzati nelle scuole elementari cinesi, i pittogrammi e ideogrammi occupano solo il 9%; in senso lato, DeFrancis (1989) sostiene che solo l'1% di caratteri è costituito da pittogrammi. Inoltre, se in origine i caratteri pittografici erano molto più numerosi ed erano caratterizzati da una maggiore somiglianza con i referenti che intendevano rappresentare, nel cinese moderno molti caratteri di questo tipo hanno perso le loro proprietà pittografiche in seguito a processi di evoluzione stilistica del sistema di scrittura (Li, 2009; Luk, Bialystok, 2005). Ciononostante, alcuni studiosi hanno affrontato la questione dell'iconicità dei caratteri e dimostrato che un numero esiguo di pittogrammi, in quanto rappresentazione grafica di un referente concreto, può essere effettivamente considerato come iconico (Luk e Bialystok, 2005; Wen e Treiman, 2012). Ad esempio, Luk e Bialystok (2005) hanno condotto dei test di riconoscimento in cui partecipanti senza alcuna preconoscenza della lingua cinese dovevano selezionare quale foto tra due alternative raffigurasse meglio un determinato carattere.[61] Dai risultati forniti dalla ricerca si può notare che la media di risposte corrette per i caratteri iconici era sensibilmente superiore a quelli dei caratteri arbitrari (Luk e Bialystok, 2005: 81). Tuttavia, il significato di alcuni caratteri si può desumere dalla loro semplice osservazione solo quando vengono affiancati da una fotografia di quel referente concreto, in modo tale da "risvegliare" l'iconicità latente di quel pittogramma; in assenza della foto, il significato dei caratteri non era desumibile per i partecipanti dello studio (Luk e Bialystok, 2005: 81). Similmente, Wen e Treiman (2012) hanno condotto una ricerca per verificare se partecipanti senza alcuna conoscenza della lingua cinese sono in grado di inferire il significato di un corpus di caratteri semplicemente osservandoli, stabilendo se effettivamente alcuni caratteri possono essere considerati iconici. Notando l'assenza di parametri empirici con cui selezionare i caratteri "iconici" in ricerche come la summenzionata di Luk e Bialystok (2005), Wen e Treiman (2012: 956) hanno selezionato un insieme di 213 caratteri semplici

[61] I caratteri oggetto dello studio erano caratteri semplici accomunati da simile struttura grafica e densità; del set di 20 caratteri selezionati, 10 erano considerati come iconici e 10 come arbitrari. Occorre puntualizzare che la scelta dei caratteri utilizzati per lo studio e la loro categorizzazione come caratteri iconici o meno non è stata basata su parametri empirici di selezione ma sul giudizio di un parlante nativo di cinese (Luk, Bialystok, 2005: 79).

facenti parte del corpus di caratteri insegnati nelle scuole elementari di Pechino e altre regioni, come riportato dalla ricerca di Shu et al. (2003). I partecipanti, 40 studenti universitari senza alcuna conoscenza della lingua cinese, dovevano selezionare il carattere giusto tra due alternative avendo a disposizione il significato in inglese. Dall'analisi dei risultati è emerso che i partecipanti hanno selezionato il carattere corretto il 53.6% delle volte; percentuale leggermente sopra il 50% previsto dal caso; tuttavia, su un insieme di 213 caratteri semplici, solo 15 caratteri hanno registrato un grado di risposte corrette che si può considerare statisticamente significativo (Wen e Treiman, 2012: 958). Dalla ricerca di Wen e Treiman (2012) si desume che solo 15 caratteri semplici su 213 sono caratterizzati da un alto grado di iconicità.

Tabella 6: Caratteri iconici (Wen e Treiman 2012: 957)

Carattere	Percentuale di risposte corrette (%)
爪 *zhuǎ* 'artiglio'	95
凹 *āo* 'concavo'	95
内 *nèi* 'dentro'	95
贝 *bèi* 'conchiglia'	90
气 *qì* 'aria'	90
川 *chuān* 'fiume'	90
个 *gè* 'individuo'	90
雨 *yǔ* 'pioggia'	85
耳 *ěr* 'orecchio'	85
田 *tián* 'campo'	85
小 *xiāo* 'piccolo'	85
三 *sān* 'tre'	85
门 *mén* 'porta'	85
丁 *dīng* 'uomo'	85
云 *yún* 'nuvola'	85

Il grado di iconicità rappresenta dunque una proprietà di un numero ristretto di caratteri che possiedono una somiglianza grafica con le caratteristiche fisiche del referente che intendono rappresentare. Alcuni studiosi hanno analizzato l'influenza di tale proprietà nel riconoscimento e acquisizione dei caratteri, anche se l'argomento è stato trattato solo marginalmente dalla ricerca scientifica (Chan et al., 2007; Nguy et al., 1980). Si suppone infatti che un carattere con un alto grado di iconicità sia facilmente identificabile da parte di un apprendente che lo incontra per la prima volta; o per lo meno, che il riconoscimento visivo, la riproduzione ortografica e l'apprendimento di quel carattere avvenga in tempi minori e con maggiore facilità rispetto alla maggior parte dei caratteri considerati non iconici. Chan et al. (2007) hanno condotto una ricerca in cui si analizza la differenza

tra caratteri pittografici e caratteri non-pittografici sul riconoscimento visivo. In particolare, i test condotti dal gruppo di studiosi consistevano in un conteggio del numero di tratti e in un compito di decisione lessicale su 20 caratteri in cui 10 erano pittogrammi e gli altri 10 appartenevano ad altre categorie. Chan et al. (2007) hanno evidenziato che le proprietà pittografiche dei caratteri possono influenzare il processo di decodifica, ma che, come riportano i risultati della ricerca, tale effetto è riscontrabile solo nel compito in cui viene richiesto di contare il numero dei tratti, mentre non viene riscontrato alcun impatto sul compito di decisione lessicale.

Nonostante il numero esiguo di ricerche che analizzano l'impatto di tale proprietà sull'acquisizione dei caratteri, la maggiore facilità di apprendimento di tali caratteri rispetto a quelli non-iconici è attestata dall'ordine con cui vengono introdotti tali caratteri nel sistema scolastico cinese (Shu et al., 2003). A tal proposito, Shu et al (2003: 32) hanno analizzato le principali caratteristiche di più di 2500 caratteri introdotti dal primo al sesto anno nelle scuole elementari cinesi e rilevato la tendenza a introdurre per primi i caratteri con un maggiore grado di iconicità. Difatti, durante il primo anno di scuola elementare i pittogrammi e gli ideogrammi complessi occupano rispettivamente il 24% e il 22% del totale di caratteri introdotti; percentuali che scendono al 7% e 15% già dal secondo anno, per poi abbassarsi ulteriormente negli anni successivi (Shu et al., 2003: 32). Si può notare come l'ordine di insegnamento a parlanti L1 rispetti la convinzione che pittogrammi e ideogrammi complessi siano più semplici da apprendere (Shu et al., 2003).

3.4 Fattori linguistici connessi all'apprendente

3.4.1 Influenza dell'L1 e diverso background linguistico

Una delle maggiori tendenze di ricerca degli studi sull'acquisizione della lingua cinese per apprendenti stranieri riguarda l'impatto dell'L1 del discente e della diversità tra L1 e L2 sul processo di apprendimento, ciò che è comunemente noto come l'effetto del *transfer* (Zhang e Ke, 2018: 114). Una possible definizione di tale concetto è quella formulata da Odlin (1989: 27): "Transfer is the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired" (Odlin, 1989. Cit. in Morbiato, 2021: 100). È generalmente accettato dalla ricerca linguistica che l'acquisizione della seconda lingua si fonda su conoscenze L1 preesistenti (Morbiato, 2021: 100). Tale fenomeno linguistico ricopre un ruolo significativo anche nel processo di apprendimento dei caratteri cinesi (Zhang e Ke, 2018). Si è potuto osservare come alcune ricerche menzionate nelle sezioni precedenti suddividano i partecipanti in base al rispettivo background linguistico degli apprendenti (Lin e Collins, 2012; Feng e Song, 2004). Secondo l'apporto di Zhang e Ke (2018: 114) gli apprendenti L2 possono essere divisi in tre gruppi in base alla loro L1:

I. apprendenti della sfera culturale asiatica, la quale L1 include parzialmente i caratteri o un sistema di scrittura logografico (ad esempio, coreano e giapponese)

II. *heritage students*, cioè apprendenti che sono cresciuti in un ambiente in cui veniva parlato il cinese, possibilmente conoscono la lingua parlata o sono stati esposti ai caratteri cinesi
III. *non-heritage students*, cioè apprendenti che non hanno avuto contatti con la lingua cinese, e la quale L1 è dotata di un sistema di scrittura alfabetico.

A causa della maggiore dimestichezza con un sistema di scrittura logografico, generalmente si assume che gli apprendenti appartenenti ai primi due gruppi siano avvantaggiati nello studio dei caratteri cinesi (F. Chen, 2001); di contro, è stato rilevato che i *non-heritage students,* a causa della differenza ortografica tra i due sistemi di scrittura, devono sviluppare delle nuove strategie di apprendimento per l'input scritto, risultando quindi svantaggiati durante l'apprendimento (Williams, 2013: 299). Diverse ricerche empiriche confermano tale ipotesi, riscontrando che apprendenti L2 della sfera culturale asiatica forniscono prestazioni sensibilmente superiori a quelle dei *non-heritage students* (Wu et al., 2006; Xu, 2007; Lin e Collins, 2012).

3.4.1.1 Confronto con apprendenti della sfera culturale asiatica

Ad esempio, la ricerca di Wu et al. (2006) ha esaminato l'acquisizione dell'abilità di lettura e scrittura dei caratteri cinesi di apprendenti L2 con diverso background linguistico e diverso livello di competenza linguistica. I partecipanti dello studio erano 89 apprendenti di cinese L2 presso l'università per stranieri di Zhongshan suddivisi in 55 apprendenti di livello base e 34 apprendenti di livello intermedio; gli stessi partecipanti erano ulteriormente suddivisibili in 32 partecipanti considerabili come *non-heritage students* con background linguistico alfabetico e 57 partecipanti provenienti da Giappone e Corea del Sud (Wu et al., 2006: 65). Il protocollo sperimentale adottato dai due studiosi prevedeva tre test per verificare come varia il grado di alfabetizzazione dei partecipanti in base al rispettivo background linguistico: un compito di denominazione, uno di dettato e un test a risposta multipla (Wu et al., 2006: 65). L'analisi statistica dei risultati ha rilevato che gli studenti con background linguistico alfabetico hanno fornito delle prestazioni meno accurate rispetto agli altri apprendenti sotto entrambi gli aspetti di ricezione e produzione, confermando l'ipotesi che i *non-heritage students* siano svantaggiati nell'apprendimento dei caratteri cinesi (Wu et al., 2006: 69). Inoltre, i due autori hanno evidenziato che mentre nel compito di denominazione tutti gli apprendenti hanno riportato scarsi risultati sulla riproduzione dei toni mostrando la medesima tendenza a prescindere dalla loro L1, nel dettato sono state rilevate tendenze diverse a seconda del background linguistico degli apprendenti (Wu et al., 2006). In particolare, viene riportato che nel compito di dettato i *non-heritage students* e gli studenti coreani hanno commesso più errori di tipo ortografico, cioè dovuti alla somiglianza ortografica tra due caratteri; di contro, gli studenti

giapponesi hanno commesso più errori di tipo fonetico, cioè dovuti all'omonimia tra due caratteri (Wu et al., 2006: 69).[62]

La ricerca già citata di Xu (2007) sulle capacità di scomposizione di caratteri complessi da parte di apprendenti L2 con diverso background linguistico si allinea ai risultati ottenuti da Wu et al. (2006). Come riportato nella sezione dedicata alla consapevolezza strutturale, Xu (2007) ha esaminato come variano le prestazioni in riconoscimento di apprendenti L2 in base alla diversa tipologia strutturale dei caratteri per mezzo di un compito di scomposizione e decisione lessicale. L'autore ha rilevato che gli apprendenti con background linguistico alfabetico impiegavano molto più tempo per scomporre correttamente i caratteri rispetto al gruppo di apprendenti proveniente dai paesi asiatici, confermando lo sviluppo più rapido della consapevolezza strutturale di quest'ultimo gruppo di apprendenti (Xu, 2007). Anche la ricerca di Lin e Collins (2012) sull'impatto delle proprietà dei radicali fonetici sul riconoscimento ha riportato il maggiore vantaggio dei apprendenti provenienti dai paesi asiatici. In particolare, la ricerca dei due studiosi, analizzata dettagliatamente nella sezione dedicata ai radicali fonetici del presente elaborato, ha evidenziato le maggiori abilità di lettura dei partecipanti provenienti dal Giappone rispetto ai partecipanti madrelingua inglesi (Lin e Collins, 2012: 1762). Difatti, l'analisi dei risultati forniti ha rilevato che gli apprendenti giapponesi facevano maggiore affidamento sulle proprietà di regolarità e uniformità durante il riconoscimento, dimostrando la maggiore consapevolezza sub-morfemica degli apprendenti appartenenti alla sfera culturale asiatica (Lin e Collins, 2012: 1762).

3.4.1.2 Confronto con heritage students

Per quanto riguarda il processo di apprendimento degli studenti che utilizzano la lingua cinese nel contesto familiare (*heritage students*), due studi qualitativi riconoscono il vantaggio di tali apprendenti in confronto ai *non-heritage students* (Shan e An, 2010; J. Li e K. Li, 2005). Lo studio di Shan e An (2010) ha analizzato e confrontato dettagliatamente le prestazioni in produzione scritta di 4 *heritage students* e 4 *non-heritage students* con diverso livello di competenza linguistica per mezzo di metodi analitici qualitativi come interviste e l'osservazione video. Il protocollo sperimentale adottato prevedeva che i partecipanti identificassero visivamente e riproducessero manualmente 8 caratteri già conosciuti perché all'interno dei libri di testo (Shan e An, 2010: 9); durante questa fase gli apprendenti venivano videoregistrati così da rilevare i tempi di riproduzione ortografica e in seguito venivano intervistati così da comprendere le strategie adottate (Shan e An, 2010). Inoltre, le prestazioni dei partecipanti sono state ulteriormente confrontate in base al livello di competenza linguistica; difatti, i due gruppi di *heritage* e *non-heritage students* sono stati

[62] In senso lato, i due autori suggeriscono di diversificare l'approccio all'insegnamento dei caratteri per le due tipologie di apprendenti L2. Mentre per i *non-heritage students* e gli studenti coreani dovrebbe essere attenzionato maggiormente lo sviluppo della consapevolezza strutturale, per i studenti giapponesi bisognerebbe prestare maggiore attenzione allo sviluppo dell'aspetto fonologico della consapevolezza sub-morfemica (Wu et al., 2006: 69).

ulteriormente suddivisi in apprendenti di livello base e di livello intermedio (Shan e An, 2010). Dal confronto dei risultati forniti dai due gruppi di apprendenti si evince che:

I. Gli *heritage students* di livello base sono molto più veloci dei *non-heritage students* dello stesso livello nella riproduzione manuale dei caratteri, con il passaggio al livello intermedio la velocità dei due gruppi tende a livellarsi;
II. Diversamente dai *non-heritage students,* gli *heritage students* non hanno commesso errori relativi alla struttura grafica dei caratteri e hanno commesso errori relativi ai tratti solamente a livello base;[63]
III. Sia gli *heritage students* che i *non-heritage students* di entrambi i livelli di competenza linguistica hanno commesso errori connessi all'ordine dei tratti (Shan e An, 2010: 13).

Alla luce dei risultati ottenuti e delle interviste condotte, i due autori evidenziano che gli *heritage students* riescono a processare i caratteri in maniera automatica e scomporli correttamente nelle unità sub-morfemiche, dimostrando una già acquisita consapevolezza strutturale ed un'emergente consapevolezza sub-morfemica (Shan e An, 2010: 13); di contro, i *non-heritage* students, come affermano loro stessi quando intervistati, processano i caratteri in maniera olistica, vedendoli come "formule chimiche" o fotografie (Shan e An, 2010: 12).

Similmente, anche la ricerca qualitativa di J. Li e K. Li (2005) ha evidenziato il maggiore livello di consapevolezza sub-morfemica di *heritage students* di livello principiante. Lo studio ha confrontato le prestazioni di apprendenti LS *heritage* e *non-heritage students* dell'università di Duke verificando il rispettivo grado di consapevolezza sub-morfemica (J. Li e K. Li, 2005).[64] Dopo aver studiato 35 radicali semantici durante la prima settimana del primo semestre, entrambi i gruppi di apprendenti hanno condotto un test di conoscenza dei radicali e uno di applicazione di tali conoscenze (J. Li e K. Li, 2005). Nel primo test i partecipanti dovevano indicare il radicale semantico all'interno di un set di caratteri composti non ancora incontrati dagli apprendenti per verificare la loro abilità di detezione di quest'ultimi (J. Li e K. Li, 2005: 19); di contro, nel secondo test i partecipanti dovevano spiegare oralmente la funzione di un componente all'interno dei caratteri in cui compare; ad esempio,

[63] Prima di confrontare le prestazioni dei partecipanti, Shan e An (2010: 9) hanno condotto un'analisi degli errori commessi dai *non-heritage students* in scrittura manuale, rilevando che quest'ultimi commettono spesso errori a livello strutturale e nell'ordine dei tratti. Se per la seconda tipologia si intende chiaramente la scrittura di un carattere non conformandosi alle regole dell'ordine dei tratti, la prima tipologia può essere suddivisa ulteriormente in "errori relativi alla struttura grafica" ed "errori relativi ai tratti" (Shan e An, 2010: 9). Con "errori relativi alla struttura grafica" si intende quando l'apprendente scrive un carattere sbagliando la sua configurazione strutturale, come ad esempio scrivere un carattere con struttura orizzontale come due caratteri distinti; con "errori relativi ai tratti" si intende la scrittura errata dei tratti che compongono un carattere, così come l'accrescimento o la diminuzione del numero di tratti (Shan e An, 2010: 9).

[64] Nello specifico, i due gruppi di apprendenti, seppur entrambi di livello principiante, frequentavano due corsi diversi presso l'università di Duke: uno specifico per *non-heritage students* senza alcuna preconoscenza della lingua cinese e uno specifico per *heritage students* che dimostravano di conoscere già la lingua o i caratteri e volevano affinare la loro conoscenza della lingua (J. Li e K. Li, 2005: 18-19).

spiegare la diversa funzione di 口 *kǒu* all'interno dei caratteri 吃 *chī* 'mangiare', 名 *míng* 'nome', 告 *gào* 'dire' (J. Li e K. Li, 2005: 21). Riassumendo i risultati ottenuti dai due studiosi, la ricerca ha evidenziato che gli *heritage students* erano già in grado di scomporre correttamente i caratteri e avevano già una notevole conoscenza del significato e funzione dei radicali semantici contenuti; diversamente, i *non-heritage students* non sapevano ancora scomporre i caratteri correttamente e la loro conoscenza del significato e funzione dei radicali semantici era solo parziale (J. Li e K. Li, 2005).

Nonostante le ricerche summenzionate sembrano confermare la maggiore facilità con cui apprendenti della sfera culturale asiatica e *heritage students* acquisiscono i caratteri cinesi, non bisogna sopravvalutare il ruolo svolto da tali conoscenze linguistiche preesistenti (Zhang e Ke, 2018: 115). Infatti, il notevole vantaggio che tali apprendenti possiedono sui *non-heritage students* è circoscritto ad una fase iniziale di apprendimento; con l'aumento delle competenze linguistiche, le prestazioni degli apprendenti con background linguistico alfabetico tendono a livellarsi con quelle degli altri apprendenti (Koda, 1996; Wu et al., 2006; Xu, 2007). Ad esempio, sia Wu et al. (2006), Xu (2007) che Shan e An (2010) hanno riscontrato nei rispettivi studi che i *non-heritage students* con background linguistico alfabetico hanno migliorato notevolmente le proprie prestazioni nel passaggio dal livello base a quello intermedio, riducendo il gap esistente con gli altri apprendenti con la maggiore esposizione alla lingua. Per citare un esempio, l'analisi dei risultati forniti nel compito di dettato della ricerca di Wu et al. (2006) ha rilevato che gli apprendenti con background linguistico alfabetico di livello intermedio hanno migliorato sensibilmente le proprie prestazioni rispetto al livello base, passando dal 48% di accuratezza al 71% (Wu et al., 2006: 66). Confrontando i seguenti dati con quelli forniti dagli apprendenti della sfera culturale asiatica (75% per il livello base e 87% per il livello intermedio), si può notare che gli apprendenti con background linguistico alfabetico hanno ridotto notevolmente il divario che caratterizzava i due gruppi al livello base, passando dal 27% al 16% di differenza di percentuali (Wu et al., 2006: 66).

3.4.1.3 Assenza dell'impatto dell'L1

È importante sottolineare che non tutte le ricerche che confrontano i risultati di apprendimento di discenti con diverso background linguistico hanno rilevato l'impatto dell'L1 degli apprendenti nei processi di acquisizione dei caratteri (Ke, 1998; F. Chen, 2001). Diversamente da quanto riscontrato nelle ricerche summenzionate, lo studio di F. Chen (2001) ha rilevato che la maggior parte degli errori commessi da apprendenti giapponesi di livello intermedio sono dovuti ad uno scarso livello di consapevolezza sub-morfemica. La studiosa ha raccolto 289 errori in scrittura manuale commessi da tali apprendenti evidenziando che la maggior parte (circa il 90%) è costituita da errori dovuti ad una scarsa conoscenza delle unità sub-morfemiche, delle loro dinamiche di composizione o ad un accrescimento o diminuzione del numero di tratti (F. Chen, 2001: 78). In particolare, all'interno di questa elevata percentuale, più della metà degli errori (53,3%) è costituita da errori di tipo ortografico, fonetico o semantico, cioè quei casi in cui il discente confonde un carattere per un altro in virtù della

somiglianza ortografica, fonetica o semantica tra di essi (F. Chen, 2001: 76).[65] Ad esempio, F. Chen (2001: 79) riporta che tali apprendenti hanno trascritto erroneamente 忧 *yōu* 'preoccuparsi' come 优 *yōu* 'eccellente' perché, come sostiene l'autrice, essi non erano a conoscenza della relazione semantica tra il radicale 忄 *xīn* e il significato del carattere 忧 'preoccuparsi'; similmente, 销 *xiāo* 'cancellare' è stato trascritto come 错 *cuò* 'errore' perché non consapevoli della relazione fonetica tra il radicale fonetico 肖 *xiāo* e la pronuncia di 销. L'autrice conclude che nonostante gli studenti giapponesi siano inevitabilmente avvantaggiati nello studio dei caratteri cinesi grazie alla vicinanza tra i due sistemi di scrittura, anche loro come i studenti con background alfabetico non hanno ancora piena conoscenza delle diverse configurazioni strutturali e delle dinamiche con cui la lingua attribuisce informazioni funzionali alle unità sub-morfemiche (F. Chen, 2001: 79).

Similmente, Ke (1998a) ha condotto uno studio in cui ha confrontato le prestazioni in riconoscimento e riproduzione manuale di 150 apprendenti L2 frequentanti il primo anno di lingua cinese in diverse università americane. Similmente a quanto fatto da Ke (1996), i partecipanti hanno condotto un test di riconoscimento in cui dovevano fornire pronuncia e significato in inglese a partire dai caratteri ed un test di riproduzione manuale in cui hanno seguito il procedimento opposto (Ke, 1998a: 93). I partecipanti allo studio sono stati suddivisi in 85 *heritage students* con preconoscenze del cinese o di uno dei dialetti cinesi e 60 *non-heritage students* senza alcuna conoscenza del cinese (Ke, 1998a: 94). L'analisi dei risultati dei due test ha rilevato che il background linguistico degli apprendenti non costituisce una variabile che influenza le performance dei partecipanti nei compiti di riconoscimento e produzione dei caratteri (Ke, 1998a: 95). L'autore riconduce i risultati ottenuti al fatto che, come sostiene l'autore stesso, tutti gli apprendenti devono necessariamente passare per la stessa sequenza acquisizionale del sistema di scrittura a prescindere dal background linguistico (Ke, 1998a: 97). Considerando il livello principiante dei partecipanti, sia *heritage* che *non-heritage students* devono necessariamente incrementare il numero di caratteri conosciuti per passare a livelli di competenza linguistica più elevati (Ke, 1998a: 97). Come si può notare, i risultati di quest'ultima ricerca quantitativa sono in aperto contrasto con quanto rilevato da Shan e An (2010) e J. Li e K. Li (2005) nei rispettivi studi qualitativi.

In conclusione, sembra che il notevole vantaggio che possiedono gli apprendenti della sfera culturale asiatica nei processi di acquisizione dei caratteri sia ascrivibile solo ad una fase iniziale di apprendimento; difatti, con la maggiore esposizione alla lingua scritta e l'aumento delle competenze linguistiche, gli apprendenti con background alfabetico riducono sensibilmente il gap di prestazioni che li distingue dalle loro controparti provenienti dall'Asia (Koda, 1996; Wu et al., 2006; Xu, 2007). Di contro, le ricerche riportate forniscono risultati contrastanti riguardo il vantaggio dei *heritage*

[65] Per una panoramica più dettagliata di tali tipologie di errori andare al paragrafo 2.3.1.6 nella sezione dedicata alla somiglianza ortografica.

students sui *non-heritage* students; se alcuni studi riconoscono una facilitazione nei processi di apprendimento dei primi (Shan e An, 2010; J. Li e K. Li, 2005), altri studi non rilevano alcuna differenza significativa (Ke, 1998a). Si evince che l'effetto dell'L1 nei processi di apprendimento dei caratteri cinesi di studenti L2/LS non è così marcato; per ottenere piena consapevolezza del sistema ortografico cinese è necessaria un'esposizione a lungo termine e pratica costante a prescindere dal background linguistico di partenza (Zhang e Ke, 2018: 116).

Capitolo 4: Strategie e processi di acquisizione

4.1 Strategie di apprendimento dei caratteri

Apprendenti L2 e parlanti nativi della lingua cinese utilizzano varie strategie per facilitare il processo di apprendimento dei caratteri o memorizzare la loro forma grafica. Nella seguente sezione verranno raccolte le principali ricerche empiriche che analizzano le strategie utilizzate nell'apprendimento dei caratteri, cercando di chiarire quali siano le più efficaci per raggiungere l'acquisizione. Come riportano Zhang e Ke (2018: 116), la ricerca linguistica sull'argomento ha evidenziato due gruppi rappresentativi di strategie di apprendimento: l'apprendimento meccanico e le strategie di elaborazione.

4.1.1 Apprendimento meccanico (*rote learning*)

L'apprendimento meccanico (*rote learning*) si riferisce ad una strategia di memorizzazione della forma grafica di un carattere per cui l'apprendente ricopia ripetutamente lo stesso carattere fino a rendere automatica la riproduzione manuale (Zhang e Ke, 2018: 116). Questa strategia di apprendimento è considerata come uno degli approcci più utilizzati da apprendenti L2 (McGinnis, 1995; Jiang e Zhao, 2001; Yin, 2003). La ricerca di McGinnis (1995) ha analizzato le strategie maggiormente utilizzate da 29 apprendenti di cinese L2 di livello principiante mediante un questionario con cui i partecipanti hanno indicato da sé quale fosse l'approccio più utilizzato nella loro esperienza di studio. Secondo i risultati del questionario, i discenti hanno indicato l'apprendimento meccanico e le strategie mnemoniche come i metodi maggiormente utilizzati (McGinnis, 1995). Similmente, Yin (2003) ha condotto un'indagine sulle principali difficoltà incontrate da apprendenti L2 nello studio del cinese e sulle strategie da loro utilizzate per sormontare tali difficoltà. Le indagini sono state condotte in un campo estivo americano per tre anni di fila raccogliendo un totale di 193 sondaggi a cui hanno partecipato apprendenti che andavano dal livello principiante ad avanzato (Yin, 2003). L'analisi delle risposte fornite dagli apprendenti nel questionario evidenzia come il 91% degli apprendenti utilizzasse la "scrittura ripetuta dei caratteri" come principale metodo di memorizzazione della sua forma grafica (Yin, 2003). L'ampia diffusione di tale strategia dipende dal fatto che tendenzialmente i curricula didattici progettati per apprendenti di livello principiante prevedono un utilizzo intensivo di tale strategia durante le primissime fasi di studio, rendendo di fatto il '*rote memorization*' la prima strategia ad essere sperimentata (Zhang e

Ke, 2018: 116). Nelle settimane iniziali di studio della lingua cinese gli apprendenti stranieri, specialmente quelli con background linguistico alfabetico, sono sopraffatti dalla grande complessità visiva dei caratteri; non conoscendo ancora le unità sub-morfemiche, scomporre un carattere nei costituenti o nei tratti che lo compongono risulta molto complicato (Zhang e Ke, 2018). Di conseguenza, tali apprendenti riescono a processare i caratteri solo in maniera olistica memorizzando la forma grafica come un tutt'uno e riproducendola ripetutamente fin quando non viene automatizzato l'ordine dei tratti e la corretta configurazione del carattere (Zhang e Ke, 2018: 116). Inoltre, come si vedrà nella sezione dedicata agli interventi didattici, spesso la progettazione di metodi d'insegnamento e istruzioni didattiche ruota attorno al concetto di apprendimento meccanico (Olmanson e Liu, 2017: 2).

Nonostante l'ampia diffusione di tale strategia, diversi studiosi e responsabili di didattica considerano il '*rote memorization'* come una strategia laboriosa, eccessivamente impegnativa e inefficiente perché non coinvolge attivamente l'apprendente nello studio, ma si concentra esclusivamente sulla ripetizione meccanica e passiva delle informazioni grafiche del carattere (Ke, 1998a; Liu e Jiang, 2003; Shen, 2004; Yin, 2003; Zhao e Xiang, 2002). Per citare un esempio, Zhao e Xiang (2002) hanno indagato la relazione esistente tra diverse strategie di apprendimento utilizzate da apprendenti L2 di livello principiante e le relative prestazioni in riconoscimento e riproduzione. Un totale di 124 studenti stranieri frequentanti il primo anno di studio della lingua cinese presso l'università di Pechino ha partecipato allo studio (Zhao e Xiang, 2002: 80). Secondo il protocollo sperimentale adottato, i partecipanti dovevano compilare un questionario sulle strategie maggiormente utilizzate e in seguito condurre un test di riconoscimento ed uno di riproduzione manuale (Zhao e Xiang, 2002: 80). Dai risultati del questionario è emerso che la strategia maggiormente utilizzata dagli apprendenti è la 'strategia grafica' (字形策略 *zìxìng cèlüè*), approccio che secondo gli autori consiste nell'esercitarsi attraverso la riproduzione manuale del carattere e memorizzare la forma grafica come un tutt'uno, non prestando attenzione alle informazioni strutturali e funzionali veicolate (Zhao e Xiang, 2002: 83). L'analisi statistica dei risultati ha evidenziato che, mentre nel riconoscimento non sono stati raggiunti risultati significativi, tale strategia è correlata negativamente alle prestazioni degli apprendenti in riproduzione manuale, il che significa che i discenti che utilizzavano maggiormente questo approccio sono quelli che hanno commesso più errori nella riproduzione manuale dei caratteri (Zhao e Xiang, 2002: 83). I due autori concludono che l'utilizzo di tale strategia, per quanto diffusa soprattutto tra apprendenti L2 con background linguistico alfabetico, non faciliti il processo di scrittura manuale di un carattere (Zhao e Xiang, 2002: 84).

4.1.2 Strategie di elaborazione

Il secondo gruppo rappresentativo è quello delle strategie di elaborazione, insieme che comprende varie strategie tra le quali le più comuni ed efficaci sono le strategie di elaborazione funzionale ed

elaborazione mnemonica (Zhang e Ke, 2018: 117). La strategia di elaborazione funzionale, definita da Zhang e Ke (2018: 117) come '*orthographic-knowledge-based strategy'*, consiste nell'utilizzare le informazioni strutturali, semantiche e fonetiche di un carattere per facilitare il processo di memorizzazione. Nel corso dell'elaborato si è potuto vedere come apprendenti L2 fanno affidamento spesso su tali informazioni durante la processazione dei caratteri; se inizialmente sembra che si affidino maggiormente alle informazioni grafico-strutturali, con l'aumentare della competenza linguistica riescono a fare affidamento su elementi che veicolano informazioni più funzionali (Jiang e Liu, 2004; Liu et al., 2007). Diverse ricerche che esaminano le strategie utilizzate da apprendenti stranieri riconoscono l'elaborazione funzionale come una delle più diffuse (Ke, 1998; Shen, 2005). Per citare un esempio, Shen (2005) ha condotto un'indagine sulle strategie maggiormente utilizzate da apprendenti LS nello studio dei caratteri cinesi cercando di delineare le azioni compiute dai discenti per ciascuna strategia da loro indicata.[66] 95 apprendenti LS parlanti madrelingua inglesi che frequentavano dal primo al terzo anno di studio della lingua cinese hanno partecipato allo studio e compilato tre questionari con cui si è stabilito quali fossero le strategie più utilizzate, i fattori che caratterizzano tali strategie e la percezione della loro utilità secondo gli apprendenti stessi (Shen, 2005). I risultati dei questionari hanno riconosciuto 30 strategie cognitive e metacognitive utilizzate dai partecipanti, evidenziando che tra queste l'elaborazione funzionale costituisce la strategia maggiormente utilizzata (Shen, 2005: 61). Tuttavia, l'autrice osserva che tale strategia sembra essere considerata come utile da parte degli apprendenti solo con la fine del primo anno di studio dato che nelle fasi iniziali di apprendimento risulta complicato rilevare tali informazioni e utilizzarle attivamente (Shen, 2005: 61). Inoltre, Shen (2005: 62) rileva una seconda strategia molto diffusa tra i partecipanti definita come elaborazione metacognitiva, che consiste nell'analisi sistematica dei nuovi caratteri prima e dopo la lezione in cui vengono introdotti. Tale strategia, considerata come molto utile da parte degli apprendenti stessi, prevede dunque che si presti attenzione alle caratteristiche ortografiche e funzionali di un carattere ancora prima di incontrarlo per la prima volta, revisionandole in seguito così da consolidare tali conoscenze (Shen, 2005).

L'altra strategia di elaborazione degna di nota è l'elaborazione mnemonica, approccio che implica l'utilizzo di strumenti mnemonici non strettamente connessi all'aspetto linguistico che possano permettere di memorizzare la forma, significato o pronuncia di un carattere (Zhang e Ke, 2018: 117). Ad esempio, l'inventarsi una storia per poter ricordare i diversi costituenti di un carattere o utilizzare l'immaginazione collegando un carattere a esperienze personali o concetti più facili da ricordare. Come evidenziato da Kuo e Hooper (2004: 25), l'apprendimento mnemonico è una tecnica

[66] Ad esempio, secondo l'autrice, un apprendente che si avvale dell'elaborazione funzionale compie generalmente le seguenti 6 azioni: (i) visualizzare il carattere, (ii) associare il carattere con altri simili dal punto di vista grafico, (iii) riconoscere i caratteri già studiati all'interno di parole polisillabiche nuove, (iv) riconoscere i radicali già studiati all'interno di caratteri nuovi, (v) prestare attenzione al significato del radicale all'interno del carattere, (vi) prestare attenzione alle connessioni strutturali, semantiche o fonetiche tra più caratteri aventi le stesse unità sub-morfemiche (Shen, 2005: 56-57).

molto diffusa nello studio della seconda lingua; come viene riportato dagli autori stessi: "Mnemonics act as mediators between the learning stimuli and the information to be remembered, and are used later by the learner to recall information through a self-cueing process" (Bellezza, 1981. Cit. in Kuo e Hooper, 2004: 24). Una ricerca che affronta l'utilizzo di tali strumenti mnemonici è stata condotta da J. Li (2009). Tale studio si presenta come un'analisi qualitativa delle strategie utilizzate da 5 apprendenti L2 di livello intermedio nell'identificazione del tipo di connessione che caratterizza un radicale fonetico e il composto fonetico ove è collocato (J. Li, 2009). Ognuno dei 5 partecipanti allo studio veniva intervistato individualmente conducendo un test orale in cui bisognava spiegare la connessione esistente tra il significato del carattere e il radicale fonetico contenuto (J. Li, 2009: 18). Tale test aveva come oggetto d'indagine 20 coppie di radicali fonetici e caratteri ospitanti, come ad esempio 求 *qiú* 'cercare' - 球 *qiú* 'palla' e 几 *jī* 'qualche' - 机 *jī* 'macchinario' (J. Li, 2009: 18). A differenza della ricerca di Shen (2005) in cui i partecipanti completavano in autonomia un questionario, J. Li (2009: 18) ha optato per un protocollo sperimentale in cui gli apprendenti fornivano le proprie spiegazioni oralmente per ciascuna coppia di radicale fonetico e carattere che veniva presentata. Le risposte fornite dai partecipanti dimostrano l'ampio utilizzo di tali strumenti mnemonici come storie inventate o astruse teorie per collegare radicale fonetico e carattere ospitante; ad esempio, nel tentativo di fornire una spiegazione per la presenza di 反 *fǎn* 'contrario, opposto' all'interno di 饭 *fàn* 'cibo' uno dei partecipanti ha affermato: "After a meal you feel the opposite of hungry: full" (J. Li, 2009: 19). Come si può evincere da tali spiegazioni, a volte gli apprendenti non fanno un corretto affidamento sulle informazioni contenute all'interno dei caratteri ma si avvalgono di metodi poco scientifici ma più immediati per memorizzare e apprendere un carattere (Zhang e Ke, 2018: 117).

4.1.3 Efficacia delle strategie di apprendimento

Riconosciute le strategie maggiormente utilizzate dagli apprendenti L2 nello studio dei caratteri, le ricerche disponibili non confermano se esisti o meno una strategia più efficace di altre, ma sembrano stabilire che le strategie di elaborazione sono più efficaci dell'apprendimento meccanico (Kuo e Hooper, 2004; Shen, 2004). La ricerca di Kuo e Hooper (2004) ha analizzato l'effetto delle diverse strategie di apprendimento utilizzate dai partecipanti sulle prestazioni in riconoscimento. 92 studenti di scuola superiore frequentanti il secondo semestre di studio della lingua cinese sono stati assegnati casualmente a 5 gruppi di studio in cui venivano utilizzate 5 strategie di apprendimento diverse (Tabella 7) (Kuo e Hooper, 2004: 26-27)

Tabella 7: Gruppi di studio (Kuo e Hooper 2004: 26-27)

Gruppi di apprendimento	Spiegazione della strategia utilizzata
Traduzione	I caratteri venivano presentati assieme alla traduzione in inglese. I partecipanti erano incoraggiati a memorizzare il significato del carattere.

Decodifica verbale	I caratteri venivano presentati assieme alla traduzione in inglese e una breve descrizione orale dell'etimologia del carattere.
Decodifica visiva	I caratteri venivano presentati assieme alla traduzione in inglese e ad una foto raffigurante il referente o il concetto espresso.
Decodifica duale	I caratteri venivano presentati assieme alla traduzione in inglese, una breve descrizione dell'etimologia e una foto raffigurante il referente o concetto espresso.
Decodifica soggettiva	I caratteri venivano presentati assieme alla traduzione in inglese e gli apprendenti venivano incoraggiati ad utilizzare un metodo mnemonico come inventare una storia o fare un disegno per aiutarsi nella memorizzazione.

Dopo aver studiato 30 caratteri d'uso comune utilizzando la strategia d'apprendimento assegnata, tutti i partecipanti hanno condotto un test di riconoscimento in cui dovevano indicare quale carattere tra 5 opzioni rappresentasse un determinato concetto o referente (Kuo e Hooper, 2004: 27). Lo stesso test è stato condotto due volte, una volta subito dopo la fase di apprendimento e l'altra successivamente, in modo tale da poter confrontare l'acquisizione di tali caratteri nella memoria a breve e lungo termine (Kuo e Hooper, 2004). L'analisi congiunta dei risultati ottenuti ha rilevato che gli apprendenti appartenenti al gruppo della decodifica soggettiva hanno fornito delle prestazioni sensibilmente migliori rispetto a tutti gli altri gruppi di studio eccetto quello della decodifica duale; in questo caso, seppure le prestazioni del gruppo della decodifica soggettiva fossero superiori, il confronto tra i due gruppi non ha fornito risultati statisticamente significativi (Kuo e Hooper, 2004: 31). Gli autori concludono quindi che l'utilizzo di strumenti mnemonici individualizzati o basati sulla propria esperienza costituisce una delle strategie più efficaci per memorizzare i caratteri cinesi (Kuo e Hooper, 2004: 31).

Similmente, la maggiore efficacia delle strategie di elaborazione sull'apprendimento meccanico è stata confermata dalla ricerca di Shen (2004). Analogamente a quanto fatto da Kuo e Hooper (2004), l'autrice ha cercato di valutare come diverse strategie influenzano l'apprendimento e la memorizzazione dei caratteri di 16 apprendenti LS di livello intermedio (Shen, 2004). In particolare, Shen (2004:171) ha verificato l'effetto di tre strategie di apprendimento sulle prestazioni in un test di riconoscimento di 30 parole bisillabiche bimorfemiche. Le tre strategie analizzate da Shen (2004: 172) sono:

I. Elaborazione soggettiva, in cui i partecipanti venivano incoraggiati ad utilizzare una qualsiasi strategia a loro scelta;
II. Elaborazione oggettiva, in cui il professore forniva istruzioni didattiche sull'etimologia del carattere, analizzava le unità sub-morfemiche contenute e forniva esempi di frasi con quella parola;
III. Apprendimento meccanico, in cui il professore si limitava a fornire pronuncia, significato e forma grafica del carattere ripetutamente, incoraggiando i studenti a ripetere la pronuncia e il significato.

Anche in questo caso il test di riconoscimento è stato condotto in due occasioni diverse, cioè immediatamente dopo la lezione e 48 ore dopo, per verificare la memorizzazione nel breve e lungo termine (Shen, 2004). I risultati della ricerca hanno evidenziato che l'apprendimento meccanico costituisce la strategia meno efficace in un compito di riconoscimento dato che le prestazioni degli apprendenti di tale gruppo erano sensibilmente peggiori rispetto a quelle degli altri due gruppi studio in entrambe le occasioni in cui è stato somministrato il test (Shen, 2004). Di contro, confrontando le prestazioni fornite dagli altri due gruppi emerge che l'elaborazione oggettiva sia la strategia collegata ad i migliori risultati nel test condotto immediatamente dopo la lezione, ma che tale facilitazione tende a scomparire nel test somministrato 48 ore dopo (Shen, 2004: 177). Alla luce dei risultati ottenuti, l'autrice conclude che l'elaborazione oggettiva, ossia prestare maggiore attenzione alle informazioni strutturali e funzionali in fase di apprendimento, costituisca la strategia più efficace per la corretta acquisizione dei caratteri (Shen, 2004). Nondimeno, viene caldamente incoraggiato anche l'utilizzo dell'elaborazione soggettiva per quegli apprendenti che hanno raggiunto un sufficiente livello di competenza linguistica; l'utilizzo di metodi mnemonici strettamente personali potrebbe facilitare la memorizzazione nel lungo termine, oltre a incoraggiare lo studente ad essere autosufficiente in fase di apprendimento (Shen, 2004: 181).

In conclusione, tra le varie strategie impiegate da apprendenti L2 nell'acquisizione dei caratteri, l'apprendimento meccanico, l'elaborazione funzionale e mnemonica costituiscono le strategie maggiormente utilizzate (Zhang e Ke, 2018). L'apprendimento meccanico è più passivo e meno efficiente in quanto il discente non fa altro che ripetere meccanicamente lo stesso movimento fin quando diventa automatico; tuttavia, tale strategia è fondamentale nella fase iniziale di acquisizione della lingua di apprendenti L2 data la complessità visiva di un sistema di scrittura sconosciuto. Diversamente, le strategie di elaborazione funzionale e mnemonica sembrano essere più efficaci nella memorizzazione dei caratteri (Ke, 1998a; Shen, 2004, 2005; Kuo e Hooper, 2004); considerate da Shen (2004) come "*deeper processing strategies*", esse permettono all'apprendente di collegare informazioni uniche e specifiche all'input scritto così da rendere più semplice e 'personalizzato' il processo di apprendimento e memorizzazione (Shen, 2004: 177).

4.2 Processo di acquisizione dei caratteri cinesi: apporti teorici

La seguente sezione presenta due modelli teorici generali che esaminano il processo di acquisizione dei caratteri per apprendenti stranieri; i due modelli riconoscono diverse fasi di apprendimento all'interno di tale processo di sviluppo, stabilendo competenze e problematiche che gli apprendenti riscontrano per ciascuna fase. Come si vedrà più nel dettaglio nel Capitolo 6, si tratta di aspetti acquisizionali su cui bisogna prestare attenzione in sede di progettazione didattica.

4.2.1 Orthographic Awareness Model

In una rassegna letteraria sui maggiori studi sull'acquisizione della lingua cinese, Ke (1996) ha esposto il cosiddetto "*Orthographic Awareness Model*", una teoria sull'acquisizione del sistema ortografico cinese che sembra riassumere perfettamente i principali risultati delle ricerche analizzate finora (Ke, 1996. Cit. in Zhang e Ke, 2018: 123). Secondo tale modello, l'acquisizione del sistema ortografico cinese per apprendenti di cinese L2/LS segue tre fasi una consecutiva all'altra: '*pre-component processing stage*', '*component processing stage*' e '*automatic component processing stage*' (Zhang e Ke, 2018: 123-124). Durante la prima fase del '*pre-component processing*', gli apprendenti hanno appena conosciuto il sistema ortografico cinese e, data la notevole differenza con il sistema di scrittura che caratterizza la propria lingua madre, non sono capaci di scomporre i caratteri in unità subordinate e identificare i confini tra un'unità sub-morfemica ed un'altra (Zhang e Ke, 2018). Data l'abitudine ad utilizzare un sistema linguistico completamente differente, gli apprendenti sono sopraffatti dall'elevata complessità visiva del sistema ortografico e processano i caratteri in maniera olistica, vedendoli come un'intricata rete di tratti o come "formule chimiche e fotografie" (Shan e An, 2010: 12). Come si è potuto osservare, diverse ricerche riportano come in questa fase apprendenti L2 facciano notevole affidamento sulle informazioni grafico-strutturali per il riconoscimento e la processazione dei caratteri, non essendo ancora in grado di identificare le informazioni funzionali (Jiang e Liu, 2004; Wang et al., 2003; Liu et al., 2007). Di conseguenza, le principali strategie utilizzate sono il '*rote learning*' e l'elaborazione mnemonica, strumenti che mettono in primo piano l'aspetto grafematico del sistema ortografico (McGinnis, 1995; Yin, 2003). In particolare, i sostenitori della strategia del '*rote learning'* sostengono che tale tecnica costituisce un metodo efficace per rendere gli apprendenti più consapevoli riguardo la struttura interna dei caratteri attraverso la stimolazione della loro memoria psico-motoria (Guan et al., 2011).

4.2.1.1 Passive component processing

Con la maggiore esposizione alla lingua scritta e lo sviluppo delle competenze linguistiche, gli apprendenti riescono ad accedere alla seconda fase del '*component processing'*. Al suo interno, è possibile riconoscere due stadi subordinati: '*passive component processing*' e '*active component processing*' (Zhang e Ke, 2018: 124). Durante il '*passive component processing stage*' i discenti incrementano progressivamente la conoscenza del lessico attraverso l'apprendimento di nuovi caratteri e acquisiscono sempre più competenze ascrivibili alla consapevolezza strutturale, come ad

esempio una maggiore conoscenza delle tipologie strutturali e delle unità sub-morfemiche (Zhang e Ke, 2018: 125). Studi autorevoli come quelli di Shen e Ke (2007) e Wang et al. (2003) ribadiscono come già durante il primo anno di studio apprendenti L2 riescano a scomporre abilmente i caratteri nelle unità sublessicali contenute, dimostrando di essere consapevoli della struttura interna dei caratteri anche se non possiedono piena conoscenza delle unità sub-morfemiche. Alcune ricerche riportano perfino dati di sviluppo prematuro della consapevolezza sub-morfemica; ad esempio, Lü et al. (2014) sostengono che già durante questa fase alcuni apprendenti sono in grado di utilizzare radicali semantici ad alta 'salienza funzionale' per inferire il significato di caratteri sconosciuti. Tuttavia, come fa intendere il nome di questo stadio specifico, nonostante la maggiore esposizione alla lingua scritta e la presa di coscienza del fatto che i caratteri sono formati da elementi sublessicali ricorrenti, i discenti appartenenti a questa fase generalmente non sono ancora in grado di utilizzare attivamente le conoscenze acquisite per processare i caratteri sconosciuti (Zhang e Ke, 2018: 125).

4.2.1.2 Active component processing

Accumulando progressivamente più caratteri nella memoria a lungo termine, gli apprendenti arrivano ad acquisire un'ottima base di consapevolezza strutturale; nel momento in cui imparano ad utilizzare attivamente tale conoscenza durante l'apprendimento di caratteri sconosciuti accedono alla fase del '*active component processing*' (Zhang e Ke, 2018: 125). Durante questa fase gli apprendenti non solo utilizzano abitualmente le conoscenze acquisite sui componenti sublessicali per imparare i nuovi caratteri, ma sono anche in grado di accedere alle informazioni funzionali veicolate dai radicali (Zhang e Ke, 2018: 124). Essi cominciano infatti ad avanzare ipotesi sul significato dei caratteri sulla base del radicale semantico e la pronuncia sulla base del radicale fonetico, dimostrando di sviluppare competenze connesse alla consapevolezza sub-morfemica (Jiang e Liu, 2004; Liu et al., 2007; Wang et al., 2003). Con l'accesso ai percorsi di attivazione funzionale, i discenti passano a strategie di apprendimento più efficaci, come l'elaborazione funzionale o '*orthographic-knowledge-based strategy'* (Zhang e Ke, 2018: 117). In senso lato, se durante la fase precedente la maggior parte degli errori commessi dagli apprendenti dipendono dalla somiglianza ortografica tra due caratteri, con il passaggio alla '*active component processing stage'* gli errori di tipo semantico o fonetico, cioè dovuti alla somiglianza fonetica o semantica tra due caratteri, aumentano sensibilmente (Jiang e Liu, 2004; Liu et al., 2007). A tal proposito, Chen (2001) e Chen e Wang (2001) riportano come apprendenti L2 con solo 6 mesi di studio della lingua cinese già commettevano un'alta percentuale di errori dovuti alla regolarità fonetica, dimostrando di possedere competenze connesse alla sensibilità sub-morfemica. Occorre puntualizzare tuttavia che ricorrere ad un percorso di attivazione fonetico non significa in automatico utilizzarlo efficacemente; sia Chen (2001) che Chen e Wang (2001) evidenziano come il percorso di attivazione fonetica dei partecipanti al loro studio sia ancora in fase di sviluppo dato che non sono ancora in grado di utilizzare efficacemente i radicali fonetici. Difatti, come fanno notare Shen e Ke (2007), lo sviluppo delle conoscenze sulle unità sub-morfemiche di

apprendenti L2 segue un processo molto duraturo e graduale; viene perfino rilevato come apprendenti L2 che hanno concluso il terzo anno di studio della lingua cinese abbiano raggiunto solo il 70% di accuratezza in un test di riconoscimento su 40 radicali semantici ad alta frequenza (Shen e Ke, 2007: 107). In particolare, attraverso il 'test di applicazione delle conoscenze sui radicali' i due studiosi hanno evidenziato un importante caso di "*language plateau*" tra la fine del primo e del secondo anno, con miglioramenti impercettibili nelle prestazioni di tali apprendenti e un sensibile aumento nella capacità di applicazione delle conoscenze sui radicali che è stato registrato solo alla fine del terzo anno di studio (Shen e Ke, 2007: 107). Di conseguenza, si evince che la capacità di utilizzare efficacemente le informazioni funzionali dei radicali nella processazione dei caratteri sconosciuti è un'abilità che progredisce molto lentamente negli apprendenti L2; come sostengono Shen e Ke (2007: 107): "The increase in radical knowledge will therefore not be dramatic before an automatic processing stage is reached".

4.2.1.3 Automatic component processing stage

L'ultima fase a cui accedono gli apprendenti previa una lunga esposizione all'input scritto e una pratica costante è definita come '*automatic component processing stage'*, stadio in cui i discenti sono in grado di riconoscere automaticamente i caratteri conosciuti e, in base all'ampia conoscenza sulle unità sub-morfemiche, sono in grado di dedurre efficacemente il significato e la pronuncia dei caratteri sconosciuti per analogia (Lü et al., 2014; Tong e Yip, 2015; Williams, 2013). Durante quest'ultima fase di acquisizione, la consapevolezza strutturale degli apprendenti L2 si avvicina notevolmente a quella dei parlanti madrelingua; non solo riescono a scomporre abilmente anche i caratteri più complessi negli elementi sublessicali contenuti, ma riescono anche a riconoscere con facilità quelle configurazioni come gli pseudo-caratteri e i non-caratteri che non si conformano alle norme ortografiche del cinese (Zhang e Ke, 2018: 125). Per quanto riguarda la sensibilità sub-morfemica, la capacità di inferire il significato dei caratteri sulla base dei radicali semantici è una competenza ormai pienamente acquisita e sfruttata appropriatamente (Zhang e Ke, 2018; Williams, 2013; Lü et al., 2014); di contro, la capacità di inferire la pronuncia sulla base del radicale fonetico costituisce una pratica ampiamente sfruttata dai discenti nonostante i risultati poco soddisfacenti (Chen e Wang, 2001; Williams, 2013). Ad esempio, Williams (2013: 307) evidenzia come gli apprendenti di livello avanzato (4 anni di studio della lingua cinese) che hanno partecipato al suo studio non fossero ancora in grado di utilizzare appropriatamente i radicali fonetici per dedurre la pronuncia dei caratteri dato che le prestazioni fornite non hanno raggiunto un grado di correttezza statisticamente significativo. Nonostante il ricorso ad un percorso di attivazione fonologica, è comprovato che tali apprendenti siano ancora soggetti all'influenza di proprietà dei radicali fonetici come la regolarità o uniformità fonetica (Jiang, 2001; Chen, 2001; Lin e Collins, 2012). La stragrande maggioranza degli errori di riconoscimento e riproduzione che i discenti commettono in questa fase di apprendimento sono infatti di tipo fonetico (Zhang e Ke, 2018). Occorre puntualizzare inoltre che

il raggiungimento di questo stadio di processazione automatica dei componenti può essere rallentato o velocizzato in base alla quantità, qualità e frequenza di pratica che viene effettuata da ogni singolo discente (Shen e Ke, 2007: 108). Si evince dunque che un passaggio chiave per il raggiungimento di tale stadio di acquisizione e, di conseguenza, il superamento del *plateau* linguistico osservato da Shen e Ke (2007) consiste nell'applicazione costante delle conoscenze acquisite sulle unità sub-morfemiche così da trasformare la conoscenza passiva in conoscenza attiva e procedurale (Shen e Ke, 2007: 109).

4.2.2 Threshold Processing Style

Le implicazioni di tale modello teorico si allineano perfettamente ad un'altra teoria dell'apprendimento connessa all'acquisizione dei caratteri cinesi ed esplorata nelle sezioni precedenti, ossia il "*Threshold Processing Style*" (Liu et al., 2007). L'idea di fondo della teoria è che per raggiungere la piena conoscenza di un carattere è necessaria un'appropriata attivazione di tre costituenti: unità ortografica, unità semantica e unità fonetica (Liu et al., 2007). Ognuno di questi tre costituenti possiede una specifica rappresentazione mentale: l'unità ortografica sta per un carattere, l'unità fonetica sta per una specifica pronuncia e quella semantica sta per il relativo significato. Secondo tale modello, l'attivazione dell'unità semantica e fonetica può avvenire solo dopo che è stata raggiunta la soglia di attivazione dell'unità ortografica (Liu et al., 2007: 472). In altri termini, tale teoria sostiene che un prerequisito fondamentale per il corretto accesso lessicale e la corretta attivazione dei percorsi di decodifica funzionale è rappresentato dal completo riconoscimento della forma ortografica di un carattere (Liu et al., 2007: 472).

4.2.3 Conclusioni intermedie

Alla luce dei due modelli teorici summenzionati e delle numerose ricerche riportate nelle sezioni precedenti, è possibile rimarcare alcuni aspetti dell'acquisizione del sistema ortografico cinese e addurre alcune considerazioni generali su tale processo di sviluppo. Innanzitutto, occorre ribadire la rilevanza della consapevolezza strutturale nei processi di acquisizione del sistema ortografico cinese (Shen e Ke, 2007; Wang et al., 2003; Liu et al., 2007; Zhang e Ke, 2018). Come si può notare, entrambi i modelli teorici riportati sottolineano il ruolo prioritario che ricopre lo sviluppo della consapevolezza strutturale (Zhang e Ke, 2018; Liu et al., 2007). Attraverso il '*Orthographic Awareness Model'* si è messo in evidenza il ruolo fondamentale delle conoscenze grafico-strutturali per gli apprendenti L2 durante le primissime fasi di acquisizione della lingua (Zhang e Ke, 2018); mentre con il '*Threshold Processing Style'*, Liu et al. (2007: 472) hanno ribadito come sia un apprendente principiante che uno avanzato debbano necessariamente conoscere le proprietà grafico-strutturali di un carattere per poter memorizzare efficacemente le relative informazioni funzionali. Si evince che un passaggio chiave per l'apprendimento del sistema ortografico cinese consiste nell'accesso alla struttura interna dei caratteri e nella presa di coscienza che le unità del sistema di scrittura non sono combinazioni arbitrarie di simboli casuali, ma specifiche configurazioni di

elementi linguistici ricorrenti che si uniscono secondo precise regole di posizionamento e conformandosi a delle tipologie strutturali prestabilite (Zhang e Ke, 2018: 125). Un altro aspetto connesso alla struttura interna dei caratteri su cui è necessario prestare attenzione riguarda il ruolo fondamentale che ricoprono le unità sub-morfemiche nei processi di acquisizione. Un numero considerevole di ricerche riportate in precedenza evidenzia come l'acquisizione dei caratteri passi gioco forza dalla processazione delle unità sublessicali (Taft e Zhu, 1997; Feldman e Siok, 1999; Wang et al., 2003; Shen e Ke, 2007). Sia che essi siano elementi funzionali, sia che siano semplicemente unità strutturali, i processi cognitivi coinvolti nel riconoscimento passano inevitabilmente attraverso l'attivazione delle unità sub-morfemiche (Zeng, 2021: 141-142).

4.3 Maggiori protocolli sperimentali

Come si è potuto vedere nel capitolo precedente, le ricerche che affrontano l'acquisizione dei caratteri cinesi implementano metodi di analisi molto diversificati a seconda dell'obiettivo della ricerca o dell'elemento linguistico su cui verte l'analisi. La maggior parte di tali ricerche adotta strumenti metodologici quantitativi e trasversali in cui è evidente l'apporto di discipline parallele come la psicolinguistica o la glottodidattica (Zhang e Ke, 2018; Zeng, 2021). Di contro, le ricerche che implementano metodi qualitativi come interviste o questionari sono molto rare e spesso circoscritte all'analisi dei fattori linguistici connessi all'apprendente (J. Li e K. Li, 2005; Shan e An, 2010; Shen, 2005). Similmente, le ricerche longitudinali sono per lo più dedicate ad esaminare gli effetti di specifici interventi didattici o metodi d'insegnamento (Xu e Jen, 2004; Guan et al., 2011). In questa sezione dell'elaborato saranno presentati i maggiori protocolli sperimentali utilizzati dalle ricerche empiriche analizzate nel corso dell'elaborato, facendo diretto riferimento ad alcuni studi modello riportati in precedenza.

4.3.1 Decisione lessicale

I compiti di decisione lessicale costituiscono una delle tecniche utilizzate maggiormente negli esperimenti di psicolinguistica (Zhang e Ke, 2018: 121). Come si è potuto osservare nel capitolo precedente, si fa particolare affidamento a tale tecnica negli studi quantitativi che esaminano il riconoscimento visivo dei caratteri e la conoscenza del lessico degli apprendenti. Un compito di decisione lessicale prevede che gli apprendenti stabiliscano se il carattere oggetto d'indagine costituisce o meno un carattere realmente esistente (*legal character*), cioè un'unità facente parte del lessico della lingua cinese (Zeng, 2021: 144). La procedura prevede che venga misurato il tempo di reazione, cioè la quantità di tempo che intercorre tra la presentazione dello stimolo e la risposta dell'apprendente, e il tasso di errori delle risposte fornite (Zhang e Ke, 2018: 121). L'assunto di base è che confrontando a posteriori i tempi di reazione e il tasso di errori è possibile per i ricercatori determinare quale unità scritta è legata ad una maggiore o minore facilità di riconoscimento. Come fa notare Zeng (2021: 144), tale attività di riconoscimento è considerata strategicamente neutra in quanto non favorisce uno specifico percorso di attivazione ma induce l'apprendente a scegliere da sé

quale percorso selezionare. Difatti, come si vedrà più nel dettaglio nelle pagine a seguire, una notevole limitazione per gli studi che trattano la decodifica dei caratteri dipende direttamente dal tipo di compito assegnato agli apprendenti (Zeng, 2021: 144). In base ai protocolli sperimentali analizzati è possibile annoverare due principali versioni di compiti di decisione lessicale: (i) decisione lessicale con tecnica del *priming* (ii) decisione lessicale con pseudo-caratteri e non-caratteri.

4.3.1.1 Decisione lessicale con tecnica del priming

La tecnica del *priming* è ampiamente utilizzata negli esperimenti di psicolinguistica; costituisce un fenomeno psicologico per cui l'esposizione ad un primo stimolo (*prime*) può avere un effetto facilitatore o inibitore sulla risposta fornita per il secondo stimolo (*target*) (Zhang & Ke, 2018: 106). Nel *priming* lessicale l'idea di base è che la correlazione tra primo e secondo stimolo possa concretizzarsi in una più rapida identificazione della parola *target* (Zeng, 2021). Ad esempio, il riconoscimento della parola 'infermiere' avviene più rapidamente se preceduto dalla parola correlata 'dottore' rispetto alla parola 'erba' (Zhang & Ke, 2018: 106). Specificatamente, tale tecnica viene implementata per misurare il cambiamento di velocità o accuratezza di riconoscimento innescate da determinate coppie di *prime* e *target* (Zeng, 2021: 143). Difatti, i due stimoli possono essere correlati a livello ortografico, fonetico o semantico; confrontando i risultati forniti con diverse condizioni di *priming* è possibile individuare il percorso di attivazione favorito dai partecipanti (Zeng, 2021: 143). In altri termini, il *priming* consente di esaminare il variare dell'accessibilità delle informazioni ortografiche, fonetiche e semantiche dei caratteri (Liu, Wang e Perfetti, 2007).

I compiti di decisione lessicale con annessa tecnica del *priming* permettono di esaminare l'effetto di varie dimensioni di somiglianza tra *prime* e *target* sul riconoscimento visivo dei caratteri (Zeng, 2021: 144). Come fa notare Zeng (2021: 148-149), la procedura base di tali esperimenti prevede le seguenti fasi fondamentali:

a) Vengono presentate ai discenti coppie di caratteri correlati (*prime* e *target* correlati per suono, forma o significato) e coppie non correlate (*prime* e *target* di controllo);
b) I discenti riconoscono il secondo carattere e il tempo di risposta viene registrato;
c) Viene verificato se il *prime* ha accelerato o rallentato il tempo di riconoscimento del *target* rispetto alla coppia di controllo.

L'effetto del *priming* è scientificamente confermato solo se al termine dell'indagine si registra un effetto di facilitazione o inibizione del riconoscimento (Zeng, 2021: 149). Come si è potuto osservare nel capitolo 2, diverse ricerche adottano tale tecnica nel rispettivo protocollo sperimentale (Williams, 2013; Feldman e Siok, 1999; Liu, Wang e Perfetti, 2007). Ai fini di una migliore comprensione verrà di seguito riportato il secondo esperimento condotto da Feldman e Siok (1999) sul ruolo svolto dai radicali semantici nel riconoscimento dei caratteri per studenti L1. Come anticipato, il compito di decisione lessicale verteva su 64 composti fonetici con radicale semantico

trasparente, di cui però, metà era caratterizzata da un radicale semantico a bassa capacità compositiva e l'altra metà caratterizzata da un radicale semantico ad alta capacità compositiva (Feldman e Siok, 1999: 26). Come riportato da Feldman e Siok (1999: 27), i caratteri oggetto d'indagine erano suddivisi in base alle seguenti 4 condizioni di *priming*:

Tabella 8: Condizioni di priming (Feldman e Siok 1999: 27)

Condizione di *priming*	Rapporto tra *prime* e *target*	Esempio
1. R+,S+	*Prime* possiede stesso radicale semantico e significato affine al *target*	讲 *jiǎng* 'parlare' e 论 *lún* 'discutere'
2. R+,S-	*Prime* possiede stesso radicale semantico e significato diverso rispetto al *target*	诸 *zhū* 'tanti' e 论 *lún*
3. R-,S+	*Prime* possiede diverso radicale semantico e significato affine al *target*	述 *shù* 'narrare' e 论 *lún*
4. R-,S-	*Prime* di controllo possiede diverso radicale semantico e diverso significato rispetto al *target*	花 *huā* 'fiore' e 论 *lún*

In base ai tempi di risposta e la soglia di errori forniti nelle 4 condizioni, i ricercatori avrebbero determinato se l'effetto del *priming* è stato comprovato e in quale dimensione di somiglianza avviene più facilmente il riconoscimento. I risultati hanno rilevando un più rapido riconoscimento di 14 ms nelle condizioni R+,S+ e R-,S+, confermando quindi l'effetto facilitatore del *priming* quando *prime* e *target* sono semanticamente affini; di contro, nella condizione R+,S- è stato rilevato un riconoscimento più lento di 15 ms rispetto alla condizione di controllo, confermando l'effetto inibitore di un *prime* con radicale semantico non trasparente (Feldman e Siok, 1999: 28). Tuttavia, la ricerca di Feldman e Siok (1999) ha evidenziato alcuni problemi metodologici legati ad un alto grado di correlazione tra *prime* e *target*. Nello specifico, gli autori sostengono che la facilitazione comprovata nella condizione R+,S+ possa dipendere, oltre che dalla somiglianza semantica tra i due stimoli, anche dalla somiglianza ortografica dovuta alla presenza dello stesso radicale semantico (Zeng, 2021: 146). Per dissociare l'effetto delle due dimensioni di somiglianza, Feldman e Siok (1999: 30) hanno progettato il terzo esperimento inserendo coppie di *prime* e *target* visivamente simili e dissimili all'interno delle condizioni R+,S+ e R+,S-. Anche in questo caso i risultati hanno evidenziato una facilitazione nella prima condizione e un'inibizione nella seconda condizione, escludendo la possibilità di un'influenza della somiglianza ortografica (Zeng, 2021: 146). Come fa notare Zeng (2021: 147): "un esperimento ben ponderato deve essere progettato in modo da dissociare le varie componenti e osservare l'effetto desiderato". Di conseguenza, occorre sottolineare la necessità di prestare particolare attenzione alla selezione degli stimoli e il grado di correlazione esistente tra di essi (Zeng, 2021: 146).

Un altro aspetto molto importante da considerare per i ricercatori che adottano la tecnica del *priming* è costituito dalla quantità di tempo che intercorre tra la presentazione del primo stimolo e l'attimo immediatamente precedente la visualizzazione del secondo, denominata come 'asincronia stimolo-insorgenza' (*stimulus onset asynchrony*) (Zeng, 2021: 143). Difatti, un'altra indicazione evidenziata da Feldman e Siok (1999) per dissociare ulteriormente l'effetto della somiglianza ortografica dalla congruenza semantica è quello di manipolare tale intervallo di tempo. In altri termini, è possibile rilevare la sequenza di attivazione dei diversi percorsi di decodifica attraverso la manipolazione dei valori dell'asincronia stimolo-insorgenza (Zeng, 2021: 147). I due autori hanno rilevato che mentre nel secondo esperimento l'asincronia stimolo-insorgenza di 243 ms innesca una decodifica semantica; quando l'intervallo viene ristretto a 43 ms nel terzo esperimento sembra prevalere un percorso di decodifica ortografica (Feldman e Siok, 1999: 32-33). Si evince quindi che se l'intervallo di tempo tra presentazione del *prime* e visualizzazione del *target* è troppo ravvicinato risulta complicato dissociare gli effetti delle due dimensioni di somiglianza in quanto sembra che ad intervalli molto ristretti i discenti prestino più attenzione alle informazioni ortografiche (Zeng, 2021: 147). In sostanza, le primissime fasi di riconoscimento sembrano correlate ad una prevalenza della decodifica ortografica, mentre la decodifica dei contenuti funzionali avviene in una fase successiva e molto più significativa ai fini del riconoscimento (Zeng, 2021: 148).

In conclusione, i compiti di decisione lessicale con annessa tecnica del *priming* sembrano costituire una tecnica ampiamente diffusa nelle ricerche che trattano il riconoscimento visivo dei caratteri cinesi. Un utilizzo ben ponderato di tale tecnica prevede che venga prestata particolare attenzione alla selezione dei due stimoli, valutando attentamente le diverse dimensioni di correlazione tra prime e target e individuando un opportuno valore di asincronia stimolo-insorgenza (Zeng, 2021).

4.3.1.2 Decisione lessicale con pseudo-caratteri e non-caratteri

Come accennato in precedenza, gli pseudo-caratteri e i non-caratteri sono delle unità che non figurano all'interno del lessico d'uso corrente e sono ottenute mediante la manipolazione della forma grafica e della posizione delle unità sub-morfemiche; la principale differenza tra i due è che mentre gli pseudo-caratteri mantengono una configurazione conforme alle regole del sistema ortografico cinese, i non-caratteri non rispettano tali regole, essendo formati da unità sub-morfemiche non esistenti o posizionate diversamente rispetto alle norme ortografiche (Zeng, 2021). Per citare un esempio, il primo esperimento della ricerca di Tong e Yip (2015) analizzata nella sezione dedicata alla sensibilità sub-morfemica prevedeva un compito definito come "*picture-character mapping task*" in cui sono stati implementati pseudo-caratteri e non-caratteri. Un esempio di pseudo-carattere riportato da tale ricerca è , unità non esistente ma formata da unità sub-morfemiche nella loro posizione canonica; di contro, un esempio di non-carattere è costituito da , anch'esso non esistente, ma formato dalle stesse unità sub-morfemiche in una posizione non conforme alle norme

ortografiche del sistema di scrittura (Tong e Yip, 2015: 165). Allo stesso modo, un non-carattere può anche essere costituito da un'unità con forma grafica inesatta, ottenuta attraverso l'aggiunta, l'eliminazione o lo spostamento di uno dei tratti; ad esempio, l'unità , ottenuta mediante l'eliminazione di due tratti dal carattere 家 *jiā* 'famiglia' (Zhang e Ke, 2018: 121).

I compiti di decisione lessicale in cui compaiono pseudo-caratteri e non-caratteri permettono di indagare il ruolo svolto dalla forma grafica e dal diverso posizionamento delle unità sub-morfemiche sul riconoscimento visivo (Zeng, 2021: 149). L'utilizzo di tali strumenti analitici è generalmente finalizzato ad esaminare l'acquisita consapevolezza strutturale degli apprendenti; citando Zeng (2021: 149): "Una maggiore velocita e accuratezza di riconoscimento dei caratteri reali rispetto agli pseudo-caratteri indica che la componente grafica e strutturale dei radicali ha un impatto significativo nel processo di riconoscimento del carattere". Come osservato nel secondo capitolo, un numero considerevole di ricerche implementa tali unità 'inesatte' all'interno del rispettivo paradigma sperimentale (Liu, Hao e Wang, 2020; Wang et al., 2003; Hao, 2007; Taft e Zhu, 1997; Williams, 2013). Per citare un esempio, il primo esperimento di Liu, Hao e Wang (2020) ha esaminato il ruolo svolto dalla consapevolezza strutturale di apprendenti L2 di livello principiante nell'apprendimento dei caratteri per mezzo di un compito di decisione lessicale con pseudo-caratteri e non-caratteri. Ai partecipanti è stata presentata una lista di 50 caratteri su cui dovevano esprimere il proprio giudizio lessicale; i 50 caratteri erano suddivisi in: 20 caratteri realmente esistenti, 10 pseudo-caratteri e 20 non-caratteri, dei quali 10 formati da unità sub-morfemiche corrette nella forma grafica ma inserite in posizioni errate e 10 formati da unità sub-morfemiche inesatte nella forma grafica ma inserite nella posizione corretta (Liu, Hao e Wang, 2020: 57). Il gruppo di studio ha rilevato che tali apprendenti riuscivano abilmente a riconoscere i caratteri reali dagli pseudo-caratteri e i non-caratteri, dimostrando l'acquisita consapevolezza strutturale anche dopo pochi mesi di studio della lingua (Liu, Hao e Wang, 2020).

Un caso particolare di studio è quello riscontrabile nella ricerca di Williams (2013), in cui il compito di decisione lessicale con pseudo-caratteri è stato combinato alla tecnica del *blurring* 'sfocatura' per isolare ulteriormente l'impatto delle informazioni strutturali (Zeng, 2021: 152-153). Come accennato nel paragrafo dedicato alla consapevolezza sub-morfemica, la tecnica del *blurring* prevede di offuscare una delle unità sub-morfemiche del carattere per inibire il riconoscimento visivo; così facendo, l'apprendente dovrà fare maggiore affidamento alla parte non offuscata per riconoscere correttamente il carattere (Williams, 2013: 309). Lo scopo è quello di limitare le operazioni di riconoscimento ad un solo radicale, semantico o fonetico, così da verificare quale percorso di attivazione viene preferito da apprendenti L2 (Zeng, 2021: 152-153). Se l'apprendente impiegava più tempo e commetteva più errori nel riconoscimento del carattere con il radicale semantico offuscato significava che si stava facendo maggior affidamento su un percorso di decodifica semantico; per contro, se ciò avveniva con il radicale fonetico offuscato significava che si faceva

maggior affidamento su un percorso di decodifica fonetico (Zhang e Ke, 2018: 109). Specificatamente, uno degli esperimenti condotti da Williams (2013: 308) prevedeva che gli apprendenti esprimessero il loro giudizio lessicale su 60 unità suddivise in 30 pseudo-caratteri e 30 caratteri reali. Per ognuno di questi caratteri sono state create due versioni: una in cui è stato offuscato il radicale fonetico e una in cui è stato offuscato il radicale semantico (Williams, 2013). Gli apprendenti sono stati suddivisi in due gruppi, ognuno dei quali è stato esposto a due set diversi di caratteri: nel primo gruppo, metà dei caratteri aveva il radicale semantico offuscato e l'altra metà aveva il radicale fonetico offuscato; nel secondo gruppo la sfocatura è stata invertita in modo tale che un determinato carattere con radicale semantico offuscato nel primo gruppo, venisse ora presentato con il radicale fonetico offuscato e viceversa (Williams, 2013). Dall'analisi dei risultati è stato evidenziato che la componente fonetica svolge un ruolo fondamentale nel processo di riconoscimento dei partecipanti allo studio in quanto l'offuscamento del radicale fonetico implica una maggiore perdita di informazioni (Williams, 2013). Come riporta Zeng (2021), è importante sottolineare che l'utilizzo di tale strategia comporta alcuni problemi metodologici. Innanzitutto, anziché fare maggiore affidamento sulla parte non offuscata, i partecipanti potrebbero concentrarsi maggiormente sul radicale offuscato cercando di 'eliminare' la sfocatura (Wang et al., 2016. Cit. in Zeng, 2021: 154). Secondariamente, la dimensione più piccola e la minore complessità visiva dei radicali semantici potrebbe renderli più difficili da identificare quando offuscati, compromettendo i risultati di un simile esperimento (Zeng, 2021: 154).

4.3.2 Test performativi

I test implementati nelle ricerche sull'acquisizione dei caratteri servono a verificare non solo la conoscenza dei caratteri cinesi a livello lessicale e sub-lessicale, ma anche la capacità degli apprendenti di utilizzare tale conoscenza (Zhang e Ke, 2018: 122). La maggior parte di essi si presentano come test performativi finalizzati a verificare l'acquisizione di due competenze correlate all'aspetto lessicale: il riconoscimento visivo e la riproduzione ortografica (Zhang e Ke, 2018). I test di riconoscimento prevedono l'identificazione del significato o della pronuncia a partire dalla visualizzazione di un carattere; per contro, i test di riproduzione prevedono la scrittura manuale a partire dal significato o Pinyin del carattere (Zhang e Ke, 2018: 122). Per citare un esempio, Ke (1996a) ha adottato due test simili nel contesto di una ricerca sulla correlazione tra riconoscimento visivo e riproduzione ortografica di apprendenti L2. Il protocollo sperimentale adottato in tale ricerca prevedeva la somministrazione degli stessi test prima e dopo un semestre di istruzioni didattiche così da verificare l'efficacia dell'insegnamento (Ke1996a: 342). Sono stati selezionati 60 caratteri con alto indice di frequenza dalla prima metà del libro di testo utilizzato dagli apprendenti; di quest'ultimi, 30 sono stati utilizzati nel test di riconoscimento e gli altri 30 nel test di riproduzione (Ke1996a: 342). I due set di caratteri sono stati ulteriormente suddivisi in base al numero di tratti in modo tale da verificare l'impatto della densità sui due compiti di riconoscimento e riproduzione (Ke, 1996a).

L'analisi dei risultati ha evidenziato che apprendenti L2 forniscono prestazioni migliori nei test di riconoscimento rispetto ai test di riproduzione; inoltre, è stato dimostrato che la densità dei caratteri ha un effetto più evidente nei test di riproduzione ortografica rispetto a quelli di riconoscimento (Ke, 1996a: 344). Un'importante limitazione dei test performativi riscontrata all'interno di tale ricerca è correlata all'inclusione o meno del test all'interno del programma didattico e la conseguente motivazione del discente (Ke, 1996a). In sostanza, la valutazione dei test performativi che vengono implementati all'interno di ricerche empiriche o interventi didattici è spesso finalizzata a verificare l'acquisizione di una determinata competenza o il livello di consapevolezza linguistica dei partecipanti, raramente fa parte delle verifiche volte al superamento dell'anno accademico. Bisogna considerare la possibilità che gli studenti non si siano impegnati particolarmente nello svolgimento di test di questo tipo e abbiano impiegato meno tempo e meno energie del dovuto nella scelta delle risposte da fornire (Ke 1996: 346). Inoltre, è importante considerare anche l'impatto dei diversi criteri di valutazione sulle scelte effettuate dagli apprendenti (Ke 1996: 346). Ad esempio, se in un compito di riproduzione ortografica vengono assegnate penalità per la scrittura errata di un carattere è probabile che lo studente si limiti a scrivere solo i caratteri che conosce a perfezione, sorvolando la riproduzione di quei caratteri in cui è incerto. Viceversa, se per la riproduzione errata non vengono assegnate penalità è probabile che l'apprendente provi comunque a scrivere qualsiasi carattere, anche sbagliando di molto (Ke 1996: 346).

Altri test che esaminano la conoscenza degli apprendenti a livello lessicale sono costituiti dai compiti di categorizzazione semantica, di giudizio semantico, di denominazione, e di riconoscimento di omonimia (Zeng, 2021: 143). I test di categorizzazione semantica prevedono che gli apprendenti inseriscano i caratteri all'interno di un gruppo di significati o famiglia semantica; similmente, i test di giudizio semantico prevedono che gli apprendenti stabiliscano se una coppia di caratteri sono sinonimi o meno (Zeng, 2021: 143). Diversamente, i compiti di denominazione e riconoscimento di omonimia sono incentrati sulla pronuncia: nel primo (analogamente ai test di riconoscimento visivo) si richiede agli apprendenti di fornire la pronuncia dei caratteri oggetto d'indagine; nel secondo viene chiesto di stabilire se due caratteri sono omonimi o meno (Zeng, 2021: 144).[67] Tuttavia, occorre puntualizzare un'importante limitazione che può caratterizzare tipologie di test simili, cioè che alcuni di essi non costituiscono propriamente compiti strategicamente neutri in quanto tendono a indurre a specifici percorsi di attivazione, limitando l'affidabilità dei risultati ottenuti (Zeng, 2021). Come accennato in precedenza, sia Shen e Forster (1999) che Williams e Bever (2010) hanno evidenziato che la tipologia di esercizio a cui sono sottoposti gli apprendenti può determinare l'attivazione di un percorso di decodifica o di un altro; ad esempio, un compito di

[67] Come fa notare Zeng (2021: 144), ciascuno di questi compiti esamina l'acquisizione di diversi tipi di competenze e coinvolge la produzione di risultati diversi; queste grandi differenze tra i protocolli sperimentali adottati dai ricercatori rende complicato il confronto tra i risultati forniti dalle diverse ricerche.

categorizzazione semantica innesca l'attivazione di un percorso semantico e un compito di denominazione induce ad un percorso fonetico (Shen e Forster, 1999; Williams e Bever, 2010; cit. in Williams, 2013: 295).

Inoltre, un numero considerevole di ricerche adotta test molto simili ai summenzionati ma che servono a stabilire la conoscenza degli apprendenti a livello sublessicale; questa tipologia di studi esamina l'acquisizione delle informazioni strutturali e funzionali delle unità sub-morfemiche e la capacità degli apprendenti di utilizzare tali conoscenze per inferire significato e pronuncia dei caratteri (Zhang e Ke, 2018: 122). Ad esempio, la ricerca di Shen e Ke (2007) ha investigato l'acquisizione della consapevolezza strutturale e sub-morfemica di apprendenti L2 con diverso livello di competenza linguistica attraverso tre test connessi al livello sub-lessicale: un test di 'percezione delle unità radicali' (*Radical Perception test*), uno di 'conoscenza dei radicali' (*Radical Knowledge test*) e uno di 'applicazione delle conoscenze dei radicali' (*Radical Knowledge Application test*). Il primo di questi test serviva ad esaminare il livello di consapevolezza strutturale dei partecipanti e la loro abilità di scomposizione dei caratteri complessi in unità subordinate (Shen e Ke, 2007: 101). I caratteri selezionati per lo studio erano 40 caratteri complessi rappresentanti di 4 diverse strutture grafiche e 5 caratteri semplici utilizzati come distrattori; la procedura prevedeva che gli apprendenti stabilissero se il carattere visualizzato fosse un carattere semplice o complesso, e nel caso dei caratteri complessi, veniva richiesto di indicare quanti e quali unità sub-morfemiche lo costituissero (Shen e Ke, 2007: 101-102). Il test di conoscenza dei radicali consisteva invece in un test di riconoscimento di un set di 40 radicali semantici selezionati casualmente dalla lista di 100 radicali semantici con più alto indice di frequenza del "Grande dizionario della lingua cinese" 汉语大字典 *Hanyu dazidian* (1995); come anticipato, il test prevedeva che gli apprendenti fornissero il significato in inglese e il Pinyin dei radicali semantici presentati (Shen e Ke, 2007: 103). L'ultimo test di applicazione delle conoscenze serviva ad esaminare la capacità dei partecipanti di utilizzare l'acquisita consapevolezza dei radicali semantici per processare caratteri mai incontrati prima (Shen e Ke, 2007: 103). Come accennato nella sezione dedicata ai radicali semantici, il test era diviso in due parti. Nella prima parte veniva richiesto agli apprendenti di indicare quale carattere tra tre alternative rappresentasse meglio un significato fornito in lingua inglese (ad esempio, quale carattere tra *shī* 诗 'poesia' 持 *chí* 'assistere' e 侍 *shì* 'assistente' ha come significato "assistente"); nella seconda parte veniva richiesto di ricostruire un determinato carattere fornendo il radicale semantico mancante a partire dal suo significato e dalla sua pronuncia (ad esempio, avendo a disposizione il significato "mamma" e la pronuncia (*mā*), aggiungere il radicale semantico 马 *mǎ* 'cavallo' alla destra di 女 *nǚ* 'donna' così da formare il carattere corrispondente 妈 *mā* 'mamma') (Shen e Ke, 2007: 103). Riassumendo i risultati dei tre test condotti da Shen e Ke (2007), la consapevolezza strutturale sembra svilupparsi già nelle primissime fasi di apprendimento, mentre quella sub-

morfemica sembra svilupparsi solo in una fase successiva e connessa ad un livello di competenza linguistica più avanzato.[68]

In conclusione, le tipologie di test maggiormente utilizzate nelle ricerche che analizzano l'acquisizione di caratteri cinesi sono costituite dai compiti di riconoscimento visivo e riproduzione ortografica. Nondimeno, non mancano ricerche in cui le conoscenze degli apprendenti sono verificate mediante test specificatamente progettati per esaminare l'elaborazione semantica o fonetica come, ad esempio, la categorizzazione semantica o il riconoscimento di omonimia (Zeng, 2021). Allo stesso modo, occorre puntualizzare l'esistenza di casi di studio singolari in cui l'apporto metodologico è costituito da test in cui vengono implementati metodi più visivi o multimodali come, ad esempio, il '*picture-character mapping task*' adottato da Williams (2013) o il test di riproduzione ortografica progettato da Jiang e Liu (2004) in cui gli apprendenti dovevano formulare un testo in cui descrivevano la scena raffigurata da un'immagine. Tali strumenti, benché più impegnativi in fase di progettazione e di scarsa comparabilità, sembrerebbero permettere di analizzare aspetti legati all'acquisizione dei caratteri da prospettive differenti.

4.3.3 Analisi degli errori

L'analisi degli errori linguistici costituisce una strategia ampiamente utilizzata nelle ricerche che esaminano i processi cognitivi e psicologici coinvolti nell'apprendimento delle lingue e il loro processo evolutivo (Zhang e Ke, 2018: 122). Come anticipato nella sezione introduttiva dell'elaborato, a partire dall'opera seminale di Corder (1967) "The Significance of Learners' errors", la ricerca linguistica sull'acquisizione della seconda lingua comincia a concentrarsi sulla figura dell'apprendente e gli errori commessi, adesso visti come "importanti finestre" per esaminare il processo acquisizionale e la sua costante evoluzione (Morbiato, 2021: 90). Attraverso il loro studio è possibile determinare come gli apprendenti scoprono, comprendono e processano una seconda lingua (Corder, 1982: cit. in Zhang e Ke, 2018: 122). Nel contesto dell'acquisizione dei caratteri cinesi, tale strategia viene utilizzata per individuare le strategie di processazione dei caratteri utilizzate dai lettori in fase di riconoscimento visivo o riproduzione ortografica (Hayes, 1988: cit. in Zhang e Ke, 2018: 122). In sostanza, in base al tipo di errori che gli apprendenti commettono in determinati compiti sarebbe possibile individuare quale percorso è stato prediletto e in quale ordine temporale; in senso lato, tale strategia viene combinata a test che verificano la conoscenza lessicale o sub-lessicale degli apprendenti. Come riportato da Zhang e Ke (2018: 122) la procedura base dei studi che implementano l'analisi degli errori nel proprio protocollo sperimentale prevede le seguenti 4 fasi: (i)

a) Ottenere un campione di materiale linguistico di apprendenti per mezzo di test o verifiche;
b) Identificare gli errori commessi dagli apprendenti;

[68] Per una panoramica più completa dei risultati di tale ricerca consultare pagina 44 del presente elaborato.

c) Categorizzare gli errori;
d) Fornire una spiegazione per tali errori.

Gli errori effettuati dagli apprendenti permettono quindi di analizzare i processi cognitivi che portano al riconoscimento per mezzo di strumenti che potrebbero essere definiti come strategicamente neutri, in quanto non inducono ad alcun specifico percorso di attivazione. Ad esempio, come anticipato, se nel riconoscimento del carattere 休 *xiū* viene riconosciuto erroneamente 体 *tǐ*, cioè un carattere con un alto grado di somiglianza grafica, l'apprendente ha dato maggiore importanza alle informazioni ortografiche del carattere, adottando quindi un percorso di attivazione strutturale. Di contro, se nel riconoscimento di 课 *kè* 'lezione' viene riconosciuto 刻 *kè* 'momento', o nel riconoscimento di 兄 *xiōng* 'fratello maggiore' viene riconosciuto 弟 *dì* 'fratello minore', cioè dei caratteri omonimi o dotati di significato affine, allora vuol dire che l'apprendente ricorda più facilmente le informazioni funzionali, adottando rispettivamente un percorso di attivazione fonetico e semantico (Zhang e Ke, 2018: 112).

Un numero considerevole di ricerche riportate nel seguente elaborato adotta l'analisi degli errori all'interno del proprio protocollo sperimentale (Chen, 2001; F. Chen, 2001; Jiang e Liu, 2004; Liu, Wang e Perfetti, 2007; Shan e An, 2010). Per citare un esempio, la ricerca di Chen (2001) ha esaminato gli errori commessi da apprendenti L2 con diverso livello di competenza linguistica nel riconoscimento visivo di composti fonetici. Dopo aver effettuato un test di riconoscimento in cui i partecipanti dovevano fornire il Pinyin dei caratteri visualizzati, l'autore ha raggruppato gli errori commessi in cinque categorie: regolarità, uniformità, scambio sillabico in unità lessicali, pinyin, e casuali (Chen, 2001: 17-18).[69] Successivamente, l'autore ha analizzato statisticamente gli errori commessi individuando tendenze e generalizzazioni; in base alla tipologia di errore commesso, lo studioso è stato in grado di stabilire se l'apprendente faccia affidamento o meno sui radicali fonetici in fase di riconoscimento e se le proprietà dei radicali fonetici come regolarità e uniformità influenzano le loro prestazioni (Chen, 2001). Dai risultati è emerso principalmente che i partecipanti fanno affidamento sui radicali fonetici ma che le loro prestazioni subiscono pesantemente l'influenza della regolarità fonetica e del livello di competenza linguistica, dato che il tasso di errori diminuiva con la progressiva esposizione all'input scritto (Chen, 2001: 18-19). Infine, Chen (2001: 19) ha riconosciuto delle possibili motivazioni ai risultati ottenuti provando a spiegare le cause degli errori commessi; ad esempio, riguardo il ricorso ai radicali fonetici in fase di riconoscimento, l'autore sostiene che il livello di competenza linguistica dei partecipanti non fosse ancora pienamente sviluppato, rendendo il percorso di attivazione fonologico, ampiamente utilizzato dagli apprendenti, inefficace. Inoltre, nel tentativo di spiegare in base a quale principio gli apprendenti commettono una

[69] Per una panoramica più esaustiva degli errori riportati dalla ricerca di Chen (2001) esaminare la tabella 5 del presente elaborato.

tipologia di errore o un'altra, l'autore riconduce gli errori appartenenti alle categorie regolarità e uniformità all'influenza esercitata dall'indice di frequenza dei caratteri erroneamente indicati dagli apprendenti (Chen, 2001: 19). Sostanzialmente, un apprendente che commette un errore di regolarità (nel riconoscimento di 吻 *wěn* 'baciare' viene fornito come Pinyin /*wù*/, cioè la pronuncia del radicale fonetico all'interno, 勿 *wù* 'non fare') ha subito la maggiore influenza esercitata dall'alto indice di frequenza del radicale fonetico; diversamente, un apprendente che commette un errore di uniformità (nel riconoscimento di 怀 *huái* 'petto' viene fornito come Pinyin /*hái*/, cioè la pronuncia del membro della stessa famiglia fonetica 还 *hái* 'ancora') ha subito l'influenza esercitata dal membro della famiglia lessicale con il più alto indice di frequenza (Chen, 2001: 19). Come si può notare, tale strategia analitica permette di osservare le strategie utilizzate dagli apprendenti per prendere coscienza e memorizzare un carattere così da ricavare tendenze e schemi dalle importanti implicazioni didattiche.

4.3.4 Metodi qualitativi basati su fattori connessi all'apprendente

Le ricerche che mirano ad analizzare i fattori connessi alla figura dell'apprendente adottano un protocollo sperimentale in cui vengono spesso implementati metodi qualitativi in quanto l'oggetto di analisi non è più costituito dalle prestazioni dei partecipanti, ma più dalle loro percezioni, opinioni e attitudini riguardo l'apprendimento dei caratteri cinesi e il relativo processo evolutivo (Zhang e Ke, 2018). Occorre puntualizzare che le ricerche che trattano l'effetto del L1 e del background linguistico adottano sia strumenti analitici quantitativi che qualitativi, mentre le ricerche che si focalizzano sulle strategie di apprendimento utilizzate dai discenti, sulle loro opinioni su specifici metodi di insegnamento o aspetti problematici dello studio della lingua adottano spesso strumenti che offrono un maggior grado di dettaglio come interviste e questionari (Zhang e Ke, 2018). Tali metodi di studio permettono di indagare dettagliatamente aspetti legati alla *learner variability*, cioè la variabilità esistente tra diversi apprendenti su uno stesso oggetto d'indagine (Morbiato, 2021: 95). Tuttavia, come fa notare Morbiato (2021: 95), i metodi analitici che offrono dati di tipo qualitativo forniscono spesso risultati dalla scarsa generalizzabilità.

Un questionario è uno strumento di raccolta di informazioni che può presentarsi principalmente in due modalità: a risposta chiusa ed a risposta aperta (Zhang e Ke, 2018: 122). Un questionario a risposta chiusa presenta all'intervistato un set di domande e relative risposte o categorie di risposte predeterminate dal ricercatore; implementato spesso anche nelle ricerche quantitative, un simile metodo di analisi permette di ottenere un largo campione di risposte definite, aspetto che facilita le indagini statistiche, ma limita la profondità delle risposte fornite dagli apprendenti (Zhang e Ke, 2018). Di contro, un questionario a risposta aperta non presenta risposte predeterminate ma lascia la possibilità all'intervistato di indicare la propria opinione, offrendo la giusta considerazione a fattori connessi alla sfera individuale dell'apprendente. Questo tipo di attività

permette di ottenere risposte dettagliate ed esaustive a domande specifiche, ma implica delle tempistiche più lunghe e offre dei dati eterogenei o poco generalizzabili su cui effettuare le indagini statistiche (Zhang e Ke, 2018: 123). Entrambe le tipologie di questionari sono presenti all'interno della ricerca di Shen (2005) riguardo le strategie di apprendimento maggiormente utilizzate da apprendenti L2. Il protocollo sperimentale adottato da Shen (2005: 54-55) prevedeva 3 questionari: l'indagine sulle strategie di apprendimento dei caratteri (*Character Learning Strategy Survey*), l'inventario di strategie dei caratteri (*Character Strategy Inventory*), e l'indagine sull'utilità delle strategie d'uso comune (*Survey of Usefulness of the Commonly Used Strategies*). Il primo di essi consisteva in un questionario a risposta aperta costituito da 12 domande in cui venivano investigate le strategie di memorizzazione e apprendimento dei caratteri utilizzate dai partecipanti (Shen, 2005). Ad esempio, la prima domanda di tale questionario chiedeva ai partecipanti come si comportassero quando i nuovi caratteri (o parole) venivano introdotti durante le lezioni; uno dei partecipanti ha fornito come risposta: "Take notes on how the word is used, listen to the pronunciation of the word, I make sure it is written correctly on my card", mentre un altro ha affermato: I take notes while listening carefully, but I usually have to look at the word and repeat it many times in order to remember it" (Shen, 2005: 54). Diversamente, il secondo questionario consisteva in un inventario delle strategie di apprendimento indicate dai partecipanti e serviva a determinare quanti discenti e con quale frequenza utilizzino tali strategie (Shen, 2005). Dalle 176 strategie identificate dal primo questionario sono state eliminate quelle ripetute o utilizzate da meno del 5% dei partecipanti, ottenendo 59 strategie di apprendimento sulla base del quale è stato compilato un questionario a risposta chiusa (Shen, 2005: 54). Quest'ultimo prevedeva che i partecipanti indicassero in una scala graduata che andava da 1 "Never or almost never true of me" a 5 "Always or almost always true of me" quanto una determinata affermazione come ad esempio: "I pay attention to the tone and try to associate the sound with pinyin" o "I try to recognize the radicals that I have already learned" rispecchiasse il proprio caso individuale di apprendimento (Shen, 2005: 64). Il terzo questionario prevedevano invece che gli apprendenti indicassero in una scala graduata da 1 a 10 quanto ritenessero utili le 30 strategie di apprendimento più frequentemente utilizzate, le quali erano state precedentemente ottenute dai risultati del secondo questionario (Shen, 2005: 55).

Un caso di studio qualitativo dal protocollo sperimentale singolare è quello condotto da Shan e An (2010) in cui gli errori di scrittura di *heritage students* e *non-heritage students* sono stati analizzati dettagliatamente per mezzo di interviste e registrazioni video. In particolare, i partecipanti sono stati prima registrati durante il processo di scrittura di 8 caratteri selezionati dal libro di testo degli apprendenti che variavano per numero di tratti e frequenza d'utilizzo; successivamente, sono stati intervistati singolarmente per analizzare la logica utilizzata durante il processo di scrittura (Shan e An, 2010: 8). Ad esempio, una delle domande poste ai partecipanti è stata: "Mentre scrivevi i caratteri pensavi a come scriverli?" "你写汉字的时候有没有想怎么写?", alla quale molti degli

heritage students di livello principiante hanno risposto: “non c’è stato bisogno di pensarci”, dimostrando di processare il carattere automaticamente senza bisogno di particolari attenzioni (Shan e An, 2010: 10). Diversamente, uno dei *non-heritage students* dello stesso livello ha risposto:

> “Ho dovuto pensarci, ci sono caratteri dove bisogna pensare e caratteri dove non c’è bisogno. Ad esempio, per 你 *nǐ* o 国 *gǔo* non c’è bisogno, li ho capiti e li scrivo spesso. Per 题 *tí* ‘argomento’ c’è bisogno perché ci sono moltissimi tratti. Per il carattere 炼 *liàn* ‘perfezionare’ c’è bisogno, qui (indicando i tratti del radicale semantico 火 *huǒ* e il tratto ricurvo di 东 *liàn*) è molto difficile”.
>
> “有想。有的字要想□有的不用想. “你” 、 “国” 不要想 我懂 常常写。“题” 字要想 因为有很多很多笔画,“炼” 字要想 这里（指着“火” 的笔画和右边横折钩的笔画） 很难.(Shan e An, 2010: 11).

Come si può notare, le interviste permettono di osservare dettagliatamente il ragionamento seguito dagli apprendenti durante l’apprendimento dei caratteri; nonostante offrano poco spazio alla generalizzabilità dei risultati, permettono di mettere in risalto le differenze individuali di uno stesso gruppo di apprendenti.

Capitolo 5: Interventi, implicazioni e progettazione didattica

5.1 Ricerche su interventi didattici e l'efficacia di istruzioni pedagogiche

Nei capitoli precedenti sono state esaminate le ricerche che trattano aspetti linguistici interni, cioè connessi alla decodifica della lingua scritta a livello lessicale e sub-lessicale, o esterni, cioè connessi alla figura dell'apprendente, alle sue esigenze e problematiche, che più influenzano il processo di acquisizione dei caratteri di apprendenti L2/LS; in quest'ultima sezione, il focus verterà sull'analisi degli studi che esaminano l'efficacia di interventi didattici e istruzioni pedagogiche, ossia quelle ricerche empiriche che si inseriscono direttamente nel contesto d'apprendimento dei discenti e investigano l'impatto di specifici metodi d'insegnamento o assetti curriculari. Nelle pagine a seguire saranno presentati alcuni autorevoli interventi didattici che esaminano la progettazione di un assetto curriculare ideale e come facilitare l'apprendimento dei discenti attraverso la formulazione di istruzioni didattiche ottimali.

5.1.1 Interventi basati sull'assetto di presentazione

Una delle tendenze di ricerca più accreditate dagli studi sugli interventi didattici consiste nella progettazione di curricula didattici con specifici assetti di presentazione dei caratteri e del loro principale strumento di decodifica, il Pinyin (Zhang e Ke, 2018: 118).

5.1.1.1 Introduzione ai caratteri posticipata

Alcuni ricercatori sostengono che posticipare l'introduzione dei caratteri cinesi nella loro forma logografica ad una fase successiva di apprendimento possa migliorare l'efficacia di specifici curricula didattici (Packard, 1990; Ye, 2013). Secondo i sostenitori di tale metodo, ritardare l'introduzione dei caratteri permetterebbe agli apprendenti di seguire un processo di apprendimento della lingua molto simile a quello che caratterizza l'acquisizione dell'L1, ossia un modello in cui viene prima acquisita la lingua parlata e successivamente, sulla base di tali conoscenze orali, si acquisiscono le competenze letterarie (Everson, 1998; Packard, 1990; Shen, 2014). Di conseguenza, tali interventi didattici prevedono che venga interposto un intervallo di tempo tra l'inizio del corso e la prima introduzione ai caratteri cinesi; durante questo lasso di tempo, che solitamente va da 1 a 4 settimane, gli apprendenti sono incoraggiati a utilizzare il Pinyin per leggere e scrivere (Packard, 1990). Questo fatto concederebbe agli apprendenti maggior tempo da dedicare ad aspetti fonetici e sintattici della lingua senza doversi preoccupare di assimilare le norme ortografiche di un sistema di scrittura così diverso e visivamente complesso (Packard, 1990: 167). In particolare, questo assetto permetterebbe agli apprendenti stranieri di cinese L2 di sviluppare delle solide basi di conoscenza della lingua orale su cui fondare il processo di acquisizione della lingua scritta (Shen, 2014).

Un esempio di studio longitudinale che esamina l'effetto di un simile curriculum didattico è stato condotto da Packard (1990), intervento didattico della durata di un anno in cui sono stati esaminati gli effetti di due diversi assetti di presentazione dei caratteri sull'apprendimento di studenti

stranieri di cinese L2. L'autore ha assegnato degli studenti frequentanti un corso elementare di cinese L2 presso un'università americana a due gruppi studio: un '*lag group*', in cui i caratteri sono stati introdotti all'inizio della quarta settimana del corso; ed un '*no-lag group*', in cui i caratteri sono stati introdotti simultaneamente al Pinyin all'inizio del corso (Packard, 1990: 168). I due gruppi studio, oltre ad aver seguito lo stesso corso e studiato dagli stessi libri di testo, hanno anche condotto gli stessi test settimanali e di fine semestre per esaminare l'effetto dei due assetti curriculari sulle competenze connesse alla lingua scritta (Packard, 1990). Specificatamente, i test settimanali comprendevano compiti di ascolto (*listening comprehension*), di discriminazione fonetica (*phonetic discrimination*), di traduzione (*English-Chinese translation*), e di scrittura (Packard, 1990: 169).[70] Allo stesso modo, i due gruppi studio hanno condotto gli stessi test di produzione orale in cui coppie di discenti dovevano tradurre delle domande dall'inglese al cinese sulla base delle quali avviare poi un breve dialogo con il proprio collega (Packard, 1990). Dall'analisi dei risultati ottenuti nei vari test condotti da Packard (1990) è emerso che gli studenti appartenenti al *lag group* hanno fornito delle prestazioni sensibilmente migliori agli studenti del *no-lag group* nei compiti di discriminazione fonetica e produzione orale, dimostrando non solo di essere più abili delle rispettive controparti nella trascrizione in Pinyin delle sillabe della lingua cinese, ma anche di essere più fluenti nel parlato (Packard, 1990: 173).

Tuttavia, nonostante il diverso assetto curriculare, dal confronto delle prestazioni fornite dai due gruppi studio in tutti gli altri test non è stata riconosciuta altra differenza statisticamente significativa; in altri termini, i risultati forniti dai due gruppi studio non differivano molto nei test in cui erano richieste conoscenze connesse alla lingua scritta (Packard, 1990: 173). Considerando che tale assetto curriculare ha determinato una maggiore padronanza della lingua orale e nessuna significativa inibizione nello sviluppo della lingua scritta, l'autore conclude che posticipare l'introduzione dei caratteri ad una fase successiva rispetto all'inizio delle lezioni possa garantire un notevole beneficio nei processi di apprendimento di studenti L2, soprattutto in merito alle competenze orali (Packard, 1990: 174).

Nondimeno, occorre puntualizzare l'esistenza di alcuni problemi metodologici connessi all'utilizzo di un simile curriculum didattico. Innanzitutto, come fa notare Packard (1990: 167), secondo alcuni studiosi ritardare la presentazione dei caratteri equivale a procrastinare un inevitabile sforzo mentale che i discenti dovranno comunque compiere; difatti, quest'ultimi dovranno prima o poi mettersi in pari con i propri colleghi e, di conseguenza, avranno a disposizione meno tempo per imparare i caratteri rispetto a chi aveva un assetto curriculare diverso. Secondariamente, Everson

[70] Ad essere precisi i test settimanali condotti dai due gruppi studio erano identici a partire dalla quarta settimana di studio data la convergenza tra i due curricula; prima dell'introduzione ai caratteri nella quarta settimana, il *lag group* non conduceva esercizi di scrittura tradizionali in cui bisognava scrivere i caratteri ma traduceva frasi dall'inglese al cinese utilizzando il Pinyin (Packard, 1990: 169).

(1988) evidenzia che una volta che apprendenti stranieri hanno preso dimestichezza con i principi del sistema di trascrizione Pinyin, passare ad un sistema di scrittura logografico potrebbe costituire una difficoltà non indifferente, soprattutto per gli apprendenti che possiedono un background linguistico alfabetico. X Infine, viene osservato che seppure un assetto curriculare simile possa comportare dei benefici per gli apprendenti, non è chiaro a quanto dovrebbe ammontare questo ritardo nell'assetto di presentazione per assicurare dei risultati di insegnamento ottimali (Ye, 2013).

5.1.1.2 Tecnica Feedback

Un'altra ricerca che analizza l'influenza di specifici assetti curriculari sull'apprendimento e memorizzazione dei caratteri cinesi è quella condotta da Chung (2003), intervento didattico che mira a stabilire quale sia l'assetto di introduzione ai caratteri più efficace ai fini dell'apprendimento. In sostanza, il metodo tradizionale di insegnamento dei caratteri prevede che quando tali unità vengono presentate per la prima volta ad apprendenti L2, esse siano corredate da una serie di elementi informativi sulla pronuncia e significato, come, ad esempio, immagini, traduzioni L1, e indicazioni sul valore fonetico (Chung, 2003: 207). L'idea di fondo dell'autore è che le modalità e l'ordine con cui tali informazioni vengono introdotte al discente possa avere un impatto sull'apprendimento dei caratteri (Ibid.). In senso lato, secondo alcuni studiosi citati nella ricerca di cui sopra, quando un termine in una seconda lingua viene visualizzato simultaneamente alla relativa traduzione L1, l'apprendente concentra la propria attenzione sulla traduzione nella rispettiva lingua madre, con il termine oggetto di studio che, di conseguenza, perde forza associativa e viene inconsapevolmente accantonato dal discente (Solman e Adepoju, 1995; Solman e Chung, 1996. Cit. in Chung, 2003: 208). Di contro, è stato dimostrato che una diversa disposizione di carattere e unità informative, denominata come tecnica feedback, possa facilitare la memorizzazione del carattere e ottimizzare l'acquisizione (Chung, 2003: 209). La tecnica feedback può essere suddivisa in due fasi: una prima fase in cui la parola oggetto di studio viene presentata in isolamento così che gli apprendenti possano concentrarsi su di essa; dopo averla visualizzata, essi sono incoraggiati a indovinare il significato fornendo la traduzione nella rispettiva L1. Successivamente, la seconda fase prevede che vengano forniti pinyin e traduzione L1 come feedback all'ipotesi formulata dagli apprendenti, così da rinsaldare una risposta corretta o correggerne una sbagliata (Chung, 2003: 209). Lo sforzo mentale che gli apprendenti compiono nel fornire una risposta e il riscontro ottenuto dalla presentazione della traduzione L1 sembrerebbero avere un effetto facilitatore sull'apprendimento (Chung, 2003).

Nello specifico, lo studio di Chung (2003) esamina se tale strategia feedback comporta effettivamente una maggiore facilità di apprendimento. Secondo il protocollo sperimentale adottato da Chung (2003: 211), i partecipanti allo studio, un gruppo ristretto di 8 apprendenti di cinese L2 frequentanti un liceo di Sydney, dovevano studiare uno stesso set di 16 caratteri mai incontrati prima mediante le seguenti 4 diverse condizioni di apprendimento:

I. Pinyin simultaneo in forma scritta, in cui il pinyin viene presentato in forma scritta simultaneamente al relativo carattere;
II. Pinyin simultaneo in forma orale, in cui il pinyin viene presentato simultaneamente al relativo carattere ma in forma orale;
III. Pinyin feedback in forma scritta, in cui il pinyin in forma scritta viene presentato come feedback alla risposta dei discenti;
IV. Pinyin feedback in forma orale, in cui il pinyin viene presentato come feedback alla risposta dei discenti ma oralmente

I caratteri selezionati per lo studio, uno stesso set di 16 caratteri mai incontrati prima da parte degli apprendenti, sono stati suddivisi in 4 gruppi in base alle condizioni di apprendimento di cui sopra, in modo tale che tutti i partecipanti sperimentino ciascuna condizione di apprendimento con un gruppo diverso di caratteri (Chung, 2003: 213-215). In seguito alla fase di apprendimento in cui ciascun studente ha ricevuto individualmente le diverse istruzioni didattiche, i partecipanti hanno condotto dei test di riconoscimento in cui dovevano fornire significato e pronuncia dei 16 caratteri precedentemente studiati in due occasioni diverse: un post-test immediatamente dopo le sessioni studio e un test finale due settimane dopo la conclusione delle sessioni (Chung, 2003).

I risultati forniti dai partecipanti possono essere suddivisi in base all'accuratezza in riconoscimento del significato e della pronuncia. Relativamente al significato, dall'analisi dei risultati è emerso che le prestazioni dei partecipanti erano superiori nelle due condizioni di feedback rispetto alle condizioni simultanee, mentre non è stata riscontrata alcuna differenza tra le due condizioni di feedback in cui la pronuncia è stata fornita oralmente o per iscritto (Chung, 2003: 215). In altri termini, presentare prima un carattere nella forma logografica e solo successivamente la relativa traduzione L1 può facilitare l'apprendimento e memorizzazione del significato in quanto permette all'apprendente di concentrarsi sul carattere oggetto d'indagine prima di associarlo alla relativa traduzione nella lingua madre (Chung, 2003: 215). Di contro, per quanto riguarda la pronuncia, i risultati evidenziano una maggiore velocità d'acquisizione e una maggiore accuratezza di riconoscimento del valore fonetico nella condizione in cui il pinyin veniva fornito come feedback in forma scritta.[71] Analizzando congiuntamente i risultati ottenuti da Chung (2003) sembra che sia l'apprendimento della pronuncia che del significato dei caratteri sia più efficace quando pinyin e traduzione L1 sono presentati successivamente alla visualizzazione del carattere oggetto d'indagine, confermando la maggiore utilità della 'tecnica feedback' sul metodo simultaneo tradizionale (Chung, 2003: 220-221).

[71] L'autore sostiene che la maggiore efficacia della presentazione del pinyin in forma scritta rispetto a quella orale dipende da due principali motivazioni: (i) la scarsa dimestichezza degli apprendenti con un sistema fonetico sconosciuto potrebbe rendere più efficace la visualizzazione del pinyin in forma scritta, versione più definita e consultabile della pronuncia orale; (ii) la possibilità che la processazione del pinyin in forma scritta possa stimolare sia la memoria visiva che quella uditiva (Chung, 2003: 220).

5.1.1.3 Conclusioni intermedie

In conclusione, interponendo un intervallo di tempo tra l'inizio delle prime lezioni di lingua e l'introduzione ai caratteri cinesi nella loro forma logografica, gli apprendenti LS/L2 di livello principiante sembrano in grado di sviluppare più velocemente delle solide basi di conoscenza della lingua orale su cui fondare l'apprendimento del sistema ortografico (Packard, 1990; Shen, 2014). La maggiore enfasi dedicata al sistema pinyin nelle primissime fasi di apprendimento potrebbe rendere gli apprendenti più consapevoli nell'utilizzo di questo importante strumento di accesso lessicale (Packard, 1990). È stato dimostrato che adottare un simile assetto di introduzione ai caratteri possa facilitare sensibilmente lo sviluppo delle competenze orali della lingua, non comportando alcun'inibizione nel processo di apprendimento della lingua scritta (Packard, 1990). Al tempo stesso, Chung (2003) ha dimostrato che manipolando l'ordine di presentazione delle informazioni connesse ad un carattere *target*, come ad esempio pronuncia in pinyin e la traduzione L1, è possibile consolidare il processo di acquisizione dei caratteri. In senso lato, presentare prima i caratteri in forma logografica e solo successivamente il pinyin e la traduzione L1 come stimoli feedback alle ipotesi formulate dai discenti sembrerebbe facilitare l'apprendimento e memorizzazione dei caratteri (Chung, 2003). Secondo i risultati della ricerca di Chung (2003), tale modalità, definita come 'tecnica feedback', ha fornito la maggiore accuratezza in riconoscimento quando pinyin e traduzione L1 venivano forniti nella modalità feedback per iscritto.

5.1.2 Interventi basati sulla riproduzione ortografica

È generalmente riconosciuto che la riproduzione ortografica, o scrittura manuale, costituisca la competenza connessa alla lingua scritta più impegnativa da acquisire per apprendenti L2/LS (Allen, 2008; Xu e Jen, 2004; Yin, 2003). Difatti, se per il riconoscimento visivo basta che il lettore riconosca solo alcune caratteristiche grafiche in modo tale da recuperare l'immagine mentale del carattere, nella riproduzione ortografica è necessario che l'apprendente ricordi esattamente ogni singola proprietà grafica del carattere in questione (Ke, 1996). Questa completa conoscenza della forma grafica di un carattere è una competenza che si acquisisce attraverso un processo molto duraturo che complica notevolmente il processo di apprendimento dei discenti (Ke, 1998; Zhang e Ke, 2018). In senso lato, un'altra delle tendenze di ricerca più diffuse sull'acquisizione dei caratteri si occupa di comprendere fino a che punto sia necessario per apprendenti L2/LS affinare la competenza della riproduzione ortografica (Allen, 2008; Ling, 2007; Shen, 2013, 2014). Alcuni studiosi ritengono che non sia necessario appesantire l'apprendimento con eccessive ore di esercitazione di riproduzione ortografica (Ke, 1998; Jiang, 2007; Allen, 2008; Xu e Jen, 2004), altri invece ritengono che la scrittura e la lettura siano abilità interconnesse e che la riproduzione manuale dei caratteri possa comportare dei più efficienti risultati in riconoscimento (Chin, 1973; Guan et al, 2011; Shen, 2013, 2014). Come accennato nella sezione dedicata all'apprendimento meccanico, la scrittura manuale costituisce una delle prime strategie ad essere suggerite dai docenti per prendere coscienza delle

informazioni strutturali e ortografiche dei caratteri cinesi (Zhang e Ke, 2018); diversi interventi didattici sono stati progettati nel tentativo di esaminare se effettivamente l'assenza di specifiche istruzioni didattiche che promuovono la scrittura manuale possa determinare una maggiore efficacia dei curricula didattici (Jiang, 2007; Xu e Jen, 2004; Guan et al., 2011). Per alleggerire il carico di studio degli apprendenti e diminuire le ore di riproduzione ortografica sono stati formulate principalmente due proposte didattiche: (i) "più lettura e meno scrittura" 多认少写 *duōrén shǎoxié*, (ii) *computer-assisted writing* (Zhang e Ke, 2018: 119).

5.1.2.1 Principio "più lettura meno scrittura"

Secondo il principio "più lettura e meno scrittura" gli apprendenti non dovrebbero imparare la riproduzione ortografica di tutti i caratteri che incontrano mentre dovrebbero prestare particolare attenzione ad affinare le abilità di riconoscimento (Jiang, 2007: 91). I sostenitori di tale metodo ritengono che i due compiti di scrittura e lettura debbano essere trattati diversamente in sede di progettazione didattica dato che la lettura, oltre ad essere correlata a processi cognitivi diversi rispetto all'abilità di scrittura, costituisce un'abilità molto più facile da acquisire e più utilizzata nel mondo digitale odierno (Jiang, 2007). In senso lato, le istruzioni didattiche dovrebbero essere indirizzate verso l'aumento delle ore di studio dedicate all'abilità di lettura e un calo di quelle dedicate alla scrittura manuale, così da espandere velocemente la quantità di caratteri conosciuti dai discenti e diminuire le difficoltà da loro riscontrate nelle prime fasi di studio (Jiang, 2007: 92). Un intervento didattico che implementa tale metodo d'insegnamento è stato condotto da Jiang (2007), studio in cui sono stati comparati gli effetti della strategia "più lettura e meno scrittura" (多认少写 *duōrén shǎoxié*) e del metodo denominato "scrittura e lettura di pari passo" (认写同步 *rénxié tóngbù*), in cui le due abilità di scrittura e lettura venivano acquisite contemporaneamente. I partecipanti erano 35 apprendenti L2 di livello principiante appartenenti a diverso background linguistico i quali sono stati assegnati a due gruppi: un gruppo sperimentale composto da 20 apprendenti che seguiva il metodo "più lettura e meno scrittura" ed uno di controllo composto da 15 apprendenti che seguiva il metodo "scrittura e lettura di pari passo" (Jiang, 2007: 93). Dopo una prima settimana del semestre in cui entrambi i gruppi hanno seguito le stesse lezioni di introduzione al sistema di scrittura cinese e al sistema di trascrizione pinyin, i due gruppi sono stati soggetti alle diverse istruzioni didattiche di cui sopra per un periodo di 3 mesi (Jiang, 2007: 93). Mentre i membri del gruppo "scrittura e lettura di pari passo" dovevano imparare a riprodurre manualmente e riconoscere visivamente ogni nuovo carattere incontrato, i membri del gruppo "più lettura e meno scrittura" dovevano imparare a riprodurre manualmente solo i caratteri a bassa densità, mentre erano esentati dalla scrittura dei caratteri ad alta densità o struttura grafica complessa (Jiang, 2007: 93). Prima e dopo la somministrazione delle istruzioni didattiche, i partecipanti hanno condotto dei test di riconoscimento e riproduzione in cui bisognava indicare il pinyin di alcuni caratteri ad alta frequenza e formare con essi parole complesse o frasi semplici (Jiang, 2007: 93). I risultati dei test hanno rilevato che il gruppo

"più lettura e meno scrittura" ha riportato risultati significativamente migliori rispetto all'altro gruppo sia nel riconoscimento visivo che nella riproduzione ortografica, corroborando la tesi che tale metodo di insegnamento comporta delle facilitazioni nel processo di alfabetizzazione di apprendenti L2 (Jiang, 2007: 95).

5.1.2.2 Computer assisted writing

L'altro metodo di insegnamento che considera la scrittura manuale come eccessivamente impegnativa consiste nel "*computer-assisted writing*" (*CA writing*), cioè un approccio che implementa metodi tecnologici e software elettronici come strumenti di scrittura per sostituire la riproduzione manuale (Zhang e Ke, 2018: 119). A partire dalla rivoluzione informatica che ha colpito la Cina negli anni Ottanta, centinaia di metodi di input sono stati progettati per permettere la comunicazione via mezzi digitali; alcuni di essi si basavano sulla forma grafica del carattere, come ad esempio il metodo 'Wubizixing' (五笔字型 *wǔbǐ zìxíng*), mentre altri si basavano su sistemi di romanizzazione o trascrizione fonetica, come ad esempio il metodo 'Sougou' (搜狗 *sōugǒu*), strumento di scrittura più diffuso nella Cina continentale che si avvale del sistema pinyin (Olmanson e Liu, 2017: 4-5).[72] Secondo gli studiosi che incoraggiano l'utilizzo del *CA writing*, l'apprendente non trae molti benefici dalla grande quantità di tempo impiegato per affinare l'abilità di riproduzione ortografica dato che nella società odierna la scrittura manuale è una pratica che è quasi totalmente scomparsa anche tra i parlanti nativi (Allen, 2008).[73] In senso lato, ricerche empiriche rilevano che un maggiore utilizzo del '*CA writing'* a discapito della riproduzione manuale possa migliorare le abilità di scrittura degli apprendenti L2 e contribuire al processo generale di acquisizione della lingua (Allen, 2008; Xu e Jen, 2004). Ad esempio, Xu e Jen (2004) hanno condotto un intervento didattico in cui sono stati confrontati gli effetti di due metodi d'insegnamento per apprendenti LS di livello principiante. Le due proposte didattiche prevedevano istruzioni completamente opposte: nel primo, definito come "*penless approach*", gli apprendenti erano esentati dalla scrittura manuale e tutti gli incarichi assegnati in cui si richiedeva la stesura di un testo o la scrittura di un carattere venivano condotti attraverso un software di scrittura digitale; nel secondo, definito come "*paper-and-pencil method*", gli apprendenti erano incoraggiati a scrivere manualmente i caratteri che incontravano, avvalendosi di un metodo d'insegnamento più tradizionale (Xu e Jen, 2004). Entrambi i gruppi di apprendenti hanno condotto una serie di test in cui è stata verificata la loro abilità nel parlato, nel riconoscimento visivo e nella scrittura di un testo. L'analisi dei risultati ha rilevato che gli apprendenti

[72] Quest'ultimo metodo di input prevede che l'utente digiti il pinyin del carattere che intende scrivere non curandosi delle differenze tonali; appena conclusa la digitazione, il sistema genera una lista di tutti i caratteri che condividono la stessa pronuncia. A questo punto l'utente può scorrere la lista di opzioni e selezionare il carattere interessato (Olmanson e Liu, 2017: 4).

[73] Nel tentativo di corroborare la teoria che imparare a scrivere i caratteri è di scarsa utilità ai fini dell'apprendimento, Allen (2008) ha intervistato parlanti nativi di cinese di età adulta riguardo il loro utilizzo di strumenti di scrittura tecnologici. Le risposte degli intervistati hanno evidenziando che la maggior parte delle loro attività di scrittura, tra il 50% e il 100%, avviene mediante l'utilizzo di strumenti elettronici (Allen, 2008: 239).

del gruppo "*penless approach"* hanno fornito delle prestazioni migliori in tutti i test condotti, dimostrando che l'utilizzo del *CA writing* possa facilitare il processo di alfabetizzazione di apprendenti L2 (Xu e Jen, 2004). Gl autori concludono che l'utilizzo di una simile strategia di insegnamento possa permettere agli apprendenti di diminuire la quantità di ore di studio dedicate alla scrittura manuale così da utilizzare il tempo in più per affinare altre abilità come la lettura e l'ascolto, altrettanto importanti e notevolmente più utili nella società odierna (Xu e Jen, 2004).[74]

5.1.2.3 Conclusioni intermedie

Nonostante l'ampia diffusione del *CA writing*, molti ricercatori restano scettici riguardo la completa sostituzione della scrittura manuale con strumenti tecnologici; essi sostengono che la scrittura e la lettura costituiscono due competenze interconnesse tra loro, e, di conseguenza, che la pratica nella riproduzione ortografica possa comportare una facilitazione nell'apprendimento anche di altri aspetti della lingua come riconoscimento visivo o abilità di lettura (Chin, 1973; Guan et al., 2011; Shen, 2013, 2014). Per citare un esempio, la ricerca di Guan et al. (2011) ha analizzato la connessione esistente tra riproduzione ortografica e riconoscimento visivo di apprendenti LS di livello principiante. Nel primo intervento didattico progettato dal gruppo di studio, 30 apprendenti LS di un'università americana hanno studiato 12 caratteri secondo due diverse condizioni di apprendimento: la prima prevedeva che i discenti studiassero 6 dei 12 caratteri esercitandosi nella loro lettura e riproduzione manuale; la seconda prevedeva invece che gli apprendenti studiassero i 6 caratteri restanti solo attraverso la lettura di quest'ultimi (Guan et al., 2011). Entrambi i gruppi hanno poi condotto un test di riconoscimento in cui andava indicato il significato e la pronuncia dei caratteri precedentemente mostrati; l'analisi dei risultati forniti ha rilevato delle prestazioni più accurate per i caratteri appresi attraverso la riproduzione manuale rispetto a quelli appresi attraverso la sola lettura (Guan et al., 2011). Alla luce dei risultati ottenuti, il gruppo di studio conclude che la pratica della scrittura manuale costituisce un aspetto fondamentale per l'acquisizione della lingua scritta, in quanto la conoscenza di tale abilità permette di consolidare anche l'acquisizione dell'abilità di lettura, agevolando l'intero processo di alfabetizzazione (Guan et al., 2011). Come sostiene Shen (2013), anche se il processo di riproduzione ortografica è lungo e laborioso, sembra che tale attività sia necessaria nelle prime fasi di apprendimento così da permettere agli apprendenti LS di fondare le basi di conoscenza del sistema ortografico.

In conclusione, la scrittura manuale è una competenza molto impegnativa da acquisire per apprendenti LS e la grande quantità di tempo che serve per affinare tale abilità complica particolarmente il processo di apprendimento (Allen, 2008; Xu e Jen, 2004; Yin, 2003). Strumenti sostitutivi come il *CA writing* o metodi che riducono la quantità di caratteri da riprodurre manualmente sembrano avere dei vantaggi agevolando soprattutto l'acquisizione generale del

[74] Occorre puntualizzare che bisogna interpretare tali risultati con estrema cautela dato che i due autori non hanno condotto nessun *t-test* per verificare se i risultati ottenuti siano statisticamente significativi o meno (Xu e Jen, 2004).

sistema linguistico (Allen, 2008; Xu e Jen, 2004; Jiang, 2007); tuttavia, ricerche empiriche dimostrano che la riproduzione manuale dei caratteri può facilitare lo sviluppo della conoscenza del sistema ortografico nelle prime fasi di apprendimento, costituendo dunque uno strumento insostituibile (Guan et al., 2011; Shen, 2013).

5.1.3 Interventi basati sulla decodifica sublessicale

Come si è potuto osservare nella sezione iniziale dell'elaborato, i componenti 部件 *bùjiàn*, anche conosciuti con il termine inglese *chunks*, costituiscono delle unità sub-morfemiche che non veicolano informazioni funzionali ma fungono semplicemente da elementi strutturali e compositivi dei caratteri (Shen e Ke, 2007). Come anticipato, Feng (2006: 15) riconosce 648 componenti primitivi del cinese moderno, cioè quei *chunks* non ulteriormente scomponibili in unità minori che fungono da archivio grafico-strutturale per la formazione dei caratteri. Difatti, come sottolinea Bottéro (2017), se da un lato sembra difficile quantificare con esattezza il numero totale di caratteri cinesi a causa delle innumerevoli varianti ortografiche o unità in disuso, dall'altro lato occorre puntualizzare che tale insieme innumerabile di caratteri è formato dallo stesso insieme finito di componenti grafico-strutturali. Secondo il "Dizionario informativo dei caratteri cinesi" 汉字信息字典 *Hànzì xìnxī zìdiǎn* (1988), è possibile annoverare circa 600 componenti *bùjiàn* (inclusi radicali fonetici o semantici) come elementi compositivi di circa 7000 caratteri cinesi (Shen e Ke, 2007: 99). Xu e Padilla (2013: 404) rilevano perfino che i primi 3500 caratteri d'uso comune sono formati da un insieme di 132 *bùjiàn.*

5.1.3.1 Tecnica basata sui chunking

Per definire il rapporto tra componenti e caratteri è possibile rifarsi alle parole di Chu (2005: 250): "Thousands of characters consist of hundreds of bujian […] Characters are linked together as a huge network by repeated bujian". Alla luce di questa caratteristica del sistema ortografico cinese, Chu (2009) ha proposto un nuovo metodo didattico denominato '*Chunking*' 部件教学法 *bùjiàn jiàoxuéfá*, che come si può intuire dal nome costituisce una strategia didattica che si avvale dei componenti e delle loro connessioni per favorire l'apprendimento (Chu, 2009. Cit. in Xu e Padilla, 2013: 404).[75] Le istruzioni didattiche di tale metodo d'insegnamento prevedono che nelle fasi iniziali di apprendimento gli studenti imparino tutti i componenti e il relativo ordine dei tratti, concentrandosi dunque su un insieme finito di unità grafiche non troppo complesse visivamente (Xu e Padilla, 2013: 404). Con l'aumento delle competenze linguistiche, gli apprendenti dovrebbero essere in grado di utilizzare la conoscenza acquisita sui *bùjiàn* nel processo di apprendimento dei nuovi caratteri

[75] L'idea di base del *chunking*, comprovata da varie ricerche sui processi cognitivi e psicologici coinvolti nella memorizzazione delle informazioni, è che risulta più semplice ricordare un numero limitato di unità ad alto contenuto informativo che un numero elevato di unità a basso contenuto informativo (Xu e Padilla, 2013: 404). In sostanza, memorizzare i caratteri come combinazioni di componenti è meno impegnativo che ricordarli come combinazione intricata di più tratti (Xu e Padilla, 2013; Chang et al., 2014: Xu et al., 2014).

incontrati che presentano tali componenti (Xu e Padilla, 2013: 404). Difatti, adottare un simile metodo permetterebbe agli apprendenti non solo di sviluppare più rapidamente competenze legate alla consapevolezza strutturale, dato che verrebbero ampliate le conoscenze in merito a posizionamento, ordine dei tratti e dinamiche di composizione delle unità sub-morfemiche, ma anche di facilitare enormemente il processo di acquisizione dei caratteri. Difatti, come fanno notare Shen e Ke (2007: 99), avvalersi del '*chunking'* permetterebbe di ridurre sensibilmente il tempo di processazione e memorizzazione dei nuovi caratteri incontrati perché gli apprendenti sarebbero già in grado di distinguere visivamente gli elementi compositivi all'interno.

L'efficacia e attendibilità di tale metodo è stata esaminata dall'intervento didattico di Xu e Padilla (2013), studio in cui è stato analizzato l'impatto di due diversi approcci didattici sui risultati di apprendimento e memorizzazione dei caratteri di apprendenti LS di livello principiante. I partecipanti all'intervento didattico erano 108 studenti liceali di livello principiante con diverso background linguistico (35 apprendenti erano *heritage students* e 73 erano *non-heritage students*) che sono stati assegnati ad un gruppo sperimentale ed uno di controllo in base alle prestazioni fornite in un pre-test di riconoscimento (Xu e Padilla, 2013: 406-407). Entrambi i gruppi di apprendenti sono stati sottoposti a specifiche istruzioni didattiche per 4 giorni consecutivi, con ciascuna sessione di studio in cui venivano istruiti su 8 caratteri per un totale di 32 stimoli (Xu e Padilla, 2013: 407). I caratteri oggetto di studio, che erano gli stessi per entrambi i gruppi di apprendenti, sono stati selezionati dalla seconda metà del libro di testo dei discenti, in modo tale che nessuno di essi li avesse mai incontrati prima dell'intervento didattico (Xu e Padilla, 2013: 407).

Nello specifico, il gruppo di controllo seguiva un metodo didattico tradizionale per cui si attenzionava l'ordine dei tratti e veniva incoraggiato il '*rote memorization'* come strategia principale (Xu e Padilla, 2013: 408). Diversamente, il metodo didattico adottato per il gruppo sperimentale incorporava al *chunking* una teoria dell'apprendimento chiamata '*meaningful interpretation theory'*, concetto proveniente dalla psicologia cognitiva per cui vengono memorizzate più facilmente le informazioni dotate di significato rispetto a quelle casuali (Anderson, 2005. Cit. in Xu e Padilla, 2013: 404). In particolare, l'applicazione di tale teoria all'interno dell'intervento didattico progettato da Xu e Padilla (2013: 409) prevedeva che il docente fornisse delle informazioni sui caratteri cinesi e sul sistema ortografico così da offrire un contesto significativo su cui basare l'istruzione. In linea con quanto riscontrato da Taft e Chung (1999) riguardo la miglior occasione per fornire indicazioni sui caratteri, le informazioni indicate da Xu e Padilla (2013: 409) per il gruppo sperimentale sono state fornite prima ancora di iniziare i 4 giorni di intervento didattico, così che l'apprendente potesse interiorizzarle prima di essere istruito. Tale metodo, definito da Xu e Padilla (2013: 409) come "*Meaningful Interpretation and Chunking*" prevedeva 3 fasi principali:

a) Fornire indicazioni sull'origine pittografico della scrittura cinese e presentare le prime 4 categorie di caratteri (pittogrammi, ideogrammi semplici, ideogrammi complessi e composti fonetici) con i relativi esempi a corredo;[76]
b) Fornire informazioni sulle unità sub-morfemiche, sulle informazioni funzionali che i radicali veicolano e sulle relative limitazioni come trasparenza semantica e regolarità fonetica, stimolando lo sviluppo della sensibilità sub-morfemica;
c) Infine, introdurre il metodo del *chunking* e incoraggiarne l'utilizzo tra gli studenti fornendo esempi di caratteri accomunati da stessi radicali o componenti.

In seguito a questa prima fase di istruzione, cominciavano effettivamente i 4 giorni di intervento didattico in cui i 2 gruppi di apprendenti studiavano il set di caratteri selezionati seguendo le rispettive istruzioni didattiche. Al termine di ciascun giorno veniva condotto un test di riconoscimento visivo e riproduzione ortografica che verteva sugli 8 caratteri appena studiati; lo stesso formato di test veniva poi somministrato ai partecipanti in altre due occasioni, cioè una settimana e due mesi dopo la fine dell'intervento didattico, per verificare l'assimilazione di tali caratteri nella memoria e breve e lungo termine (Xu e Padilla, 2013: 410). Analizzando congiuntamente i risultati dei vari test si evince che il metodo "*Meaningful Interpretation and Chunking"* sia molto più efficace del metodo tradizionale nell'apprendimento e memorizzazione dei caratteri cinesi; difatti, le risposte fornite sia nei test di riconoscimento visivo che nella riproduzione ortografica erano più accurate per il gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo (Xu e Padilla, 2013). Tuttavia, esaminando più dettagliatamente i singoli risultati dei test è emerso che l'efficacia del metodo sperimentato è circoscritta alla memoria a breve termine (Xu e Padilla, 2013: 414). In sostanza, mentre nei test giornalieri ed in quello condotto una settimana dopo l'intervento didattico gli apprendenti del gruppo sperimentale avevano fornito delle prestazioni sensibilmente migliori al gruppo di controllo, nel test condotto due mesi dopo l'intervento didattico la differenza tra le prestazioni dei due gruppi non era statisticamente significativa (Xu e Padilla, 2013: 411-413). Alla luce di quanto riportato, i due autori concludono che il metodo "*meaningful interpretation and chunking*" possa comportare dei notevoli benefici all'apprendimento e memorizzazione dei caratteri, soprattutto nella memoria a breve termine (Xu e Padilla, 2013: 414).

L'efficacia del *chunking* come strategia di apprendimento dei caratteri è stata ulteriormente comprovata dalla ricerca di Chang et al. (2014). Tralasciando alcuni aspetti di tale intervento didattico che verranno attenzionati nella sezione successiva, Chang et al. (2014) hanno confrontato l'impatto di due condizioni di apprendimento, *grouping condition* e *distributed condition,* all'interno delle quali sono state implementate 4 strategie di apprendimento: l'apprendimento meccanico, il

[76] Xu e Padilla (2013: 409) hanno escluso le categorie dei prestiti ed estensione di significato perché poco rappresentative e molto difficili da comprendere in modo opportuno per apprendenti L2/LS di livello principiante.

visual chunking, la lettura passiva e lo *stroke-reporting*.[77] Per ciascuno dei 4 giorni di intervento didattico previsti veniva incoraggiato l'utilizzo di una delle strategie summenzionate come parte delle istruzioni didattiche. Oltre a condurre dei test giornalieri dopo le singole sessioni di studio, al termine dell'intervento didattico i partecipanti hanno condotto due post-test di riproduzione ortografica, uno 5 giorni e l'altro due settimane dopo la conclusione delle lezioni (Chang et al., 2014: 294). L'analisi dei risultati del primo post-test ha rilevato che all'interno della '*grouping condition'* la strategia del *visual chunking* è quella che ha registrato le prestazioni più accurate (Chang et al., 2014: 296); mentre non è stata riscontrata alcuna differenza significativa tra le 4 strategie nel secondo post-test (Chang et al., 2014: 297). Di contro, all'interno della '*distributed condition'* le prestazioni migliori sono state registrate nei caratteri appresi implementando l'apprendimento meccanico, ma solamente quando i criteri di valutazione tenevano conto solo della corretta riproduzione della forma grafica (Chang et al., 2014: 299). In virtù di quanto riscontrato, il gruppo di studio conclude quindi che il *visual chunking* costituisce il metodo più efficace nel supportare gli apprendenti LS principianti nello studio e memorizzazione delle informazioni ortografiche dei caratteri (Chang et al., 2014: 298).

5.1.3.2 Tecniche basate sul Radical-based grouping

Come si è potuto osservare nel paragrafo sul ruolo dei radicali fonetici, in base alla presenza di uno stesso radicale fonetico i caratteri sono suddivisibili in famiglie fonetiche (Shu et al., 2003); similmente, i caratteri accomunati dalla presenza dello stesso radicale semantico sono considerabili come famiglie semantiche. Un'altra tendenza di ricerca connessa alla progettazione didattica si concentra su come ottimizzare l'apprendimento e memorizzazione dei caratteri attraverso un'appropriata strutturazione degli stimoli a cui sottoporre i discenti; in particolare, alcuni interventi didattici ritengono che il raggruppamento dei caratteri in famiglie semantiche e fonetiche, pratica definita come '*Radical-based grouping'*, possa rendere gli apprendenti L2/LS più consapevoli e abili nel riconoscimento e utilizzo delle unità sub-morfemiche e delle informazioni funzionali interconnesse, consolidando lo sviluppo sia della consapevolezza strutturale che della consapevolezza sub-morfemica (Xu et al., 2014; Chang et al., 2014).

L'intervento didattico progettato da Xu et al. (2014: 775), ad esempio, esamina se effettivamente il raggruppamento dei caratteri in cui compaiono gli stessi radicali semantici possa favorire l'apprendimento, assistendo gli apprendenti nel riconoscimento delle proprietà ortografiche e funzionali interconnesse. Nello specifico, il gruppo di studio ha confrontato l'impatto del metodo

[77]Nella '*distributed condition*' i caratteri presentati durante i 4 giorni di intervento didattico possedevano tutti un radicale semantico diverso; di contro, nella '*grouping condition*' possedevano tutti lo stesso radicale semantico (Chang et al., 2014). Inoltre, a differenza del metodo *chunking* utilizzato da Xu e Padilla (2013), nel *visual chunking* riportato da Chang et al. (2014: 293) il discente non è sollecitato a scomporre attivamente i caratteri per iscritto o oralmente, ma si limita a visualizzare la scomposizione del carattere sullo schermo di un computer. Per contro, nello *stroke-reporting* veniva chiesto ai discenti di riportare il numero di tratti totale dei caratteri (Chang et al., 2014: 293). Per approfondire il contenuto della ricerca di Chang et al. (2014) consultare la sezione successiva dedicata al '*radical-based grouping'*.

‘*radical-based grouping*’ con una modalità più tradizionale con cui introdurre i caratteri nelle diverse lezioni per cui le unità che presentano gli stessi radicali semantici vengono distribuite nelle varie sessioni di studio (Xu et al., 2014: 775). I partecipanti all’intervento didattico erano 48 apprendenti LS di livello principiante e 40 apprendenti LS di livello intermedio, rispettivamente frequentanti del primo e del secondo anno di corso presso un’università americana (Xu et al., 2014: 776). Dopo aver condotto un pre-test per verificare il livello di competenza linguistica, i partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi di ugual numero a cui sono state assegnate due diverse condizioni di apprendimento: la *‘grouping condition’*, nella quale i caratteri presentati ai discenti nelle varie lezioni erano raggruppati per presenza dello stesso radicale semantico; e la ‘*distributed condition’*, nella quale i caratteri presentati ai discenti contenevano radicali semantici differenti (Xu et al., 2014: 775). I 48 composti fonetici selezionati per l’intervento didattico erano suddivisibili in 8 insiemi di 6 caratteri ciascuno in base al radicale semantico contenuto; nello specifico, gli 8 radicali semantici erano i seguenti: 贝 *bèi* ‘moneta’, 火 *huǒ* ‘fuoco’, 钅 *jīn* ‘metallo’, 木 *mú* ‘albero’, 女 *nǚ* ‘donna’, 日 *rì* ‘sole’, 饣 *shí* ‘cibo’, 心 *xīn* ‘cuore’ (Xu et al., 2014: 776).[78]

L’intervento didattico prevedeva che gli apprendenti studiassero due set di 6 caratteri ciascuno per 4 giorni consecutivi; i 2 set di caratteri oggetto di studio venivano inseriti all’interno di due testi brevi sulla base dei quali il docente conduceva la lezione, così che l’intervento didattico assomigliasse il più possibile ad una normale lezione curriculare (Xu et al., 2014). Sebbene entrambi i gruppi di apprendenti avrebbero studiato gli stessi 48 caratteri al termine dei 4 giorni di intervento didattico, le modalità con cui tali caratteri venivano strutturati all’interno delle diverse lezioni differivano tra le due condizioni di apprendimento. Per la ‘*grouping condition’*, i due set di caratteri sulla base dei quali venivano strutturati i due testi brevi erano formati dagli stessi radicali semantici; ad esempio, veniva introdotto il gruppo di 6 caratteri contenenti il radicale semantico 钅 *jīn* ‘metallo’ e il gruppo di 6 caratteri contenenti il radicale semantico 女 *nǚ* ‘donna’ (Xu et al., 2014: 777). Un esempio di un testo simile può essere tratto da Chang et al. (2014: 303), ricerca in cui, come si vedrà nelle pagine a seguire, è stato adottato il medesimo protocollo sperimentale di Xu et al. (2014). L’appendice di tale ricerca riporta il seguente testo:

> 王朋喜欢吃鱼，最近他**忽**然**患**病了，还要吃鱼。李友**急**了，说，“你生病了，要**忌** 口，**忍**一下”。王朋发**愁**了。李友说，“我做菜，请你吃吧”。
> English Translation
> Wang Peng likes to eat fish. Recently, he suddenly contracted an illness, but he still wanted to eat fish. Li You became anxious and said, “You are sick. You should avoid eating fish and

[78] Occorre puntualizzare che i 48 caratteri su cui verte l’intervento didattico sono stati scelti in base a rigidi criteri di selezione: (i) tutti i composti fonetici possiedono il radicale semantico trasparente nella relativa posizione canonica; (ii) i caratteri non sono mai stati incontrati dagli apprendenti; (ii) i caratteri accomunati dallo stesso radicale semantico hanno simile indice di frequenza e numero di tratti (Xu et al., 2014: 776).

endure this for a while." Wang Peng became worried. Li You said "Let me cook and treat you."[79]

Di contro, per la '*distributed condition*', i caratteri contenenti lo stesso radicale semantico venivano distribuiti tra le diverse lezioni in modo tale che i testi presentati quotidianamente fossero strutturati su caratteri contenenti radicali semantici differenti (Xu et al., 2014: 776). Per esaminare il diverso impatto delle due condizioni di apprendimento sulle prestazioni dei discenti gli studiosi hanno condotto un pre-test in cui si verificava il livello di competenza linguistica, dei test giornalieri al termine di ciascuno dei 4 giorni di intervento didattico, e due post-test somministrati rispettivamente 5 giorni e due settimane dopo la fine dell'intervento didattico (Xu et al., 2014: 776). Mentre i test giornalieri presentavano esercizi più diversificati come compiti di decisione lessicale, di giudizio fonetico (*sound matching*), e giudizio semantico (*meaning matching*), i pre-test ed entrambi i post-test consistevano in classici compiti di riconoscimento visivo e riproduzione ortografica e due test sulle conoscenze sub-morfemiche e l'applicazione di tali conoscenze ('*radical recognition*' e '*semantic awareness'*) (Xu et al., 2014: 777).[80] Dall'analisi dei risultati ottenuti dai vari test è stato riscontrato che:

I. La *grouping condition* è correlata positivamente alle prestazioni degli apprendenti di livello principiante nei test di riconoscimento visivo e riproduzione ortografica (Xu et al., 2014: 780). Tuttavia, nel riconoscimento visivo il vantaggio ottenuto dal *radical-based grouping* è scomparso nel post-test condotto due settimane dopo la fine dell'intervento didattico, confermando un maggiore impatto nell'apprendimento a breve termine (Xu et al., 2014: 780); diversamente, nella riproduzione ortografica tale vantaggio è stato riscontrato in entrambi i post-test ma solo in maniera limitata nei test giornalieri (Xu et al., 2014: 781). Di conseguenza, il raggruppamento dei caratteri in famiglie semantiche sembra avere un effetto facilitatore per gli apprendenti LS di livello principiante, soprattutto nell'apprendimento a breve termine (Xu et al., 2014: 789).
II. Mentre gli apprendenti del primo anno hanno beneficiato sensibilmente dal raggruppamento in famiglie semantiche, per gli apprendenti del secondo anno non è stato riscontrato un vantaggio statisticamente significativo del '*radical-based group'* in confronto al '*distributed group'*; difatti, gli apprendenti del secondo anno sembrerebbero essere già consapevoli del fatto che i caratteri sono formati da unità sub-morfemiche ricorrenti, per cui le diverse

[79] Come si può notare, i 6 caratteri in grassetto sono tutti esempi di composti fonetici in cui è presente il radicale semantico 心 *xīn* 'cuore'.

[80] I compiti di giudizio fonetico e semantico servivano a valutare le capacità dei partecipanti di abbinare pronuncia e significato al carattere corretto; viene chiesto ai partecipanti di stabilire se una coppia di stimoli carattere-pinyin o carattere-significato corrisponde o meno al vero nel minor tempo possibile (Xu et al., 2014: 780). Di contro, i due test sulla consapevolezza sub-morfemica servivano a stabilire la capacità degli apprendenti di riconoscere visivamente radicali conosciuti all'interno di caratteri mai incontrati (radical recognition test) e la capacità di utilizzare le conoscenze sui radicali già acquisite per inferire il significato di caratteri mai incontrati (semantic awareness test) (Xu et al., 2014: 779).

condizioni di apprendimento non si sono concretizzate in un vantaggio così marcato di uno dei due gruppi di apprendenti (Xu et al., 2014: 789). Tuttavia, dall'analisi dei test di conoscenza sub-morfemica e di applicazione di tali conoscenze ('*radical recognition test*' e '*semantic awareness test*') è emerso che gli apprendenti di livello intermedio abbiano comunque migliorato le relative prestazioni, confermando che anche per tali discenti il raggruppamento in famiglie semantiche determina una facilitazione nell'apprendimento, cioè, nello specifico, uno sviluppo della consapevolezza sub-morfemica (Xu et al., 2014: 789).

Alla luce di quanto riscontrato, gli autori concludono che il raggruppamento dei caratteri in famiglie semantiche può costituire un approccio didattico che stimola gli apprendenti ad analizzare più dettagliatamente la struttura interna dei caratteri, rendendoli più consapevoli riguardo le unità sub-morfemiche, la loro forma grafica, posizionamento e informazioni funzionali (Xu et al., 2014: 789). In particolare, il gruppo di studiosi ha rilevato che l'utilizzo di tale tecnica potrebbe rappresentare un metodo efficace per superare l'ipotetico caso di '*language plateau'* che, come sostenuto da Shen e Ke (2007), solitamente caratterizza gli apprendenti tra il secondo e terzo anno di studio (Xu et al. 2014: 787).

Risultati analoghi sono stati rilevati anche dalla ricerca empirica di Chang et al. (2014), intervento didattico che, similmente a quanto fatto da Xu et al (2014), ha confrontato gli effetti delle due diverse condizioni di apprendimento menzionate nella ricerca di cui sopra, cioè la '*grouped condition*' e la '*distributed condition*' (Chang et al., 2014). Il protocollo sperimentale adottato nella ricerca di Chang et al. (2014) è molto simile a quello implementato da Xu et al. (2014); non solo la popolazione di partecipanti e la selezione degli stimoli da utilizzare nell'intervento didattico, ma anche le modalità con cui sono stati introdotti tali caratteri e i test condotti per verificare l'impatto delle due condizioni di apprendimento non presentavano differenze marcate dalla ricerca condotta da Xu et al. (2014).[81] Le uniche divergenze consistono nel fatto che i partecipanti allo studio di Chang et al. (2014) erano solo apprendenti di livello principiante e che, soprattutto, le istruzioni didattiche progettate da quest'ultimo gruppo di studiosi prevedevano anche la formazione degli apprendenti nell'utilizzo di 4 strategie di apprendimento, cioè apprendimento meccanico, *visual chunking*, lettura passiva e *stroke-reporting* (Chang et al., 2014: 291). Queste 4 strategie di apprendimento sono state utilizzate dai discenti nei 4 giorni di intervento didattico in modo tale che per ciascun giorno venisse implementata una strategia diversa (Chang et al. 2014: 292). Dall'analisi congiunta dei vari test condotti dai partecipanti è emerso che la '*grouping condition*' è correlata positivamente ai risultati di apprendimento e memorizzazione dei caratteri, dimostrando l'efficacia e affidabilità di tale metodo

[81] Si ritiene opportuno sottolineare che mentre nei post-test di Xu et al. (2014) veniva attenzionata sia la riproduzione ortografica che il riconoscimento visivo, nei post-test condotti da Chang et al. (2014) sono solo presenti test di riproduzione ortografica.

di strutturazione dei caratteri (Chang et al., 2014: 298). Tuttavia, analizzando dettagliatamente i test di riproduzione ortografica, gli apprendenti che hanno studiato i caratteri come raggruppamenti di famiglie semantiche hanno fornito delle prestazioni sensibilmente migliori rispetto ai membri della '*distributed condition'* solo nel post-test condotto due settimane dopo la fine dell'intervento didattico, mentre non era stata rilevata alcuna differenza statisticamente significativa nei test giornalieri o nel post-test condotto 5 giorni dopo la fine dell'intervento didattico (Chang et al., 2014: 298). Per quanto riguarda le diverse strategie di apprendimento, è stato rilevato che all'interno della '*grouping condition*' la strategia del '*visual chunking*' è quella che rafforza maggiormente le conoscenze ortografiche degli apprendenti, comprovando che attirare l'attenzione dei discenti sulla scomposizione sublessicale e sulle unità sub-morfemiche ricorrenti della lingua può facilitare la memorizzazione dei caratteri e lo sviluppo della consapevolezza strutturale (Chang et al., 2014: 298). Di contro, all'interno della '*distributed condition*' i risultati dei test hanno rilevato la maggiore efficacia dell'apprendimento meccanico, anche se solamente quando i risultati venivano valutati secondo il criterio della struttura grafica (Chang et al., 2014: 299).[82]

5.1.3.3 Conclusioni intermedie

In conclusione, come sottolineato nella sezione 5.1.3.1, attraverso l'utilizzo della strategia di apprendimento del *chunking* e delle sue varianti come il *visual* chunking, è possibile stimolare lo sviluppo della consapevolezza strutturale degli apprendenti LS/LS, velocizzando il processo di acquisizione generale della lingua scritta (Xu e Padilla, 2013). Focalizzando l'attenzione sulla scomposizione sublessicale dei caratteri e sulle diverse configurazioni con cui le unità sub-morfemiche si uniscono tra loro è possibile rendere gli apprendenti più abili e consapevoli nel riconoscimento dei caratteri sconosciuti che presentano tali componenti e nella memorizzazione della loro forma grafica (Xu e Padilla, 2013; Chang et al., 2014). In particolare, Xu e Padilla (2013) hanno dimostrato che utilizzare tale strategia offrendo al tempo stesso un contesto informativo abbastanza ampio su cui fondare l'istruzione (*meaningful interpretation theory*) può facilitare sensibilmente l'apprendimento e memorizzazione dei caratteri, specialmente nel breve termine.

In modo analogo, strutturare gli stimoli da introdurre ai discenti nelle diverse lezioni in base alla presenza dello stesso radicale semantico, pratica definita come '*radical-based grouping'*, risulta particolarmente utile ai fini dell'acquisizione dei caratteri di apprendenti L2/LS di livello principiante in quanto stimola lo sviluppo della consapevolezza strutturale e sub-morfemica (Xu et al., 2014; Chang et al., 2014). Difatti, il raggruppamento in famiglie semantiche rende l'apprendente più abile

[82] Occorre puntualizzare che nella ricerca di Chang et al. (2014: 294) sono stati adottati 4 diversi criteri di valutazione per gli stessi test di riproduzione ortografica condotti dai partecipanti, ossia la valutazione dei tratti, dei componenti, della struttura grafica e del carattere. Difatti, dato l'ordine gerarchico del sistema ortografico cinese e la grande complessità visiva delle unità della lingua scritta si è ritenuto più opportuno non adottare solo criteri rigidi come la corretta riproduzione totale del carattere ma includere anche criteri più elastici come la corretta riproduzione della struttura grafica o del corretto numero di tratti e componenti (Chang et al., 2014).

e consapevole nel riconoscimento delle unità sub-morfemiche e nell'inferenza del significato dei caratteri sconosciuti che presentano le stesse unità (Xu et al., 2014). Sebbene Xu et al. (2014) non abbiano riscontrato un effetto considerevole di tale pratica tra gli apprendenti di livello intermedio, i risultati dei test di conoscenza sublessicale hanno confermato uno sviluppo della consapevolezza sub-morfemica di tali apprendenti, comprovando i benefici che il *radical-based grouping* può elargire.

5.2 Test d'efficacia degli interventi didattici

Le ricerche che esaminano l'efficacia di interventi didattici e istruzioni pedagogiche mirano tendenzialmente a verificare l'attendibilità di un metodo d'insegnamento adottato dal docente in un tipico contesto scolastico o accademico (Zhang e Ke, 2018: 123). Tali studi adottano generalmente un protocollo longitudinale, cioè un metodo analitico in cui vengono osservate le fasi di sviluppo acquisizionale di un determinato elemento linguistico oggetto d'indagine nell'arco di un periodo di tempo relativamente lungo (Morbiato, 2021: 95). Questa tipologia di studi, soprattutto quando vengono condotti su un numero considerevole di apprendenti, fornisce spesso dati qualitativi dalle importanti considerazioni sulla *learner variability*, tuttavia, implica delle tempistiche molto più lunghe e maggiore impegno sia per i ricercatori che per i discenti (Morbiato, 2021: 95). La procedura base di un intervento didattico prevede generalmente 5 fasi principali:

a) Progettazione di diversi metodi d'insegnamento a cui vengono assegnati diversi gruppi di studio: uno (o più) sottoposto al metodo d'insegnamento oggetto d'indagine (*treatment group*) e uno (o più) sottoposto ad un altro metodo o a nessun metodo (*control group*)
b) Svolgimento dei pre-test in cui si verificano informazioni legate agli apprendenti
c) Sperimentazione dei diversi metodi d'insegnamento e delle relative istruzioni pedagogiche
d) Svolgimento dei test e post-test per verificare l'effetto dei metodi d'insegnamento
e) Confronto delle prestazioni fornite dai diversi gruppi di studio

Un aspetto particolarmente importante da considerare nella progettazione degli interventi didattici consiste nell'analisi dei fattori connessi all'apprendente come il background linguistico o il livello di competenza linguistica e dei fattori connessi all'apprendimento come le strategie o il contesto d'insegnamento; questi aspetti potrebbero compromettere i risultati forniti dalle verifiche e pregiudicare così l'affidabilità dei metodi d'insegnamento (Zhang e Ke, 2018: 123). Un intervento didattico ben ponderato deve quindi escludere che tali fattori possano frapporsi tra l'esperimento e i risultati forniti dagli apprendenti attraverso un'attenta selezione dei partecipanti e dell'appropriato metodo d'insegnamento a seconda del contesto dei discenti. Inoltre, data la presenza di test performativi all'interno, bisogna considerare la motivazione dei discenti come una delle possibili limitazioni ai risultati forniti dagli interventi didattici. Anche se condotti in un contesto scolastico o accademico, i partecipanti sono a conoscenza che le verifiche o test performativi somministrati durante l'intervento didattico non sono finalizzati al superamento dell'anno accademico; nella

progettazione dell'intervento bisogna considerare la possibilità che i partecipanti non siano motivati abbastanza nello svolgimento dei test.

Capitolo 6: Implicazioni e progettazione didattica

In quest'ultimo capitolo dell'elaborato si cercherà di individuare le implicazioni didattiche e istruzioni pedagogiche mirate alla formazione di apprendenti LS/L2 con specifici livelli di competenza linguistica. In particolare, si evidenzieranno dei principi didattico-pedagogici progettati per apprendenti di livello base, intermedio ed avanzato nel tentativo di definire con più chiarezza le attività e modalità didattiche più appropriate per ottimizzare il processo di acquisizione dei caratteri considerando le specificità dei diversi tipi di apprendenti.

6.1 Principi generali del processo di acquisizione

Come evidenziato nella sezione 3.1.2.1, un numero considerevole di ricerche sottolinea che la consapevolezza strutturale è un costrutto che si sviluppa abbastanza precocemente in apprendenti L2/LS: già durante il primo anno di studio, tali apprendenti dimostrano di saper scomporre un carattere nei relativi costituenti e di saper riconoscere quando si è di fronte ad un carattere reale o pseudo-carattere. Di contro, come riportato nella sezione 3.2.3, la consapevolezza sub-morfemica non sembra svilupparsi così rapidamente; Shen e Ke (2007) hanno evidenziato come solo dopo il raggiungimento del terzo anno di studio i partecipanti hanno dimostrato di possedere un'appropriata conoscenza dei radicali e delle relative modalità di applicazione. Alla luce della rilevanza che possiedono questi due aspetti connessi alla struttura interna dei caratteri, si ritiene che un metodo d'insegnamento che potrebbe stimolare ulteriormente lo sviluppo di tali conoscenze e, di conseguenza, rendere più efficace l'acquisizione dei caratteri, consista nel presentare anzitempo delle istruzioni didattiche volte a introdurre il sistema ortografico cinese, le sue unità costitutive e le unità sub-morfemiche contenute. Difatti, come sostiene la "*meaningful interpretation theory*" (Anderson, 2005) esposta nella sezione 5.1.3.1, fornire un contesto informativo dotato di significato su cui basare l'apprendimento può facilitare notevolmente la memorizzazione dei caratteri. In linea con quanto riportato, lo studio di Taft e Chung (1999) analizzato nella sezione 3.1.2.1 ha dimostrato che fornire informazioni sulla struttura interna dei caratteri e sulle dinamiche di composizione delle unità sublessicali prima dell'effettiva fase di apprendimento può agevolare notevolmente lo sviluppo della consapevolezza strutturale e, per il protocollo sperimentale adottato dai due studiosi, in parte anche quella sub-morfemica.

Tuttavia, occorre puntualizzare che lo sviluppo dell'acquisizione del sistema ortografico cinese è un processo duraturo, sistematico e progressivo che presuppone una costante esposizione all'input scritto e una pratica continua nell'applicazione delle conoscenze acquisite (Zhang e Ke, 2018: 125). Come anticipato nella sezione 3.4.1.2, Ke (1998a: 97) sottolinea come tutti gli apprendenti, a prescindere dal loro background linguistico, dalle modalità d'insegnamento implementate dal docente e dalle strategie d'apprendimento da loro adottate, devono necessariamente seguire tale processo in maniera graduale e ordinata; è improbabile che essi riescano a sovvertire,

modificare o tralasciare una delle fasi di sviluppo di cui sopra. In sede di progettazione didattica, quest'ultimo fatto implica la necessità da parte dei docenti di adeguarsi al livello di competenza linguistica degli apprendenti (Zhang e Ke, 2018: 125); difatti, stimolando i discenti al passaggio prematuro da una fase all'altra si rischia di forzare l'apprendimento di determinate nozioni e fare in modo che il discente perda interesse e motivazione nello studio. Diventa quindi fondamentale per un docente comprendere il livello linguistico dei propri discenti così da adattarsi alle loro necessità e specificità favorendone l'apprendimento.

Di conseguenza, per quanto si è potuto osservare che fornire un contesto informativo dotato di significato possa migliorare i risultati di apprendimento, nel progettare simili istruzioni didattiche bisognerà comunque adattarsi allo stato di avanzamento del discente, non sovraccaricandolo di informazioni ancora non pienamente processabili (Zhang e Ke, 2018). Come afferma la "*processability theory*" (Pienemann, 2005: 686), in base alla fase di apprendimento in cui si ritrovano, "learners can produce and comprehend only those L2 linguistic forms which the current state of the language processor can manage" (Pienemann, 2005: 686. Cit. in Shen e Ke, 2007: 107). Ad esempio, introdurre anzitempo nozioni riguardanti le informazioni funzionali dei radicali fonetici o semantici quando gli apprendenti faticano ancora a scomporre i caratteri in unità sublessicali non può che inibirne il processo di apprendimento. Si evince che nel presentare un contesto informativo dotato di significato bisogna adeguarsi alle specificità di apprendenti con diverso livello di competenza linguistica, focalizzando l'attenzione dei discenti su determinati argomenti nell'appropriata fase di apprendimento.

6.2 Progettazione didattica per apprendenti di cinese L2/LS

Nelle pagine seguenti saranno presentati dei principi didattico-pedagogici e delle modalità d'insegnamento specificatamente progettate per agevolare l'apprendimento e memorizzazione dei caratteri da parte di apprendenti L2/LS di livello base, intermedio e avanzato, cioè apprendenti che, secondo il "*Orthographic Awareness Model*" (Ke, 1996) esposto nella sezione 4.2.1, appartengono rispettivamente ad una fase "*pre-component processing*", "*component processing*" e "*automatic-component processing*". Dato che tali indicazioni sono pensate per agevolare l'acquisizione in un contesto accademico, si è ritenuto opportuno far corrispondere le suddette tre fasi di apprendimento ai tre anni di corso di laurea triennale previsti per la formazione accademica di primo livello in Italia, così da fondare le indicazioni didattiche sui principali obiettivi formativi e risultati di apprendimento previsti dalle università stesse. Nello specifico, sono stati consultati i sillabi di tali corsi di laurea delle università di Venezia, Torino e Bologna nell'intento di analizzare quali fossero i principali obiettivi formativi e risultati di apprendimento attesi da ciascun ateneo per i diversi anni accademici.

Occorre puntualizzare che tali indicazioni didattiche sono rivolte ad un'ottimalizzazione dei processi di acquisizione dei caratteri cinesi e che, come tali, non si occupano di altri aspetti

dell'acquisizione della lingua, come l'apprendimento della lingua parlata e dell'abilità di ascolto. Lungi dal presentare delle schede di corso in cui viene trattato il programma curriculare o delle unità didattiche sulla base delle quali strutturare l'apprendimento, nelle pagine seguenti saranno semplicemente forniti alcuni principi didattico-pedagogici che potrebbero agevolare l'acquisizione dei caratteri e facilitare il passaggio da una fase di apprendimento alla successiva.

6.3 Volume dei caratteri da apprendere e obiettivi formativi

Uno dei criteri più diffusi per stabilire le acquisite conoscenze sul sistema ortografico è costituito dal numero di caratteri conosciuti dai discenti.[83] Alla luce dell'ingente quantità di caratteri esistenti, numerosi studiosi hanno analizzato quante unità bisogna conoscere per poter leggere o comprendere un testo in cinese. Considerando che un parlante madrelingua di alta cultura difficilmente conosce più di 6000 caratteri, è stato evidenziato come la conoscenza di 3000 unità sia sufficiente per la lettura di un quotidiano (Abbiati, 1992: 102-104). Citando i dati riportati da Abbiati (2012: 158-160), è stato rilevato che sono necessari 'solo' 1000 caratteri per coprire il 90% delle occorrenze testuali del cinese contemporaneo, mentre con 2400 caratteri si raggiunge il 99% del totale delle occorrenze. Di conseguenza, nonostante il numero indefinito di caratteri esistenti, sembra che la conoscenza di un migliaio di unità permetta all'apprendente di comprendere gran parte dei testi che incontra. In senso lato, Guder (2014: 11) afferma: "in order to understand authentic written texts, the knowledge of at least 1,500 characters is needed in addition to a corresponding vocabulary of about 5,000 words".

Ai fini di questo elaborato, sono stati consultati i sillabi di tre atenei (Bologna, Torino e Venezia) per verificare il numero di caratteri che il discente dovrebbe arrivare a conoscere al termine dei diversi anni accademici. Dall'analisi delle suddette schede di corso è emerso che sia l'università di Venezia che di Torino esplicitano il numero di caratteri da acquisire in merito alla prima annualità. Secondo il corso "Lingua cinese 1 modulo 1" e "Linga cinese 1 modulo 2" dell'università Ca' Foscari di Venezia, al termine del primo anno accademico gli apprendenti dovrebbero essere in grado di conoscere e comprendere 650 caratteri. Di contro, nel corso "Lingua Cinese (I annualità)" dell'università di Torino, tra le competenze necessarie per il superamento dell'anno accademico viene esplicitata la capacità di riproduzione manuale di 400 caratteri. Diversamente, la scheda del corso "Lingua e Linguistica cinese 1" dell'università di Bologna non menziona il numero di caratteri che gli apprendenti dovrebbero acquisire durante l'anno accademico. Per quanto riguarda gli anni successivi al primo, solo l'università di Venezia esplicita all'interno delle schede di corso dei relativi insegnamenti quanti caratteri è necessario conoscere, indicando rispettivamente 950 unità per il secondo anno e 1120 per il terzo. Anche se non esplicitamente confermato dalle schede di corso consultate (si veda la Sitografia), solitamente il criterio di selezione dei caratteri da didattizzare si

[83] Per 'conoscere' un carattere si intende in questo caso l'essere capaci di riconoscerlo visivamente e riprodurlo manualmente.

fonda sulle proprietà lessicali della capacità compositiva e dell'indice di frequenza (Shu et al., 2003). Basandosi su liste di frequenza come, ad esempio, la 'Tabella dei caratteri d'uso frequente del cinese moderno' 现代汉语常用字表 *Xiàndài Hànyǔ Chángyòngzì Biǎo* (1988) o dizionari informativi sui caratteri cinesi, si è soliti selezionare gli stimoli più funzionali da presentare ai discenti attraverso il materiale didattico, in modo tale da ottimizzare il processo di acquisizione del lessico.[84] Inoltre, occorre puntualizzare che, assieme alla quantità di caratteri da acquisire, le schede di corso consultate specificano anche il numero di vocaboli che gli apprendenti dovrebbe arrivare a conoscere al termine di ciascun anno accademico. Data la centralità della nozione di parola nel contesto occidentale, in sede di progettazione didattica viene spesso posto in primo piano l'apprendimento dei termini polisillabici, rendendo le parole e non i caratteri l'oggetto principale dell'insegnamento. Si evince che già durante il primo anno i discenti cominciano a prendere coscienza del rapporto che lega morfemi e caratteri e delle dinamiche con cui le unità morfematiche si uniscono tra loro per formare parole polisillabiche, anche se, come sostenuto da Orton e Scrimgeour (2019: 93-94) andrebbero formulate più attività che stimolano lo sviluppo della consapevolezza morfemica.

Inoltre, dall'analisi di tali schede di corso è emerso che, mentre per il secondo e terzo anno accademico viene riposta particolare enfasi nell'acquisizione di aspetti grammaticali, sintattici o lessicali, per il primo anno accademico vengono esplicitamente menzionate alcune competenze strettamente collegate all'acquisizione del sistema ortografico tra gli obiettivi formativi o risultati di apprendimento attesi. Ad esempio, la scheda del corso "Lingua e Linguistica cinese 1" dell'università di Bologna menziona tra i contenuti l'abilità di saper utilizzare correttamente il dizionario, così come altre risorse online, per ottenere informazioni lessicali, fonologiche o sintattiche sui caratteri. Similmente, il corso "Lingua cinese 1 modulo 1" dell'università Ca' Foscari di Venezia indica una serie di competenze connesse alla decodifica della lingua scritta tra i risultati di apprendimento attesi dopo il primo semestre di studio: (i) conoscere e saper utilizzare il sistema di trascrizione Pinyin, (ii) conoscere i principi che regolano l'ordine di successione dei tratti, (iii) conoscere i più comuni *piānpáng*, (iv) conoscere i criteri di indicizzazione dei dizionari e saper utilizzare un comune dizionario bilingue. Come si può notare, ad eccezione di quest'ultima abilità legata alla ricerca dei lemmi nei dizionari (e quindi solo indirettamente correlata alla consapevolezza sub-morfemica), le competenze esplicitate sono strettamente connesse al costrutto della consapevolezza strutturale, confermandone l'importanza durante questa prima fase di apprendimento. L'unico obiettivo formativo comune a tutte le schede di corso in analisi è fondare delle solide basi di conoscenza orale della lingua, risultato che passa inevitabilmente dall'assimilazione e padronanza del sistema di

[84] Un altro esempio di lista di frequenza sulla base della quale selezionare gli stimoli da sottoporre ai discenti è disponibile al sito "Chinese character frequency list", https://lingua.mtsu.edu/chinese-computing/statistics/char/list.php?Which=MO, (20-05-24).

trascrizione pinyin, strumento di accesso lessicale dall'importanza prioritaria per apprendenti LS/L2 di livello principiante.

Volendo sintetizzare le maggiori informazioni riportate finora in quest'ultimo capitolo, occorre ribadire che, secondo la formazione accademica italiana, per gli apprendenti di livello principiante risulta fondamentale la corretta acquisizione del sistema di trascrizione pinyin e della capacità di riconoscere visivamente e riprodurre graficamente almeno 650 caratteri; mentre, per il modello di Ke (Zhang e Ke, 2018: 124), risulta fondamentale per tali apprendenti sviluppare delle prime competenze connesse alla consapevolezza strutturale. Per gli apprendenti di livello intermedio, il modello teorico evidenzia invece la necessità di consolidare le conoscenze sulla consapevolezza strutturale e sviluppare la consapevolezza dei radicali semantici, mentre la scheda di corso dell'università di Venezia esplicita l'acquisizione di 950 caratteri tra i requisiti per superare il secondo anno accademico. Infine, per gli apprendenti di livello avanzato, la '*automatic-component processing stage'* prevede un'ottimalizzazione della sensibilità sub-morfemica attraverso la corretta acquisizione della consapevolezza dei radicali fonetici, mentre l'ateneo di Venezia indica la conoscenza di oltre 1120 unità scritte come risultato di apprendimento della terza annualità. Tali informazioni sono state riassunte nella tabella 9.

Tabella 9: Livello e competenze degli apprendenti

Livello di competenza linguistica	Apprendenti di livello base	Apprendenti di livello intermedio	Apprendenti di livello avanzato
Anno accademico di riferimento	1° a.a. triennale	2° a.a. triennale	3° a.a. triennale
Fase di apprendimento	*Pre-component processing*	*Component processing*	*Automatic-component processing*
Competenze da acquisire	-Padronanza del pinyin -Consapevolezza strutturale	-Consolidamento consapevolezza strutturale -Consapevolezza dei radicali semantici	-Consapevolezza dei radicali fonetici -Consolidamento consapevolezza sub-morfemica
Quantità di caratteri da acquisire	650	950	1120

6.4 Livello elementare

6.4.1 Focus iniziale sul Pinyin

Dall'analisi degli obiettivi formativi necessari al superamento del primo anno è stata evidenziata la necessità per gli apprendenti principianti di costruire delle solide basi di conoscenza della lingua orale attraverso l'acquisizione del sistema di trascrizione pinyin. Tale sistema costituisce infatti l'unico strumento didattico con cui gli apprendenti principianti L2/LS possono accedere alla pronuncia dei caratteri in una fase iniziale di apprendimento. Una prima indicazione didattica finalizzata allo sviluppo della consapevolezza fonologica degli apprendenti principianti potrebbe

essere l'introduzione ai caratteri posticipata (Packard, 1990). Come evidenziato nella sezione 5.1.1.1, posticipando l'introduzione ai caratteri di 4 settimane sembrerebbe possibile seguire un processo di apprendimento della lingua molto simile a quello che caratterizza l'acquisizione dell'L1, ossia acquisire prima la lingua parlata e, in base a tali conoscenze, acquisire la lingua scritta. In particolare, come indicato nella sezione dedicata, adottare un simile assetto di presentazione concederebbe maggior tempo ai discenti da dedicare ad una prima assimilazione di aspetti fonologici della lingua come, ad esempio, il sandhi tonale o la giusta pronuncia dei dittonghi e trittonghi, senza doversi preoccupare di prendere dimestichezza con le norme ortografiche di una lingua scritta così visivamente complessa.[85] Nondimeno, si ritiene necessario ribadire che l'intervallo di tempo non dovrebbe protrarsi troppo a lungo così da evitare che il discente si abitui al fare affidamento sul pinyin per l'accesso lessicale, riscontrando in seguito notevoli difficoltà nel passaggio al sistema logografico. Tale lasso di tempo, in linea con quanto sostenuto dalla '*meaningful interpretation theory'* (Anderson, 2005. Cit. in Xu e Padilla, 2013), potrebbe rappresentare un'ottima occasione per fornire delle informazioni generali sul sistema ortografico cinese e i suoi principali costituenti, così da fornire un contesto informativo dotato di significato su cui fondare l'apprendimento. Tuttavia, come evidenziato nella sezione 6.1 del seguente capitolo, bisogna aver cura nel non fornire informazioni ancora non pienamente processabili adeguandosi alla fase di apprendimento del discente.

6.4.2 Attività introduttive

Delle istruzioni didattiche specificatamente progettate per tale fase di apprendimento potrebbero includere queste quattro attività:

a) Presentazione del sistema di scrittura (come, ad esempio, il rapporto di corrispondenza tra fonema, grafema e morfema o l'ordine gerarchico dei costituenti)
b) Introduzione all'origine pittografica della scrittura e la sua evoluzione storica
c) Introduzione teorica alle categorie tradizionali del 六书 *liùshū*
d) Esercitazioni incentrate sull'ordine dei tratti e la loro corretta esecuzione.

A sostegno di quest'ultimo punto, nella sezione 3.1.1 sulla densità dei caratteri si è osservato che la corretta esecuzione dei tratti e la memorizzazione dell'ordine dei tratti costituisce uno degli aspetti più problematici delle prime fasi di acquisizione del sistema di scrittura; le dinamiche con cui i tratti si uniscono tra loro e variano la loro configurazione "makes them particularly challenging to write and remember, especially for novice learners" (Xu e Padilla, 2013: 403). Attenzionare i principi su cui si basa l'ordine dei tratti e includere esercitazioni sulla loro corretta esecuzione prima ancora

[85] Difatti, come stato anticipato nella sezione 3.3.4 dedicata alla somiglianza ortografica, durante le prime fasi di apprendimento i discenti tendono a mettere in primo piano lo studio delle proprietà grafico-strutturali del sistema di scrittura cinese.

che i discenti siano esposti ai caratteri potrebbe rappresentare un ottimo metodo per sviluppare consapevolezza in merito all'unità grafica di base dei tratti. A tal proposito, numerosi dizionari online e software elettronici come "ArchChinese", "Pleco Chinese Dictionary" e "MDBG Chinese Dictionary" riservano uno spazio dedicato alla visualizzazione dell'ordine con cui i tratti si combinano tra loro per formare i diversi caratteri; incoraggiando i discenti a utilizzare tali strumenti elettronici durante questa prima fase di apprendimento i docenti potrebbero facilitare la memorizzazione dell'ordine dei tratti attraverso una modalità più multimodale e impattante della semplice scrittura manuale.

6.4.3 Sviluppo della consapevolezza strutturale

Dal momento in cui si introducono i caratteri, il focus dell'insegnamento dovrebbe essere rivolto allo sviluppo delle competenze ascrivibili alla consapevolezza strutturale. Come anticipato a più riprese nel corso dell'elaborato, gli apprendenti di livello base non riescono a processare i caratteri come combinazioni di unità linguistiche minori, ma data la complessità visiva del nuovo sistema ortografico, li considerano come un insieme olistico e non scomponibile. Come evidenziato dal "*Orthographic Awareness Model*" (si veda sezione 4.2.1), durante la fase del "*pre-component processing*", il principale obiettivo formativo dovrebbe essere quello di rendere gli apprendenti più consapevoli della struttura interna dei caratteri, dei diversi tipi di costituenti sublessicali e delle loro proprietà. Pertanto, si ritiene che attraverso un'appropriata strutturazione degli stimoli da presentare ai discenti durante il corso delle lezioni, si possa ottimizzare non solo il processo di acquisizione della consapevolezza strutturale, ma anche quello del sistema ortografico in generale. A tal proposito, nella sezione 3.3.5 si è potuto osservare che i caratteri didattizzati dal primo al sesto anno delle scuole elementari cinesi seguono un principio di crescente complessità visiva e densità; inoltre, si è osservato che più della metà dei caratteri introdotti durante il primo anno appartenevano alle categorie 'iconiche' dei pittogrammi, ideogrammi semplici e ideogrammi complessi. In linea con tale criterio di strutturazione, l'introduzione ai caratteri potrebbe seguire i seguenti passaggi:

a) Introdurre per primi caratteri singoli 'iconici' a bassa densità, come i pittogrammi e ideogrammi semplici 日 *rì* 'sole', 上 *shàng* 'sopra', 下 *xià* 'sotto'
b) Passare progressivamente ai caratteri singoli 'iconici' con un numero di tratti maggiore, come ad esempio 雨 *yǔ* 'pioggia', 象 *xiàng* 'elefante, forma', 本 *běn* 'base'
c) Una volta introdotto un numero considerevole di caratteri singoli, passare alla categoria di caratteri composti più 'iconica', cioè gli ideogrammi complessi a bassa densità, come ad esempio 春 *chūn* 'primavera', 林 *lín* 'foresta', 爱 *ài* 'amore'
d) Aumentare progressivamente la densità di tali caratteri composti, per poi introdurre infine i composti fonetici come 情 q*íng* 'sentimenti', 花 *huā* 'fiori', 河 *hé* 'fiume'

Tale assetto sembrerebbe supportare il docente nel raggiungimento di un duplice obiettivo: da un lato, adattarsi al livello di competenza linguistica degli apprendenti presentando per prime le unità più 'semplici' da memorizzare e solo in seguito quelle che richiedono un'analisi della struttura interna; dall'altro lato, focalizzare l'attenzione dei discenti sulle unità della lingua scritta che rappresentano gli elementi costitutivi di base del sistema ortografico. Difatti, come si è potuto osservare nel primo capitolo dell'elaborato, i caratteri singoli spesso coincidono con le unità di livello mediano dei *bùjiàn* e radicali semantici.

6.4.4 Attività primarie: focus sulla scomposizione sublessicale

Il passaggio dai caratteri semplici (独体字 *dútǐzì*) ai caratteri complessi (合体字 *hétǐzì)* sembra costituire un'ottima occasione per fornire un'ulteriore serie di istruzioni didattiche ai discenti; in questo caso, il focus didattico dovrebbe essere rivolto verso le unità sublessicali e le loro dinamiche di composizione. Delle istruzioni didattiche formulate per questa specifica fase di apprendimento potrebbero includere le seguenti attività:

a) Presentazione delle diverse tipologie strutturali (struttura orizzontale, verticale o a recinto)
b) Introduzione alle unità sub-morfemiche funzionali, cioè i radicali fonetici e semantici[86]
c) Introduzione alla tecnica del *chunking* (Xu e Padilla, 2013)

Riguardo quest'ultimo punto, nella sezione 5.1.3.1 si è potuto notare che adottando tale strategia di apprendimento che incoraggia la scomposizione sublessicale come metodo di decodifica dei caratteri, si può favorire sensibilmente la memorizzazione della loro forma grafica. In particolare, è stato evidenziato che uno dei passaggi chiave dell'applicazione del *chunking* prevedeva che il docente fornisse esempi illustrativi su come raggruppare più caratteri in base al *chunk* in comune, così da focalizzare l'attenzione del discente sulle proprietà di tale componente come il posizionamento, la capacità compositiva o eventuali informazioni funzionali. Si evince che incoraggiando i discenti a raggruppare i caratteri in *clusters* lessicali sulla base dello stesso radicale o componente è possibile incrementare notevolmente la conoscenza degli apprendenti su tali unità sub-morfemiche, stimolando non solo lo sviluppo della consapevolezza strutturale, ma, nei casi in cui il *chunk* coincide con un radicale semantico, anche la consapevolezza sub-morfemica.[87]

[86] Occorre puntualizzare che, per quanto riguarda le istruzioni didattiche connesse a tali unità funzionali, l'obiettivo principale è quello di informare gli apprendenti delle caratteristiche del sistema ortografico, non verrà richiesto di saper riconoscere i composti fonetici quando incontrati o saper distinguere un radicale fonetico da uno semantico, competenze che, come anticipato, appartengono più al costrutto della sensibilità sub-morfemica.
[87] Dizionari online come "Pleco Chinese Dictionary" e "MDBG Chinese Dictionary" offrono la possibilità di raggruppare i caratteri in base al componente contenuto, permettendo di accedere in maniera immediata a informazioni di grande rilevanza come la capacità compositiva o il diverso posizionamento di tali componenti.

6.4.5 Attività di disambiguazione: somiglianza e riproduzione ortografica

Con la progressiva crescita nel numero di caratteri conosciuti dai discenti, la somiglianza tra due unità che possiedono simile tipologia strutturale o simile disposizione dei costituenti potrebbe costituire una limitazione sempre maggiore al corretto accesso lessicale. Difatti, come si è visto nella sezione 3.3.4 dedicata, durante le prime fasi di apprendimento del sistema di scrittura la somiglianza ortografica tra più caratteri costituisce una notevole limitazione al riconoscimento visivo. Un accorgimento didattico mirato a limitare l'influenza della somiglianza ortografica potrebbe essere il raggruppamento di quelle unità lessicali e sublessicali che possiedono simile forma grafica così da evidenziarne le differenze strutturali. Presentare ai discenti *clusters* lessicali di caratteri somiglianti (come, ad esempio, 口 *kǒu* 'bocca', 日 *rì* 'sole', 白 *bái* 'bianco', 目 *mù* 'occhio, 田 *tián* 'campo', 且 *qiě* 'inoltre' o anche 大 *dà* 'grande', 犬 *quǎn* 'cane', 太 *tài* 'troppo'), o *clusters* sublessicali di componenti e radicali somiglianti (come, ad esempio, 木 *mù* 'legno', 禾 *hé* 'grano', 米 *mǐ* 'riso', 本 *běn* 'radice', 末 *mò* 'fine' o 冫 *bīng* 'ghiaccio', 氵 *shuǐ* 'acqua') potrebbe rendere gli apprendenti più consapevoli delle differenze strutturali di tali elementi linguistici, facilitandone la disambiguazione.

Infine, un'ultima indicazione per apprendenti di livello base che potrebbe facilitare l'accesso alla struttura interna dei caratteri potrebbe essere di includere delle esercitazioni sulla loro riproduzione ortografica. Come anticipato nel paragrafo 4.1.1, l'apprendimento meccanico (*rote learning*), cioè la scrittura manuale ripetuta di un carattere, svolge un ruolo molto rilevante durante le prime fasi di apprendimento, chiarendo le dinamiche di combinazione dei costituenti interni. Tuttavia, come riportato dalla sezione 5.1.2, richiedere agli apprendenti di imparare a scrivere manualmente tutti i caratteri che incontrano sembra essere superfluo e particolarmente dispendioso, soprattutto se in relazione allo scarso impiego di tale pratica nel mondo digitale odierno. Di conseguenza, si ritiene necessario dare un peso specifico e differente al riconoscimento visivo e alla riproduzione ortografica operando una distinzione tra le due competenze. In senso lato, si potrebbe adottare l'approccio didattico osservato nel paragrafo 5.1.2.1 "più lettura e meno scrittura" 多认少写 *duōrén shǎoxié* (Jiang, 2007), metodo per il quale bisogna stimolare lo sviluppo dell'abilità di lettura e limitare quello della scrittura manuale. In linea con quanto riportato nella sezione 3.1.1 riguardo la maggiore difficoltà riscontrata da apprendenti principianti nel riprodurre manualmente caratteri ad alta densità, l'applicazione di tale metodo potrebbe prevedere che venga richiesta solo la riproduzione ortografica delle unità meno complesse visivamente e dotate di pochi tratti. Allo stesso modo, si potrebbe richiedere di saper scrivere solo i caratteri ad alta frequenza o alta capacità compositiva, cioè unità che, come evidenziato nelle sezioni 3.3.1 e 3.3.2, risultano altamente funzionali in quanto incontrate più spesso dagli apprendenti.

6.5 Livello intermedio

Nella sezione 4.2.1 è stato sottolineato come, secondo la teoria "*Orthographic Awareness Model*" (Ke, 1996) gli apprendenti intermedi debbano attraversare due fasi subordinate: la '*passive component processing stage*' in cui è importante che l'apprendente accumuli informazioni sulla lingua scritta consolidando gradualmente le proprie basi di consapevolezza strutturale; e la '*active component processing stage*' in cui la conoscenza passiva e dichiarativa accumulata nella fase precedente si converte in una conoscenza attiva e procedurale, permettendo al discente di utilizzare attivamente le conoscenze acquisite nello studio autonomo della lingua.

6.5.1 Fase passiva: consolidamento delle conoscenze dichiarative

Durante la fase del '*passive component processing'* è quindi rilevante approfondire le basi di consapevolezza strutturale dei discenti e fornire delle prime istruzioni didattiche relative alle unità sub-morfemiche funzionali; in linea con tale obiettivo, una prima indicazione didattica per tali apprendenti potrebbe essere di implementare anche in questa fase la tecnica del *chunking*, incoraggiando i discenti a scomporre i caratteri nei costituenti sublessicali e a raggrupparli in base alla presenza dello stesso componente. A tal proposito, nella sezione 5.1.3.1 dedicata a tale tecnica è stato dimostrato che, sebbene il metodo del *chunking* abbia avuto un impatto maggiore sugli apprendenti principianti, anche gli apprendenti di livello intermedio hanno beneficiato notevolmente dell'apporto di tale strategia d'apprendimento, dimostrando dei risultati di apprendimento migliori rispetto alle controparti che non hanno adottato tale strategia. Raggruppando i caratteri in base alla presenza dello stesso componente è possibile attenzionare proprietà intrinseche di tali elementi sublessicali come, ad esempio, la loro capacità compositiva, il diverso posizionamento all'interno del quadrato grafemico e la diversa configurazione grafica che tali unità possono avere.[88] L'applicazione del *chunking* per apprendenti che si collocano nella '*passive component processing stage'* potrebbe prevedere un ulteriore passaggio; oltre a presentare caratteri accomunati dallo stesso *chunk,* si potrebbero attenzionare quei caratteri ortograficamente simili e non facilmente distinguibili, così da stabilire degli appropriati meccanismi di decodifica ortografica durante questa fase intermedia. Ad esempio, volendo approfondire quest'ultimo aspetto, si potrebbero presentare congiuntamente quei caratteri o componenti sublessicali che possiedono simile forma grafica e significato affine, (come, ad esempio, 王 *wáng* 're', 玉 *yù* 'giada' oppure 几 *jī* 'alcuni', 九 *jiǔ* 'nove') o quelli che appartengono alla stessa area semantica (come, ad esempio, i caratteri connessi agli elementi naturali 木 *mù* 'legno', 天 *tiān* 'cielo', 金 *jīn* 'metallo', 土 *tǔ* 'terra', 水 *shǔi* 'acqua', 火

[88] Per citare un esempio, quando il carattere 人 *rén* 'persona' funge da unità sublessicale può presentarsi con una forma grafica diversa in base alla posizione all'interno del quadrato grafemico; ad esempio, quando occupa la parte superiore o inferiore di un carattere con struttura verticale mantiene la sua canonica forma grafica (会 *huì* 'riunire', 页 *yè* 'foglia'), quando invece occupa la posizione sinistra di un carattere con struttura orizzontale funge da radicale semantico e la forma grafica viene contratta (价 *jià* 'prezzo').

hǔo 'fuoco') cercando di disambiguare sia gli aspetti connessi alla somiglianza ortografica che quelli connessi alla somiglianza semantica.

Con il raggiungimento della fase finale del '*passive component processing stage'* gli apprendenti possiedono già una buona base di conoscenza della lingua scritta: essi hanno preso dimestichezza con le unità lessicali di base come i caratteri singoli e le principali unità sublessicali; inoltre, sono a conoscenza del fatto che i caratteri complessi sono formati da un insieme finito di unità sub-morfemiche ricorrenti. Si ritiene che un'indicazione didattica rivolta a tali apprendenti che potrebbe facilitare il passaggio alla fase del '*active component processing'* sia costituita dall'utilizzo della tecnica feedback (Chung, 2003). Come riportato più dettagliatamente nella sezione 5.1.1.2, tale condizione di apprendimento prevede che nel presentare per la prima volta un carattere vengano forniti gli elementi informativi come pinyin e traduzione L1 solamente dopo che i discenti hanno avanzato delle ipotesi sulla pronuncia o significato dello stimolo, così da rinsaldare una risposta corretta o correggerne una sbagliata. Come anticipato nella sezione citata, lo sforzo mentale che gli apprendenti compiono nell'avanzare tali ipotesi e il riscontro ottenuto dalla presentazione del pinyin e della traduzione L1 sembrerebbero avere un effetto facilitatore sull'apprendimento, facilitando la memorizzazione di tali informazioni.[89]

Avendo dimostrato di possedere una buona base di conoscenza lessicale, il passaggio dalla fase del '*passive component processing'* a quella del '*active component processing'* sembrerebbe rappresentare un'occasione ideale per implementare la tecnica feedback. Si ritiene che presentare secondo queste modalità i caratteri da didattizzare durante le diverse lezioni curriculari sembra rappresentare un ottimo metodo per accrescere la quantità di caratteri conosciuti dagli apprendenti, consolidando allo stesso tempo la conoscenza dei caratteri già acquisiti. Difatti, nel momento in cui i discenti vengono incoraggiati a desumere il significato o la pronuncia di un determinato carattere, essi fanno affidamento sulle conoscenze lessicali già acquisite per cercare di avanzare delle ipotesi su caratteri sconosciuti, convertendo "la conoscenza passiva e dichiarativa in conoscenza attiva e procedurale" (Zhang e Ke, 2018: 125).[90]

6.5.2 Fase attiva: conversione in conoscenza procedurale

Con l'accesso alla fase del '*active component processing*' gli apprendenti dovrebbero ormai possedere un'ottima conoscenza sublessicale, permettendo ai docenti di incrementare il numero di istruzioni didattiche ed esercitazioni che trattano esplicitamente il ruolo dei radicali semantici e il

[89] In particolare, Chung (2003: 220) ha evidenziato che le prestazioni migliori in termini di accuratezza di riconoscimento di pronuncia e significato sono state registrate nella condizione in cui pinyin e traduzione L1 venivano fornite per iscritto e non oralmente.

[90] Diversamente, si ritiene che adottare tale tecnica con degli apprendenti di livello principiante potrebbe inibire il processo di apprendimento dato che i discenti non possiedono competenze linguistiche sufficienti per poter avanzare ipotesi verosimili; non avendo una solida base su cui fare affidamento nell'inferenza di pronuncia e significato, tali apprendenti finirebbero per perdere motivazione e interesse nello studio.

rapporto che li lega ai caratteri ospitanti. Difatti, si suppone che con il passaggio alla fase attiva di tale fase di apprendimento, gli studenti abbiano raggiunto la soglia di attivazione ortografica indicata dal '*Threshold activation theory*' (Liu et al. 2007, si veda sezione 4.2.2), risultando quindi in grado di passare alle strategie di elaborazione funzionale. Si ritiene che un'appropriata selezione dei caratteri da presentare ai discenti nelle lezioni curriculari possa stimolare lo sviluppo della consapevolezza dei radicali semantici, accelerando il processo di acquisizione di tali unità sub-morfemiche. In senso lato, sembra rilevante implementare in questa fase la tecnica del '*radical-based grouping*' (Xu et al., 2014), condizione di apprendimento per la quale, come osservato più nel dettaglio nella sezione 5.1.3.2, i caratteri didattizzati durante una determinata lezione curriculare dovrebbero essere raggruppati in base alla presenza di uno stesso radicale semantico. L'assunto di base è lo stesso del metodo *chunking*: presentando assieme più caratteri in cui compare la stessa unità sub-morfemica è possibile focalizzare l'attenzione dei discenti su tale unità, chiarendo alcuni aspetti interconnessi come, ad esempio, la posizione all'interno del quadrato grafemico e le informazioni funzionali veicolate. Il '*radical-based grouping'* potrebbe essere applicato durante questa fase di apprendimento inserendo i caratteri accomunati dallo stesso radicale all'interno di un testo sul quale condurre la lezione (si veda sezione 5.1.3.2); dopo aver letto e analizzato il testo, il docente potrebbe incoraggiare i discenti a riconoscere in autonomia le unità lessicali oggetto d'indagine e, in linea con la tecnica feedback, avanzare delle ipotesi sul significato per ciascuna di esse. Seguendo tale procedura, i discenti potrebbero fare affidamento non solo sul radicale semantico contenuto ma anche sulle informazioni sintattiche fornite dal testo, così da chiarire i diversi valori di cui uno stesso radicale può essere dotato in base al carattere ospitante e incrementare allo stesso tempo la propria consapevolezza sintattica della lingua.

Inoltre, per quanto riguarda la competenza della scrittura manuale, si ritiene che gli apprendenti di livello intermedio abbiano già quelle competenze linguistiche necessarie per poter processare abilmente anche i caratteri più complessi dal punto di vista visivo. Di conseguenza, arrivati alla fase del '*active component processing'* è possibile integrare sempre di più esercitazioni connesse alla riproduzione ortografica dei caratteri senza appesantire l'apprendimento dei discenti. Seppur mantenendo distinte le due competenze e mettendo in primo piano l'abilità del riconoscimento visivo, molto più utile e diffusa oggigiorno, è possibile a questo punto aumentare le ore di formazione dedicate alla riproduzione ortografica dei caratteri.

6.5.3 Esercitazioni sulle unità sublessicali

Infine, non bisogna sottovalutare il ruolo svolto dalla pratica e da esercitazioni ben strutturate sui radicali semantici, sul rapporto che li lega con i caratteri ospitanti e sull'applicazione di tali conoscenze. In questo modo, come specificato nella sezione 4.2.1.3, gli apprendenti sono in grado di convertire una conoscenza passiva e dichiarativa in conoscenza attiva e procedurale. Oltre ai classici compiti di riconoscimento visivo e riproduzione ortografica, sono a disposizione una serie di esercizi

specificatamente progettati per verificare la capacità degli apprendenti di applicare le conoscenze acquisite sui radicali semantici. Ad esempio, nella sezione 4.3.2 dedicata ai test performativi è stato analizzato il '*Radical Knowledge Application Test'* condotto da Shen e Ke (2007: 103) in cui sono stati inseriti due esercizi su tali unità sublessicali. Nel primo veniva richiesto agli apprendenti di indicare quale carattere tra tre alternative rappresentasse meglio un determinato significato; ad esempio, indicare quale carattere tra *shī* 诗 'poesia' 持 *chí* 'assistere' e 侍 *shì* 'assistente' ha come significato 'assistente'. Nel secondo veniva richiesto di ricostruire un determinato carattere fornendo il radicale semantico mancante a partire dal suo significato e dalla sua pronuncia; ad esempio, avendo a disposizione il significato 'mamma' e la pronuncia /*mā*/, aggiungere il radicale semantico 马 *mǎ* 'cavallo' alla destra di 女 *nǚ* 'donna' così da formare il carattere corrispondente 妈 *mā* 'mamma'. Esercizi simili permettono all'apprendente di accedere al contributo semantico che il radicale fornisce al carattere ospitante, chiarendo le informazioni funzionali veicolate. Un altro esercizio che potrebbe essere integrato durante questa fase in relazione alla tecnica del *chunking* o del *radical-based grouping* è chiedere agli apprendenti di identificare in quale carattere tra gli stimoli presentati l'unità sublessicale possiede valore funzionale o semplicemente valore composito. Ad esempio, nel presentare caratteri accomunati dall'unita sublessicale *kǒu* 口 'bocca', come *chī* 吃 'mangiare', *míng* 名 'nome', *kòu* 扣 'abbottonare' *gěi* 给 'dare', *gè* 各 'ciascuno', si potrebbe chiedere ai discenti di indicare in quale carattere l'unità possiede valore compositivo.[91] Similmente, durante una delle lezioni in cui si implementa il *radical-based grouping'*, si potrebbe chiedere agli apprendenti di identificare in quale carattere tra quelli presentati non esiste una connessione di significato con il radicale semantico. Ad esempio, introducendo i caratteri accomunati dal radicale semantico *jīn* 钅 'metallo', come *qián* 钱 'soldi', *zhōng* 钟 'orologio', *tiě* 铁 'ferro', *cuò* 错 'errore', *yǐn* 银 'argento', si potrebbe chiedere di identificare il carattere *cuò* 错, cioè l'unità in cui il radicale semantico non contribuisce al significato, risultando semanticamente opaco. Modificando leggermente le istruzioni fornite ai discenti, l'esercizio potrebbe essere implementato per rendere gli apprendenti L2/LS più consapevoli dei limiti dei radicali semantici come la trasparenza semantica.

6.6 Livello avanzato

Gli apprendenti di livello avanzato costituiscono la categoria di discenti meno analizzata dalle ricerche accademiche sull'acquisizione dei caratteri; difatti, sono pochi gli studi riportati nel presente elaborato che attenzionano il processo di acquisizione di tali apprendenti. D'altronde, con l'accesso al terzo anno di studio il focus didattico passa inevitabilmente ad altri aspetti legati all'apprendimento della lingua come strutture sintattiche particolarmente complesse o linguaggio specialistico; si ritiene

[91] Come si può notare, in questo caso l'unità *kǒu* 口 possiede valore compositivo solo nell'opzione *gěi* 给 'dare'; conducendo esercizi simili sembrerebbe possibile stimolare lo sviluppo di abilità come la detezione dei radicali semantici.

infatti che avendo raggiunto la fase del '*automatic component processing*' il discente sia già abbastanza autonomo nello studio del lessico. Difatti, come indicato nella sezione 4.2.1.3, con il raggiungimento di questo stadio finale del '*Orthographic Awareness Model*' gli apprendenti sono ormai capaci di processare autonomamente i caratteri sconosciuti che incontrano, potendo contare su una conoscenza ottimale delle norme del sistema ortografico e un percorso di decodifica semantica ormai pienamente acquisito.

Tra i percorsi di attivazione funzionale a cui gli apprendenti riescono ora ad accedere si può riconoscere anche il percorso di decodifica fonetica. Come evidenziato nel sottocapitolo 3.2.2, apprendenti L2/LS fanno abitualmente affidamento sulle componenti fonetiche per inferire la pronuncia dei caratteri. Tuttavia, nella sezione 3.2.2.3 si è osservato che il percorso di decodifica fonetica di studenti di livello avanzato non sia ancora sviluppato a tal punto da permettere di inferire efficacemente la pronuncia dei caratteri in base ai radicali fonetici. Infatti, sebbene gli apprendenti ormai conoscano tali unità sub-morfemiche e riescano a individuarle con facilità, commettono spesso errori nell'inferire la pronuncia perché, come sottolineato nel sottocapitolo 3.2.2, i radicali fonetici, oltre ad essere più numerosi, meno sistematici e ripetitivi dei radicali semantici sono anche meno efficaci nel fornire informazioni funzionali al lettore. Inoltre, i radicali fonetici possiedono alcune proprietà che limitano notevolmente la capacità di fornire informazioni funzionali al lettore, ossia regolarità e uniformità fonetica (si veda sezione 3.2.2.1).

6.6.1 Focus sui radicali fonetici

Una possibile indicazione didattica rivolta agli apprendenti di livello avanzato potrebbe essere connessa allo sviluppo della consapevolezza dei radicali fonetici; il focus didattico potrebbe essere quindi rivolto a esercitazioni, istruzioni didattiche e modalità d'insegnamento progettate per incrementare il numero di radicali fonetici conosciuti dai discenti. In particolare, focalizzando l'attenzione dei discenti sulla pronuncia di tali unità si potrebbe anche limitare l'impatto di proprietà come regolarità e uniformità, rendendo gli apprendenti più consapevoli e abili nell'utilizzo delle informazioni funzionali.

Un primo accorgimento potrebbe essere di continuare ad implementare la tecnica del *radical-based grouping* (Xu et al., 2014) per organizzare il lessico da introdurre ai discenti durante le lezioni curriculari. Mentre per gli apprendenti intermedi si realizzavano *clusters* semantiche, con gli apprendenti avanzati si potrebbero realizzare raggruppamenti in famiglie fonetiche, così da evidenziare come uno stesso radicale fonetico può offrire contributi fonetici diversi in base al composto in cui compare. Ad esempio, presentando i caratteri accomunati dal radicale fonetico 青 *qīng*, come 请 *qǐng* 'chiedere', 清 *qīng* 'chiaro' 精 *jīng* 'essenza', 情 *qíng* 'emozioni', si può focalizzare l'attenzione del discente sul fatto che radicale e caratteri ospitanti, così come quasi tutti i membri di questa famiglia fonetica, possiedono simile pronuncia. Di conseguenza, in questo caso il

radicale risulterà regolare e uniforme, rappresentando un'unità dal grande valore informativo e su cui si può fare affidamento. Diversamente, nel presentare i caratteri accomunati dal radicale fonetico 每 *měi,* come, ad esempio, 海 *hǎi* 'mare', 梅 *méi* 'prugna', 敏 *mǐn* 'veloce', 悔 *huǐ* 'rimpianto', si può far notare ai discenti che solo in un caso la pronuncia di radicale fonetico e carattere ospitante tende a coincidere (梅 *méi*), mentre tra membri della stessa famiglia fonetica non esiste un alto grado di corrispondenza. In questo caso il radicale fonetico è irregolare e non uniforme, non veicola informazioni funzionali particolarmente utili e rappresenta dunque un'unità su cui non fare particolare affidamento, o per lo meno, su cui prestare maggiore attenzione durante il riconoscimento visivo. Anche con i radicali fonetici l'utilizzo di tale tecnica sembrerebbe mettere in evidenza alcune caratteristiche e proprietà delle unità sublessicali, favorendo lo sviluppo della sensibilità sub-morfemica. Inoltre, similmente a quanto fatto per gli apprendenti intermedi, il '*radical-based grouping*' potrebbe essere integrato con una serie di esercizi e test performativi mirati ad aumentare le conoscenze degli apprendenti in merito a regolarità e uniformità fonetica. Ad esempio, nel presentare una determinata famiglia fonetica, si potrebbe chiedere ai discenti di identificare i casi in cui il radicale fonetico, non contribuendo alla pronuncia del carattere ospitante o generando membri di una famiglia fonetica con diversa pronuncia, risulta irregolare e non uniforme. Similmente, un ulteriore esercizio da introdurre durante questa fase di apprendimento potrebbe essere una variante a risposta multipla dei classici compiti di riconoscimento visivo; in altri termini, avendo a disposizione pronuncia in pinyin, si potrebbe chiedere ai discenti di individuare il carattere che possiede quel determinato valore fonetico, selezionandolo tra più alternative. Ad esempio, facendo ancora riferimento alla famiglia fonetica di 每 *měi,* si potrebbe progettare un esercizio in cui si fornisce il pinyin /*huǐ*/ e si chiede agli apprendenti di selezionare il carattere corretto tra le seguenti 4 opzioni: 每 *měi* 'ogni', 悔 *huǐ* 'rimpianto', 海 *hǎi* 'mare', 酒 *jiǔ* 'alcol'.

Selezionando attentamente i caratteri da presentare come opzioni, si potrebbe verificare fino a che punto gli apprendenti di livello avanzato sono soggetti all'influenza delle proprietà dei radicali fonetici. Difatti, come anticipato nella sezione 4.3.3 se un apprendente selezionasse la prima opzione come risposta corretta, cioè il radicale fonetico 每 *měi*, vorrebbe dire che egli ha subito l'influenza della regolarità fonetica; di contro, se seleziona 海 *hǎi* come risposta corretta, cioè un membro della stessa famiglia fonetica, significa che ha subito l'influenza dell'uniformità fonetica. Inoltre, sono a disposizione numerosi corpora linguistici e dizionari online che riportano informazioni sui radicali fonetici e le relative proprietà di regolarità e uniformità; oltre a fornire specifiche istruzioni didattiche

e proporre esercitazioni sull'argomento, si potrebbe favorire lo sviluppo delle conoscenze in merito ai radicali fonetici anche incoraggiando i discenti ad avvalersi di tali strumenti didattici.[92]

6.6.2 Focus su fenomeni di omofonia e omografia

Altre possibili difficoltà che gli apprendenti di livello avanzato potrebbero incontrare durante questa fase di apprendimento consistono nel riconoscimento dei numerosi casi di omofonia o omografia, aspetti dell'acquisizione strettamente connessi alla consapevolezza morfemica (si veda la sezione 2.1). Per assistere gli apprendenti nella disambiguazione dei casi di omofonia si potrebbero adoperare esercizi e test performativi in cui il discente, avvalendosi di informazioni fornite da altri elementi linguistici, riesce a distinguere i diversi morfemi che una data sillaba riproduce. Ad esempio, si potrebbe progettare un esercizio in cui si forniscono ai discenti i tre omofoni 精 *jīng* 'essenza', 经 *jīng* 'classico', 惊 *jīng* 'avere paura', e un determinato significato (essere spaventato); in esercizi simili l'apprendente dovrebbe analizzare le diverse informazioni veicolate dai radicali semantici per disambiguare i morfemi, collegando correttamente il significato dato a 惊 *jīng* in virtù della presenza del radicale semantico 忄 *xīn* 'cuore'.

Similmente, un ulteriore metodo che potrebbe essere utilizzato per disambiguare i numerosi casi di omofonia consiste nell'utilizzo dei *'contextual cues'* (Zhang e Ke, 2018: 126), cioè parole polisillabiche o frasi in cui vengono inseriti gli omofoni così da offrire un contesto informativo su cui basare la differenziazione dei morfemi. Un esercizio simile è stato esaminato nella sezione 3.3.3 nel contesto di una ricerca empirica sul riconoscimento dei casi di omofonia da parte di parlanti nativi (Hao et al., 2013). Uno dei test prevedeva il riconoscimento delle unità morfologiche all'interno di parole composte: venivano presentate oralmente 3 foto e si forniva per iscritto una parola composta contenente un morfema oggetto d'indagine; quest'ultimo era comune a solo uno dei termini che descrivevano i soggetti delle tre foto, mentre negli altri due era presente una sillaba omofona. Ad esempio, venivano presentate tre foto rappresentanti *dàifu* 大夫 'medico', *dàiyú* 带鱼 'anguilla', *dàishǔ* 袋鼠 'canguro' e veniva fornita la parola composta in forma scritta *kǒudài* 口袋 'tasca'; i discenti avrebbero dovuto indicare quale fosse la foto che meglio si collegava a 袋 *dài* 'borsa, tasca', cioè il morfema oggetto d'indagine. La risposta corretta doveva ricadere su *dàishǔ* 袋 'canguro', in quanto all'interno di questa parola polisillabica è presente il morfema 袋 *dài* comune a *kǒudài* 口袋. Si ritiene che adoperando simili esercitazioni e fornendo esempi illustrativi di parole polisillabiche o frasi ogni qualvolta si incontra una coppia di omofoni si possa favorire lo sviluppo della consapevolezza morfemica e, di conseguenza, aumentare le conoscenze dei discenti in merito a tali unità particolarmente ambigue.

[92] Ad esempio, il sito "HanziCraft" mette a disposizione degli utenti delle liste di radicali fonetici regolari e semiregolari sulla base delle quali sono raggruppati i primi 6800 composti fonetici d'uso comune della lingua cinese.

Conclusioni

Gli studi che trattano l'acquisizione dei caratteri cinesi da parte di apprendenti L2/LS si configurano principalmente come ricerche interdisciplinari dalla natura empirica che esaminano l'acquisizione di competenze connesse alla decodifica del sistema ortografico cinese e delle sue unità costitutive. Uno dei principali obiettivi prefissati dalla stesura del presente elaborato era di offrire una disamina approfondita sull'acquisizione dei caratteri cinesi attraverso una dettagliata rassegna letteraria dei numerosi studi condotti sull'argomento, esaminando tendenze di ricerca, tematiche più gettonate e affinità o incongruenze tra i risultati ottenuti. Si è cercato di stabilire quali fossero i fattori linguistici e didattici che più influenzano l'apprendimento dei caratteri, osservando come alcuni di essi possono offrire un vantaggio o uno svantaggio in base al livello di competenza linguistica degli apprendenti; allo stesso tempo, sono state anche analizzate le diverse fasi di sviluppo del processo di acquisizione del sistema ortografico, chiarendo i tipi di competenze che gli apprendenti affinano e quale percorso di processazione prediligono durante ciascuna fase. Le ricerche selezionate sono state suddivise in 4 sezioni principali in base all'elemento linguistico oggetto d'indagine; sono stati riconosciuti: fattori grafematici, sublessicali, lessicali e fattori connessi all'apprendente. Confrontando i risultati ottenuti da varie ricerche sullo stesso argomento, si è cercato di approfondire il ruolo svolto da tali elementi linguistici, evidenziando eventuali punti di accordo o incongruenze tra gli studi disponibili. Successivamente, il focus dell'elaborato è passato all'analisi delle fasi di sviluppo del processo di acquisizione dei caratteri, evidenziando le principali strategie di apprendimento adottate dai discenti in base alla fase in cui si collocano. Nel tentativo di offrire un supporto per le ricerche future, si è passato all'analisi dei maggiori protocolli sperimentali adottati dalla letteratura disponibile; sono state presentate le diverse tipologie di task a cui si è soliti sottoporre i discenti in base all'obiettivo della ricerca o all'elemento linguistico oggetto d'indagine, mettendo in risalto le possibili limitazioni connesse all'utilizzo di tali strumenti analitici. Nella parte finale dell'elaborato, si è passato alla rassegna di alcuni importanti interventi didattici che trattano la strutturazione di un assetto ideale di presentazione dei caratteri e di modalità d'insegnamento che possano agevolare il processo di apprendimento. Infine, sono state presentate delle indicazioni e modalità didattiche che sembrerebbero poter agevolare il processo di acquisizione di apprendenti LS/L2 di livello base, intermedio e avanzato. Per ciascun livello sono stati forniti accorgimenti didattici mirati a favorire lo sviluppo delle competenze linguistiche e velocizzare il passaggio da una fase all'altra, avendo cura nell'adattarsi alla fase di apprendimento del discente, senza fornire informazioni ancora non pienamente processabili.

In ultima analisi, nel tentativo di fornire un supporto alle ricerche future e allo sviluppo generale dell'area di studi, è possibile trarre alcune considerazioni sullo stato attuale della ricerca scientifica sull'acquisizione dei caratteri cinesi per apprendenti L2/LS. Nonostante la centralità di tali studi all'interno della disciplina "acquisizione del cinese come seconda lingua" e il numero

ingente di ricerche effettuate sull'argomento, si è potuto notare come i risultati ottenuti sono spesso dotati di scarsa generalizzabilità e, se confrontati tra loro, occasionalmente risultano contraddittori. Un primo limite alla validità dei risultati ottenuti è costituito dal campione ridotto di partecipanti di alcune ricerche quantitative riportate nel presente elaborato; selezionando un numero ristretto di partecipanti diventa complicato condurre delle analisi statistiche efficienti, ottenendo pertanto risultati poco generalizzabili. Inoltre, tra i limiti di tali ricerche bisogna considerare anche l'assenza di informazioni complete sui partecipanti o sulla procedura seguita nella sezione dedicata alla metodologia, condizione che, come sottolineato nella sezione 2.2.4, caratterizza in particolare la ricerca accademica condotta in Cina. Non fornendo informazioni dettagliate sul background dei partecipanti, sugli incarichi assegnati o sulle indagini statistiche effettuate per validare i risultati ottenuti, diventa particolarmente difficile per i ricercatori replicare la struttura della ricerca o compararla con il contributo offerto da altri studi sullo stesso argomento. In particolare, approfondendo l'analisi del protocollo sperimentale implementato in tali ricerche, è emerso che molto raramente quest'ultimi presentano aspetti metodologici in comune. Se sembra plausibile che ricerche su elementi linguistici diversi abbiano adottato procedure sperimentali diversificate, confrontando l'apporto metodologico di quelle ricerche che trattano il medesimo argomento è possibile evidenziare la scarsa sistematicità e coerenza nelle procedure seguite. Difatti, nonostante il medesimo oggetto d'indagine, tali ricerche adottavano spesso task differenti, così come partecipanti di diverso background linguistico o livello di competenza, diversi criteri di selezione degli stimoli e di valutazione dei risultati.

Come evidenziato nella sezione 2.2.4, sembrerebbe dunque necessario incrementare la rigorosità e sistematicità con cui viene effettuata la sezione metodologica di tali ricerche; non solo lo svolgimento, ma anche la descrizione della ricerca deve essere effettuata in maniera scrupolosa, in modo tale da chiarirne i punti cardine rendendo le ricerche comparabili tra loro e replicabili da parte di altri ricercatori. Una ricerca empirica ben ponderata deve quindi includere informazioni dettagliate sulla *pool* di partecipanti, sugli esercizi proposti, sulla procedura sperimentale seguita così come sui criteri di valutazione adottati per ottenere quei determinati risultati. In senso lato, sebbene a volte possano sembrare contenuti di scarsa originalità, occorre sottolineare l'importanza degli studi che replicano alcuni importanti ricerche empiriche o che adoperano in maniera sistematica i dati forniti da ricercatori autorevoli; così facendo, è possibile comprovare la validità dei risultati ottenuti dagli studi originali, rendendoli più generalizzabili e, di conseguenza, più utili ai fini didattici. Si evince che nell'affrontare un determinato argomento connesso all'acquisizione dei caratteri sia necessario analizzare lo stato attuale della letteratura disponibile, esaminare i vari studi condotti così da accumulare informazioni sulla metodologia seguita e avere un appropriato riferimento sul quale strutturare il proprio lavoro.

Inoltre, alla luce della disamina condotta, è possibile riconoscere alcune lacune nella ricerca scientifica sull'argomento; si ritiene che l'area di studi dell'acquisizione dei caratteri cinesi possa

beneficiare notevolmente da un incremento delle ricerche che trattano i processi di acquisizione di apprendenti di livello avanzato. La letteratura disponibile si concentra sull'analisi del processo di acquisizione di apprendenti principianti o di livello intermedio, tralasciando questa specifica fase di apprendimento. Per poter ottenere una panoramica completa del processo di acquisizione del sistema ortografico, occorre analizzare nel dettaglio anche le problematiche e specificità connesse alle fasi più avanzate di apprendimento. Similmente, si ritiene che bisognerebbe anche aumentare il numero di ricerche qualitative in cui vengono attenzionate le specificità dei singoli apprendenti. Sebbene strumenti analitici quantitativi offrano risultati più generalizzabili e utili ai fini statistici, strumenti qualitativi come interviste e questionari permetterebbero ai docenti di comprendere più facilmente in quale fase di apprendimento si collocano i singoli studenti appartenenti allo stesso gruppo classe, così da chiarire aspetti dell'acquisizione particolarmente problematici e rivolgere il focus didattico in quella direzione.

Infine, come sottolineato nella sezione 2.2.4 da studiosi autorevoli, si ritiene che un contributo non indifferente all'area di studi possa essere offerto dalla collaborazione internazionale tra più ricercatori e istituti accademici. Alla luce della crescita economica della Cina e l'aumento vertiginoso nel numero di studenti, la lingua cinese è ormai diventata una lingua globale. Supportando la progettazione di ricerche in cui più istituti o ricercatori provenienti da contesti accademici diversi collaborano nella selezione dei partecipanti, nella raccolta del materiale didattico o nella progettazione di istruzioni didattiche ottimali, sembra possibile ottimizzare l'apporto metodologico, ad esempio, allargando il bacino di partecipanti o fornendo istruzioni indirizzate egualmente valide per apprendenti con diversa L1, ottenendo pertanto risultati meno idiosincratici e più generalizzabili. Attraverso una simile cooperazione sembra possibile ottimizzare le risorse a disposizione dei ricercatori, facilitando lo scambio accademico e espandendo in ampiezza e profondità la portata della ricerca scientifica sull'acquisizione dei caratteri cinesi per apprendenti L2/LS.

Bibliografia

ABBIATI, Magda (1992). *La lingua cinese.* Venezia, Cafoscarina

ABBIATI, Magda (2012). *La scrittura cinese nei secoli, Dal pennello alla tastiera.* Roma: Carocci editore.

ABBIATI, Magda (2014). "Il sistema di scrittura cinese: caso di scarsa funzionalità?". In Marco Mancini, Barbara Turchetta (a cura di), *Etnografia della scrittura.* Roma: Carocci editore, pp. 179-202.

ALLEN, Joseph R. "Why Learning to Write Chinese Is a Waste of Time: A Modest Proposal", *Foreign Language Annals*, 41(2).

ARCODIA, Giorgio Francesco (2010). "La lingua Italiana vista da un cinese". In S. Rastelli (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*. Perugia: Guerra, pp. 65-87.

BASCIANO, Bianca (2017). "Word Classes, Modern". *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, *file:///C:/Users/User/Downloads/Word%20Classes,%20Modern%20%E2%80%94%20Brill.pdf*, (05-12-23)

BOTTÈRO, Françoise (2002). "Revisiting the wén 文 and the zì 字: The Great Chinese Characters Hoax". *Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities*, 74: 14-33.

BOTTÈRO, Françoise (2017). "Chinese Writing". *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, *file:///C:/Users/User/Downloads/Chinese%20Writing%20%E2%80%94%20Brill.pdf*, (05-12-23).

CARR, Thomas H. LEVY, Betty A. (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. Academic Press.

CHAN Chetwyn C.H.; LEUNG, Ada W.S.; LUO, Yue-jia e LEE Tatia M.C. (2007). "How do figure-like orthographs modulate visual processing of Chinese words?" *Neuroreport*, 18(8): 757-761.

CHANG, Liyun; XU, Yi; PERFETTI, Charles A.; ZHANG, Juan; CHEN, H. (2014). "Supporting Orthographic Learning at the Beginning Stage of Learning to Read Chinese as a Second Language". *International Journal of Disability, Development and Education,* 61(3), 288-305.

CHAO, Y. R. (1968). *A grammar of spoken Chinese*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

CHEN, F. 陈绂 (2001). "Riben xuesheng shuxie hanyu hanzi de ewu jiqi chansheng yuanyin" 日本学生书写汉语汉字的讹误及其产生原因 (Gli errori in produzione scritta dei caratteri cinesi di apprendenti giapponesi e le cause principali). *Shijie Hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 4, 75–81.

CHEN, H. C. (1992). "Reading comprehension in Chinese: Implications from character reading times". *Advances in Psychology*, 90: 175–205.

CHEN, Hui 陈慧. (2001). "Waiguo xuesheng shibie xingshengzi cuowu leixing xiaoxi" 外国学生识别形声字错误类型小析 (Analisi ridotta delle tipologie di errori commessi dagli apprendenti L2 nel riconoscimento di composti fonetici). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, 2.

CHEN, Hui 陈慧. WANG, Kuijing 王魁京. (2001). "Waiguo xuesheng shibie xingshengzi de shiyan yanjiu" 外国学生识别形声字的实验研究 (ricerca empirica sul riconoscimento dei composti fonetici da parte di apprendenti stranieri). *Shijie Hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 2(56).

CHEN, Y. P.; ALLPORT, D. A., e MARSHALL, J. C. (1996). “What are the functional orthographic units in Chinese word recognition: the stroke or the stroke pattern?” *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A: 1024–1043. doi: 10.1080/713755668

CHIN, T. (1973). “Is it necessary to require writing in learning characters?”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 8 (3): 167–170.

CHU, C. (2005). “A reflection on traditional approaches to Chinese character teaching and learning”. In D. Yao (a cura di), *Chinese language instructional materials and pedagogy* (pp. 240– 279). Beijing: Beijing Language and Culture University Press.

CHUNG, K. K. (2002). “Effective use of Hanyu Pinyin and English translations as extra stimulus prompts on learning of Chinese characters”. *Educational Psychology*, 22(2): 149–164.

CHUNG, Kevin H. (2003). “Effects of Pinyin and First Language Words in Learning of Chinese Characters as a Second Language”. *Journal of Behavioral Education*, 12(3), 207-223.

COLLINS, K. T. et al. (1973). *Key Words in Education*. Longman

DEFRANCIS, John. (1989). *Visible Speech: The Diverse Oneness of Writing Systems*. Honolulu: University of Hawaii Press.

ELETTI, Valentino; CASENTINI, Marco e FONTANAROSA, Lucrezia. (2021). “Lo sviluppo della sensibilità sublessicale negli apprendenti italiani di cinese lingua straniera”. In (a cura di) Chiara Romagnoli, Sergio Conti, *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*. La Sapienza, Roma, pp. 159-180.

EVERSON, Micheal E. (1988). “Speed and comprehension in reading Chinese: Romanization vs. characters revisited”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 23(2): 1–15.

EVERSON, Micheal 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.

FAN, K., GAO, J., e AO, X. (1984). “Lun fangkuai hanzi he pinyin wenzi de duyin guilü wenti” 论方块汉字和拼音文字的读音规律问题 (Sulla pronuncia dei caratteri e le regole di pronuncia del Pinyin). Zhongguo wenzi gaige 中国文字改革, 3, 19–22.

FELDMAN, L. B., e SIOK, W. W. T. (1999). “Semantic radicals contribute to the visual identification of Chinese characters”. *Journal of Memory and Language*, 40: 559–576. doi: 10.1006/jmla.1998.2629

FELDMAN, Laurie B. e SIOK, Witina W. T. (1999). “Semantic radicals in phonetic compounds: Implications for visual character recognition in Chinese”. In Jian Wang, Hsuan-Chih Chen, Ralph Radach, Albrecht Inhoff (a cura di), *Reading Chinese script: A cognitive analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 19-35.

FENG, Liping 冯丽萍. (2002). “Feihanzi beijing liuxuesheng hanzi xingyin shibie de yingxiang yinsu” 非汉字背景留学生汉字形音识别的影响因素 (Fattori di influenza nel riconoscimento della forma e fonetica di caratteri cinesi per apprendenti stranieri con background linguistico non-logografico). *Hanzi wenhua* 汉字文化, 3.

FENG, Liping 冯丽萍; SONG, Zhiming 宋志明. (2004). “Cisu xingzhi yu gouci nengli dui liuxuesheng zhongwen cisushibie de yingxiang” 词素性质与构词能力对留学生中文词素识别的影响 (L’influenza della tipologia morfematica e della capacità compositiva sul riconoscimento del lessico per apprendenti stranieri). *Yunan shifan daxue xuebao* 云南师范大学学报, 2(6): 33-38.

FENG, Liping 冯丽萍; LU, Huayan 卢华岩 e XU, Caihua 徐彩华. (2008). “Bujian weizhi xinxi zai liuxuesheng hanzi jiagong zhong de zuoyong” 部件位置信息在留学生汉字加工中的作用 (Il ruolo informativo della posizione dei radicali nella processazione dei caratteri cinesi da parte di apprendenti stranieri). *Yuyan Jiaoxue yu Yanjiu* 语言教学与研究, 3, 66–72.

FENG Zhiwei 冯志伟 (2006). “Yong shangxiawen wuguanyufa lai miaoshu hanzi” 用上下文无关语法来描述汉字结构 (Descrizione delle strutture dei caratteri cinesi sulla base della grammatica libera dal contesto). *Yuyan kexue* 语言科学，5 (3): 14-23.

FLORES D’ARCAIS, G. B. (1992). “Graphemic, phonological, and semantic activation processes during the recognition of Chinese characters,” in H. C. Chen and O. J. L. Tzeng (a cura di) *Language Processing in Chinese*, Amsterdam: Elsevier, pp. 37–66.

GALAMBOS, Imre (2011). “Popular Character Forms (Súzì) and Semantic Compound (Huìyì) Characters in Medieval Chinese Manuscripts”. *Journal of the American Oriental Society*, 131 (3): 395-409.

GONG Yang; LAI Chun e GAO Xuesong (2020). “The Teaching and Learning of Chinese as a Second or Foreign Language: The Current Situation and Future Directions”. *Frontiers of Education in China*, 15 (1): 1-13.

GONG, Yang; LYU, Boning e GAO, Xuesong (2018). “Research on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language in and Outside Mainland China: A Bibliometric Analysis”. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27 (4): 277–289.

GU, Ming Dong 顾明栋 (2016). "Patterns of Tao (Dao): The Birth of Chinese Writing and Aesthetics", *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 74 (2): 151-63.

GUAN, C. Q.; LIU, Y.; CHAN, D. H. L.; YE, F. e PERFETTI, C. A. (2011). “Writing strengthens orthography and alphabetic coding strengthens phonology in learning to read Chinese”. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 509.

GUDER, Andreas. (2014). “Reading Competence and Graphemic Competence: Impacts of the Chinese Writing System on Designing Competence Descriptors for the “European Benchmarks for the Chinese Language” (EBCL) Project”. *Chun 9, http://www.fachverband-chinesisch.de/sites/default/files/chun/005-029-CHUN29_GUDER_EBCL_Beitrag.pdf.*

HAN, Zhaohong. (2017). “The theoretical landscape of second language acquisition”. In I. Keckskes & C. Sun. (a cura di), *Key issues in Chinese as a second language research.* New York: Routledge, pp. 3-26.

“Hanyu dazidian” 汉语大字典 (Grande Dizionario della lingua cinese) (1995). Hubei: *Cishu chubanshe* 辞书出版社.

HAO, Meiling 郝美玲 (2007). “Liuxuesheng zhengzifa yishi de mengya yu fazhan” 留学生汉字正字法意识的萌芽与发展 (Nascita e sviluppo della consapevolezza strutturale su apprendenti stranieri di cinese come seconda lingua). *Shijie hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 21(1), 29–39.

HAO, Meiling; CHEN, Xi; SHU, Hua; ANDERSON, Richard C. “The development of young Chinese children's morphological awareness: The role of semantic relatedness and morpheme type”. *Applied Psycholinguistics*, 34(1), 45–67.

HAO, Meiling 郝美玲 e FAN, Huiqin 范慧琴 (2008). “Bujian tezheng yu jiegou leixing dui liuxuesheng hanzishuxie de yingxiang” 部件特征与结构类型对留学生汉字书写的影响 (L’influenza delle proprietà dei componenti e della tipologia strutturale sulla scrittura dei caratteri cinesi da parte di apprendenti stranieri). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu*, 语言教学与研究 5, 24-31.

HAO, Meiling 郝美玲 e LIU, Youyi 刘友谊. (2007). “Liuxuesheng jiaocun hanzi fuxianlü de shiyan yanjiu” 留学生教材汉字复现率的实验研究 (Ricerche sperimentali sulla frequenza di occorrenze dei caratteri cinesi all’interno dei libri di corso di apprendenti stranieri), *Yuyan wenzi yingyong* 语言文字应用, 2: 126-133.

HAYES, E. B. (1987a). *An investigation of the amount of phonological encoding vs. visual processing strategies employed by advanced American readers of Chinese Mandarin and native Chinese readers*. Columbus, OH: The Ohio State University.

HAYES, E. B. (1987b). “The relationship between Chinese character complexity and character recognition”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 22 (2): 45–57.

JICHANG, L. (2022). “Propaganda and beyond: A note on the 2020 Confucius Institute reform”. *Sinopsis, China in context and Perspective,* https://sinopsis.cz/wp-content/uploads/2022/09/ci0.pdf (11-01-24).

JIANG, Xin (2001). “Waiguo xuesheng xingshengzi biaoyin xiansuo yishi de shiyan yanjiu” 外国学生形声字表音线索意识的实验研究 (Ricerca sperimentale sulla consapevolezza dei radicali fonetici all’interno dei composti fonetici di apprendenti stranieri). *Shijie Hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 56(2), 68–74.

JIANG, Xin 江新 (2006). “Hanzi pinlü he goucishu dui feihanziquan xuesheng hanzixuexi de yingxiang” 汉字频率和构词数对非汉字圈学生汉字学习的影响 (L’influenza dell’indice di frequenza e della capacità compositiva sull’apprendimento dei caratteri cinesi da parte di apprendenti con sistema linguistico non logografico), *Xinlixue bao* 心理学报, 4.

JIANG, Xin 江新 (2007). “Renxie fenliu, Duoren shaoxie” hanzi jiaoxue fangfa de shiyan yanjiu” “认写分流、多认少写”汉字教学方法的实验研究 (Studio sperimentale sugli effetti dell’approccio all’insegnamento “più lettura meno scrittura”). *Shijie Hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 2(80).

JIANG, Xin 江新 e LIU, Yanmei 柳燕梅 (2004). “Pinyin wenzi Beijing de waiguo xuesheng hanzi shuxie cuowu yanjiu” 拼音文字背景的外国学生汉字书写错误研究 (Studio sugli errori in scrittura dei caratteri cinesi da parte di apprendenti L2 la quale L1 è dotata di un sistema di scrittura alfabetico). *Shijie Hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 1(67).

JIANG, Xin 江新 e ZHAO, Guo 赵果 (2001). “Chuji jieduan waiguo liuxuesheng hanzi xuexi celüe de diaocha yanjiu” 初级阶段外国留学生汉字学习策略的调查研究 (Analisi delle strategie di apprendimento dei caratteri cinesi di apprendenti stranieri di livello principiante). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, 4, 10–17.

JIANG, Xin 江新; ZHAO, Guo 赵果; HUANG Huiying 黄慧英, LIU, Yanmei 柳燕梅; WANG, Youmin 王又民. (2006). “Waiguo xuesheng hanyuzici xuexi de yingxiang yinsu” 外国学生汉语字词学习的影响因素(Fattori di influenza nell’apprendimento del lessico da parte di apprendenti stranieri). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, 2: 14-22.

KE, Chuanren (1996). “An empirical study on the relationship between Chinese character recognition and production”. *The Modern Language Journal*, 80 (3): 340–349.

KE, Chuanren (1998a). “Effects of language background on the learning of Chinese characters among foreign language students”. *Foreign Language Annals*, 31(1): 91–102.

KE, Chuanren (1998b). “Effects of strategies on the learning of Chinese characters among foreign language students”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 33: 93–111.

KE, Chuanren (2018). *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition.* New York: Routledge

KE, Sihui E. (2020). "Review of Research on Learning and Instruction with Specific Reference to Reading Chinese as an Additional Language (1976−2018)". *Frontiers of Education in China*, 15 (1): 14-38.

KODA, K. (1996). "L2 word recognition research: A critical review". *The Modern Language Journal*, 80(4), 450–460.

KOH, P.W.; CHEN, X. e 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 (a cura di), *Reading Processes of Asian Scrips and Cross Linguistic Influence: Chinese, Japanese, and Korean.* Amsterdam: John Benjamins: pp. 73-98

KUO, M. L. A., e HOOPER, S. (2004). "The effects of visual and verbal coding mnemonics on learning Chinese characters in computer-based instruction". *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 23–34.

LEE, Chiaying. TSAI, Jieli., SU, Erica C., TZENG, Ovid J.-L., e HUNG, Daisy L. (2005). "Consistency, regularity, and frequency effects in naming Chinese characters". *Language and Linguistics*, 6(1), 75–107.

LI Citing, LI Wendong (2020). "Learner Identity in Chinese as a Foreign/Second Language Education: A Critical Review". *Frontiers of Education in China*, 15(1): 73–98.

LI, Junhong 李俊红 (2009). "Shengfu duiyu xingshengzi yiyi renzhi de xiaoying" 声符对于形声字意义认知的效应 (Influenza del radicale fonetico nel riconoscimento del significato dei composti fonetici). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, 1, 17–24.

LI, Junhong 李俊红 e LI, Kunshan 李坤珊(2005). "Bushou duiyu hanzi renzhi de yiyi" 部首对于汉字认知的意义 (Il significato dei radicali nella percezione dei caratteri cinesi). *Shijie Hanyu jiaoxue* 世界汉语教学 4(74).

LI, Lihong 李力红; LIU Hongyan 刘宏艳 e LIU Meiling 刘秀丽 (2005). "Hanzi jiegou dui hanzi shibie jiagong de yingxiang" 汉字结构对汉字识别加工的影响 (L'influenza delle strutture dei caratteri cinesi sul processo di riconoscimento). Xinlixue tanxin 心理学探新, 1.

LI, Wendan (2009). *Chinese Writing and Calligraphy.* Honolulu, University of Hawaii' Press.

LI, Micheal (2020). "A Systematic Review of the Research on Chinese Character Teaching and Learning". *Frontiers of Education in China*, 15(1): 39-72

LIN, C. H., e COLLINS, P. (2012). "The effects of L1 and orthographic regularity and consistency in naming Chinese characters". *Reading and Writing*, 25(7): 1747–1767.

LIN, Hua (2001). *A Grammar of Mandarin Chinese*. Monaco, Lincom Europa.

LING, V. (2007). "Studies on L2 acquisition of the Chinese script published in America". *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, 51–83.

LIU, Liping 刘丽萍 (2008). "Bihuashu yu jiegou fangshi dui liuxuesheng hanzi xuixi de yingxiang" 笔画数与结构方式对留学生汉字学习的影响 (Influenza del numero di tratti e della tipologia strutturale sull'apprendimento dei caratteri cinesi per apprendenti stranieri). *Yuyen jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研, 1: 89-96.

LIU, Ying, WANG, M., PERFETTI, Charles A. (2007). "Threshold-style processing of Chinese characters for adult second-language learners". *Memory & Cognition*, 35(3), 471–480.

LIU, Zhijing 刘志敬; HAO, Meiling 郝美玲 e WANG, Fengjiao 汪凤娇. (2020). “Zhengzifa yishi he yuyin yishi zai liuxuesheng hanzi xuexi chuqi de xiangdui zhongyaoxing” 正字法意识和语音意识在留学生汉字学习初期的相对重要性 (L’importanza relativa della consapevolezza ortografica e consapevolezza fonologica nella prima fase di acquisizione dei caratteri cinesi da parte di apprendenti L2). *Huawen jiaoxue yu* yanjiu 华文教学与研究, 79 (3): 55-60.

LIU, Yanmei 柳燕梅 (2009). “Hanzi jiaoxue zhong bujian celüe xunlian xiaoguo de yanjiu” 汉字教学中部件策略训练效果的研究 (Effetti dell’esercitazione su strategie delle componenti per l’insegnamento dei caratteri cinesi). *Language Teaching and Linguistic Studies*, 2: 61–66.

LIU, Yanmei 柳燕梅 e JIANG, X. 江新 (2003). “Oumei xuesheng hanzi xuexi fangfa de shiyan yanjiu” 欧美学生汉字学习方法的实验研究 (Studio sperimentali sui metodi di apprendimento dei caratteri cinesi per apprendenti europei e americani). *Chinese Teaching in the World,* 1: 59–67.

LÜ, C.; KODA, K.; ZHANG, D., e ZHANG, Y. (2014). “Effects of semantic radical properties on character meaning extraction and inference among learners of Chinese as a foreign language”. *Writing Systems Research*, 7(2): 1–17.

LUK, Gigi e BIALYSTOK Ellen. (2005). “How iconic are Chinese characters?” *Bilingualism: Language and Cognition,* 8, 79–83.

LYU Boning, QI Xuedan (2020). “A Review of Research on Technology-Assisted Teaching and Learning of Chinese as a Second or Foreign Language from 2008 to 2018”. *Frontiers of Education in China*, 15(1): 142–163.

MA, Yanhua 马燕华. (2002). “Lun chuji hanyu shuiping oumei liuxuesheng hanzi fuxian guilü” 论初级汉语水平欧美留学生汉字复现规律 (Considerazioni sui metodi di recupero dei caratteri cinesi per apprendenti occidentali di livello principiante). *Hanyu xuexi* 汉语学习, 1.

MA, X.; GONG, Y.; GAO, X. e XIANG, Y. (2017). “The teaching of Chinese as a second or foreign language: A systematic review of the literature 2005–2015”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(9): 1−16.

MASINI, Federico (1990). “Relazioni tra le unità dell’analisi sintattica e dell’analisi lessicale in cinese moderno: premessa per uno studio dell’evoluzione lessicale del putonghua”. *Cina,* 22: 201-220.

MCBRIDE-CHANG, Alexandra C. (2016). “Is Chinese Special? Four Aspects of Chinese Literacy Acquisition that Might Distinguish Learning Chinese from Learning Alphabetic Orthographies”. *Educational Psychology Review*, 28 (3): 523-549.

MCGINNIS, S. (1995). “Student attitudes and approaches in the learning of written Chinese”. *Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*, Long Beach, CA.

MORBIATO, Anna (2021). “Una panoramica degli studi sull’acquisizione di aspetti sintattici e strutture grammaticali del cinese da parte di italofoni”. In (a cura di) Chiara Romagnoli, Sergio Conti, *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*. La Sapienza, Roma, pp. 87-114.

MORI, Y. (2014). “Review of recent research on Kanji processing, learning, and instruction”. *Japanese Language and Literature,* 48 (2): 403-430.

NGUY, T. V. H., ALLARD, F. A., e BRYDEN, M. P. (1980). “Laterality effects for Chinese characters: Differences between pictorial and nonpictorial characters”. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 270–273.

OLMANSON, Justin e LIU Xianquan C. (2017). “The Challenge of Chinese Character Acquisition: Leveraging Multimodality in Overcoming a Centuries-Old Problem”. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 239.

ORTON, Jane e SCRIMGEOUR, Andrew. (2019). *Teaching Chinese as a Second Language, The Way of the Learner.* Routledge, New York

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.

PERFETTI, Charles A., LIU, Ying, TAN Lihai. (2002). “How the mind meets the brain in reading: A comparative writing systems approach”. In H. S.R. Kao, C.-K. Leong, & D.-G. Gao (a cura di), *Cognitive neuroscience studies of the Chinese language* (pp. 36-60). Hong Kong: Hong Kong University Press.

PERFETTI, Charles A. e TAN, Lihai. (1998). “The time course of graphic, phonological, and semantic activation in Chinese character identification”. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 24, 101–118.

PESARO, Nicoletta (2015). “Le tre fasi della letteratura cinese contemporanea”. In *Quaderni del premio letterario Giuseppe Acerbi*, 15: 46-51.

SAMPSON, Geoffrey (2016). “Writing systems: Methods for recording language”. In Keith Allan (a cura di), *The Routledge Handbook of Linguistics* Abington: Routledge, pp. 47-61.

SCHINDELIN, Cornelia. (2015). “Character Frequency”, in: *Encyclopedia of Chinese Language and Linguistics*, General Editor Rint Sybesma (03-03-2024).

SERGENT, W. K., e EVERSON, M. E. (1992). “The effects of frequency and density on character recognition speed and accuracy by elementary and advanced L2 readers of Chinese”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 27: 29–44.

SHAN, Yunming 单韵鸣 e AN, Ran 安 然 (2010). “Huayi xuesheng hanzi shuxie tezheng de gean yanjiu – jiyu yu feihanziquan xuesheng de bijiao” 华裔学生汉字书写特征的个案研究———基于与非汉字圈学生的比较 (Analisi qualitativa delle proprietà di scrittura dei caratteri di heritage students – comparazione con non-heritage students). *Huawen jiaoxue yu yanjiu* 华文教学与研究, 2(38).

SHAO, Aiji 邵霭吉 (2021). “<<Tongyong guifan hanzi biao>> dutizi tongji yu sikao” <<通用规范汉字表>>独体字统计与思考 (Riflessioni e statistiche sui caratteri singoli sulla base della tavola dei caratteri cinesi standard d’uso comune). *Yancheng shifan xueyuan xuebao* 盐城师范学院学报, 41, (3): 33-43.

SHEK Kam Tse, FERENCE Marton, WING Wah K. and LOH Elizabeth K. Y. (2007). “An integrative perceptual approach for teaching Chinese characters”. *Instructional Science*, 35 (5): 375-406.

SHEN, H. H. (2004). “Level of cognitive processing: Effects on character learning among non-native learners of Chinese as a foreign language”. *Language and Education*, 18(2): 167–182.

SHEN, Helen H. (2005). “An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese”. *System*, 33: 49-68.

SHEN, H. H. (2013). “Chinese L2 literacy development: Cognitive characteristics, learning strategies, and pedagogical interventions”. *Language and Linguistics Compass*, 7(7): 371–387.

SHEN, H. H. (2014). “Chinese L2 literacy debates and beginner reading in the United States”. In M. Bigelow e J. Ennser-Kananen (a cura di). *The Routledge handbook of educational linguistics*, New York: Routledge, pp. 276–288.

SHEN, Helen H. (2018). “Chinese as a second language reading: lexical access and text comprehension”. In Chuanren Ke (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition,* Oxon: Routledge, pp. 134-150.

SHEN, Helen H. e KE Chuanren (2007). “Radical Awareness and Word Acquisition among Nonnative Learners of Chinese”. *The Modern Language Journal*, 91, (1): 97-111.

SHEN, Mowei 沈模卫. (1998). “Heti hanzi zixing shibie guocheng tansuo” 合体汉字字形识别过程探索 (Analisi del processo di riconoscimento della forma grafica di caratteri composti). *Yingyong Xinlixue* 应用心理学, 1.

SHU, Hua e ANDERSON, Richard C. (1997). “Role of Radical Awareness in the Character and Word Acquisition of Chinese Children”. *Reading Research Quarterly*, 32(1): 78-89.

SHU, Hua; CHEN, Xi; ANDERSON, Richard C.; WU, Ningning e XUA Yuan (2003). “Properties of School Chinese: Implications for Learning to Read”. *Child Development*, 74(1): 27–47.

SHU, H., e ZENG, H. (1996). “Awareness of phonological cues in pronunciation of Chinese characters and its development”. *Acta Psychologica Sinica*, 28, 160–165.

TAFT, Marcus e CHUNG (1999). “Using radicals in teaching Chinese characters to second language learners”. *Psychologia,* 42(4).

TAFT, Marcus e ZHU, Xiaoping (1995). “The representation of bound morphemes in the lexicon: A Chinese study”. In L. B. Feldman (a cura di), *Morphological aspects of language processing.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc. pp. 293–316.

TAFT, Marcus e ZHU, Xiaoping. (1997). “Submorphemic processing in reading chinese” Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 23 (3): 761-775.

TAFT, Marcus; ZHU Xiaoping e PENG, Danling. (1999). “Positional Specificity of Radicals in Chinese Character Recognition” *Journal of Memory and Language* 40, 498–519.

TONG, Xiuli e YIP, Joanna H. (2015). “Cracking the Chinese character: Radical sensitivity in learners of Chinese as a foreign language and its relationship to Chinese word reading”. *Reading and Writing*, 28(2), 159–181.

TSAI, C. H.; KUO, C. H.; HONG, W. B. e CHEN, C. W. (2012). “Effects on learning logographic character formation in computer-assisted handwriting instruction”. *Language Learning & Technology*, 16(1): 110–130.
WALKER, G. L. R. (1984). “’Literacy’ and ‘reading’ in a Chinese language program”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 19: 67–84.

WANG, J., e XING, H. (2010). “The of overseas students’ acquisition of monosyllabic polysemous morphemes”. *Language Teaching and Linguistic Studies*, 2: 10-16.

WANG, Jun 王骏 (2011). “Waiguoren hanzi xide yanjiu shuping” 外国人汉字习得研究述评 (Rassegna degli studi sull’acquisizione dei caratteri cinesi per apprendenti stranieri). *Huawen jiaoxue yu yanjiu* 华文教学与研究 (TCSOL Studies), 41: 42-51.

WANG, Min; PERFETTI, Charles A. e LIU, Ying. (2003). “Alphabetic readers quickly acquire orthographic structure in learning to read Chinese” *Scientific Studies of Reading*, 7(2): 183-208.

WEBB, Stuart; NATION Paul. (2017). *How Vocabulary is Learned.* Oxford: Oxford University Press.

WEN, Xiao e TREIMAN, Rebecca. (2012). “Iconicity of simple Chinese characters”. *Behavior Research Methods*, 44: 954–960.

WILLIAMS, C. (2013). “Emerging development of semantic and phonological routes to character decoding in Chinese as a foreign language learners”. *Reading and Writing*, 26(2): 293–315.

WU, Menji 吴门吉; GAO, Dingguo 高定国; XIAO, Xieyun 肖晓云 e ZHANG, R. 章睿健 (2006). “Oumei hanri xuesheng hanzi rendu yu shuxie xide yanjiu” 欧美韩日学生汉字认读与书写习得研究 (Studio sull’acquisizione dell’abilità di scrittura e lettura dei caratteri cinesi di apprendenti occidentali e asiatici). *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, 6.

Xīnhuá zìdián 新华字典. (1998). Pechino: shangwu yinshugua chuban 商务印书馆出版.

XU, P., e JEN, T. (2004). “Penless Chinese language learning: A computer-assisted approach”. *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 40(2): 25–42.

XU, Yi; CHANG Liyun e PERFETTI, Charles A. (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, Caihua 徐彩华 (2007). “Waiguo liuxuesheng hanzi fenjie shuiping de fazhan” 外国留学生汉字分解水平的发展 (Lo sviluppo dell’abilità di scomposizione dei caratteri cinesi da parte di apprendenti stranieri). *Shijie hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 1, 16–28.

XU, Xiaoqiu e PADILLA, Amado M. (2013). “Using Meaningful Interpretation and Chunking to Enhance Memory: The Case of Chinese Character Learning”. *Foreign Language Annals*, 46(3), 402-422.

YANG, H. e PENG D. L. (1996). “The learning and naming of Chinese characters of elementary school children”. *Cognitive Processing of Chinese and other Related Asian Languages*, Hong Kong.

YE, L. (2013). “Shall we delay teaching characters in teaching Chinese as a foreign language?” *Foreign Language Annals*, 46(4), 610–627.

YIN, J. J. (2003). “Meiguo daxuesheng jiyi hanzi shi shiyong de fangfa” 美国大学生记忆汉字时使用的方法 (Metodi utilizzati da student universitari americani per la memorizzazione dei caratteri cinesi). *Journal of the Chinese Language Teachers Association*, 38(3): 69–90.

YOU, Haojie 尤浩杰 (2003). “Bihuashu, bujianshu he tuopujiegou leixing dui feihanzi wenhuaquan xuexizhe hanzi zhangwo de yingxiang” 笔画数、部件数和拓扑结构类型对非汉字文化圈学习者汉字掌握的影响 (Influenza del numero di tratti, numero di componenti e tipologia strutturale sulla padronanza dei caratteri cinesi da parte di apprendenti non appartenenti alla sfera culturale cinese), *Shijie hanyu jiaoxue* 世界汉语教学, 2.

YU Keqiang 余克强 (2000). “Hanzi cengci jiegou fangshi, mojibujian jianxi” 汉字层次结构方式、末级部件简析 (Analisi dei livelli strutturali dei caratteri basata sulle component primitive). *Sanming zhiye daxue xuebao* 三明职业大学学报.

ZENG, Yun (2021). “Problemi, strumenti e metodologie nell’analisi dei processi di riconoscimento dei caratteri in cinese L2”. In (a cura di) Chiara Romagnoli, Sergio Conti, *La lingua cinese in Italia. Studi su didattica e acquisizione*. La Sapienza, Roma, pp. 141-157.

ZHANG Tianlu e KE Chuanren (2018). “Research on L2 Chinese character acquisition”. In Ke Chuanren (a cura di), *The Routledge Handbook of Chinese Second Language Acquisition.* New York: Routledge, pp. 103-133.

ZHAO, Guo 赵果 (2003). “Chuji jieduan oumei liuxhesheng shiziliang he zi de goucishu” 初级阶段欧美留学生识字量和字的构词数 (capacità compositiva e conoscenza del numero di caratteri nell’apprendimento di studenti occidentali di livello principiante). Yuyan wenzi yingyong 语言文字应用, 2：106-112.

ZHAO, Guo 赵果 e JIANG, Xin 江新 (2002). “Shenme yang de hanzi xuexi celüe zuiyouxiao?” 什么样的汉字学习策略最有效? (Qual è la strategia di apprendimento dei caratteri cinesi più efficace?). *Yuyan wenzi yingyong* 语言文字应用, 2.

ZHAO Hongqin, HUANG Jianbin. (2010). “China’s policy of Chinese as a foreign language and the use of overseas Confucius Institutes”. *Educational Research for Policy and Practice*. 9(2): 127-142

ZHOU Wenying (2020). “Mobile Assisted Chinese Learning as a Foreign Language: An Overview of Publications between 2007 and 2019”. *Frontiers of Education in China,* 15(1): 164–181

ZHOU, Youguang 周有光. (1978). “Xiandai hanzi zhong shengpang de biaoyin gonggneng wenti” 现代汉字中声旁的表音功能问题 (La trasparenza fonetica dei radicali fonetici tra i caratteri cinesi moderni). *Zhongguo yuwen* 中国语文, 3.

Sitografia

Hanzi bushou biao 汉字部首表 (Tavola dei radicali dei caratteri cinesi) (2009). *Yuyan wenzi guifan* 语言文字规范. http://www.moe.gov.cn/ewebeditor/uploadfile/2015/01/13/20150113090108815.pdf (28-05-24).

HanziCraft, https://hanzicraft.com/lists/phonetic-sets (27-05-24).

Junda - Chinese character frequency list, https://lingua.mtsu.edu/chinese-computing/statistics/char/list.php?Which=MO, (20-05-24).

Lingua e linguistica cinese 1 – Alma Mater Studiorum Università di Bologna, https://www.unibo.it/it/studiare/dottorati-master-specializzazioni-e-altra-formazione/insegnamenti/insegnamento/2023/328910 (11-06-24).

Lingua cinese (I annualità) – Università di Torino, https://asiaeafrica.campusnet.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=78i1 (11-06-24).

Lingua cinese 1 modulo 1 – Università Ca’ Foscari Venezia, https://www.unive.it/data/insegnamento/486979/programma (11-06-24).

Lingua cinese 1 modulo 2 – Università Ca’ Foscari Venezia, https://www.unive.it/data/insegnamento/486981/programma (11-06-24).

Lingua cinese 2 modulo 2 – Università Ca’ Foscari Venezia, https://www.unive.it/data/insegnamento/468572/programma (11-06-24).

Lingua cinese 3 modulo 2 - Università Ca’ Foscari Venezia, https://www.unive.it/data/insegnamento/357013/programma (11-06-24).

THEOBALD, Ulrich (2011). “The Hanyu Pinyin 漢語拼音 Transcription System”. *Chinaknowledge.de*, http://www.chinaknowledge.de/Literature/Script/pinyin.html (28-11-23).

Zixing bianhua - ziyuan yanbian 字形演变 - 字源演变 (Evoluzione della forma dei caratteri – evoluzione dell’etimo). *Guoxuedashi.net* 国学大师, http://www.guoxuedashi.com/zixing/yanbian/4465ej/ (28-05-24).