

Proposte e strategie per
una didattica accessibile e
inclusiva del cinese
全纳性汉语教学新策略与
方案研究

a cura di Andrea Scibetta - Wang Mei-Hui -
Davide Francolino

Studi e ricerche

2026

 EDIZIONI
Università per Stranieri di Siena

Edizioni Università

Proposte e strategie per
una didattica accessibile e
inclusiva del cinese
全纳性汉语教学新策略与
方案研究

a cura di Andrea Scibetta - Wang Mei-Hui -
Davide Francolino

Studi e ricerche

2026

Comitato scientifico: Marina Benedetti, Antonella Benucci, Paola Carlucci, Pietro Cataldi, Paola Dardano, Beatrice Garzelli, Sabrina Machetti, Giuseppe Marrani, Tomaso Montanari, Massimo Palermo, Carolina Scaglioso, Lucinda Spera, Massimiliano Tabusi, Massimo Vedovelli

Comitato di redazione: Benedetta Aldinucci, Valentino Baldi, Anna Baldini, Irene Falini, Matteo La Grassa, Veronica Ricotta, Eugenio Salvatore, Carolina Scaglioso, Ornella Tajani

Collana finanziata dal Dipartimento d'Eccellenza DISU
(Dipartimento di Studi Umanistici)

ISBN: 978-88-32244-28-1

Pubblicato nel mese di febbraio 2026



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,
è vietata senza l'autorizzazione dell'Ateneo.

Copyright © 2026 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

PREFAZIONE

有教無類

‘Nell’insegnamento non vi siano distinzioni’

Confucio, *Dialoghi*, Wei Ling Gong, 39

La nota massima di Confucio contraddistingue l’insegnante ideale, che per prima cosa deve sviluppare una coscienza morale di sé e del mondo basata sull’empatia, il rispetto, la fiducia e sul senso di giustizia, pervenendo in tal modo a una deontologia pedagogica che oggi definiamo inclusiva, che non distingua tra categorie di allievi, ma sia volta al coinvolgimento e la valorizzazione di tutte le differenze.

Il volume *Proposte e strategie per una didattica accessibile e inclusiva del cinese* ha proprio questo obiettivo: delinea percorsi e sperimentazioni, giochi didattici, strategie per l’insegnamento del cinese nella convinzione che, come si dice nell’Introduzione al volume, ‘i contenuti didattici possano dirsi realmente inclusivi solo se resi accessibili a tutte e tutti, indipendentemente dalle caratteristiche e dagli stili di apprendimento individuali.’ Insomma, come vedranno i lettori, le proposte sono pensate come opportunità per l’intero gruppo classe, come approcci innovativi che coinvolgono gli studenti ‘senza distinzioni.’

Il volume nasce dalla Giornata di studi “Proposte per una didattica accessibile e inclusiva del cinese”, tenuta presso l’Università per Stranieri di Siena nel dicembre 2022. La Giornata è nata dalla stretta collaborazione tra Unistrasi, ANIC (Associazione Nazionale di Insegnanti di Cinese) e l’Istituto Confucio di Pisa, e ha visto la partecipazione di studiosi italiani e stranieri, con un denso scambio tra docenti universitari e delle scuole. Come organizzatori (Unistrasi, ANIC, Istituto Confucio), da un lato abbiamo cercato di valorizzare e studiare l’approccio teorico cinese alle questioni della didattica accessibile, e dall’altro abbiamo cercato di contribuire alla fluidità del dialogo tra università e scuola sui temi della didattica del cinese, e in particolare della didattica accessibile – campo in cui i docenti della scuola hanno una vasta esperienza e hanno molto da insegnare ai docenti universitari.

Da più di un decennio il dialogo tra Unistrasi e docenti delle scuole nell’ambito della didattica del cinese è stato sempre intenso: a partire dai Tirocini Formativi Attivi (TFA) fino agli attuali Corsi di formazione iniziale e di abilitazione per insegnare nella scuola secondaria, il nostro Ateneo ha sempre coinvolto docenti delle scuole tra i docenti erogatori dei corsi, e ha basato la didattica, che spesso ha coinvolto ‘stu-

denti' che sono già docenti con esperienza nelle scuole, più sullo scambio orizzontale di esperienze che sulla didattica verticale e frontale. Personalmente, ho imparato moltissimo dai colleghi delle scuole, che mi hanno suggerito modalità e strategie didattiche innovative, in particolare proprio relativamente ad apprendenti con BES e DSA. Grazie inoltre alla collaborazione con l'Istituto Confucio di Pisa, la nostra Sala Confucio Unistrasi organizza regolarmente, una volta l'anno, attività di formazione rivolte a docenti di cinese di scuola e università. Oltre alla Giornata da cui è nato il presente volume, abbiamo negli anni organizzato giornate di confronto sui materiali didattici, su tecniche e strategie didattiche e ludodidattiche, sull'insegnamento della cultura cinese e molto altro, sempre cercando di creare momenti di confronto e dialogo tra docenti universitari e delle scuole.

In questo senso, è stata anche fondamentale la creazione, a Unistrasi, del centro StraS (Centro Stranieri e Scuola) e dell'Area per gli studenti con Disabilità, DSA e BES, il cui contributo alimenta sempre tutte le nostre iniziative legate alla didattica del cinese in Italia.

Avendo ricevuto l'onore di scrivere questa breve nota di Prefazione, vorrei esprimere la mia gratitudine alle nostre studentesse e ai nostri studenti, in particolare le ragazze e i ragazzi con DSA/BES che hanno voluto condividere le loro difficoltà e le loro risorse, aiutandoci a migliorare nella nostra pratica didattica. Ringrazio anche la professoressa Beba Frine Favaloro, che è stata a lungo presidente dell'ANIC, per il costante ed entusiastico supporto alle nostre iniziative. Ringrazio poi tutte le colleghe e i colleghi della cattedra di cinese di Unistrasi con cui abbiamo condiviso esperienze di didattica, sperimentazioni e quotidianità, cercando sempre di dare senso profondo al nostro lavoro e onorando giorno per giorno il significato del verbo 'insegnare', che io intendo, in senso confuciano, come contributo alla trasformazione, nostra e degli altri, in esseri umani migliori. Dalle colleghe e i colleghi di maggiore esperienza, che merita sempre la nostra attenzione, ai più giovani, il cui entusiasmo ci stimola e ci alimenta, ringrazio tutte e tutti con affetto e stima. Intanto Andrea Scibetta, Wang Mei-hui e Davide Francolino, i curatori di questo prezioso volume, ma anche Lee Jo-ying, Sabrina Ardizzoni, Mauro Crocenzi, Agostino Sepe, Xiao Qianwen, Zhong Xin. Credo che i magnifici versi di Danilo Dolci ci guidino tutti in questo viaggio, perché ciascuno di noi sogna a suo modo i propri allievi:

*C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato.*

Anna Di Toro

ANDREA SCIBETTA - WANG MEI-HUI - DAVIDE FRANCOLINO

INTRODUZIONE

Questo volume rappresenta il frutto concreto della giornata di studi “Proposte per una didattica accessibile e inclusiva del cinese”, tenutasi il 12 dicembre 2022 presso l’Università per Stranieri di Siena, organizzata dalla Sala Confucio dell’Ateneo in collaborazione con il Centro CLASS e con ANIC (Associazione Nazionale Insegnanti di Cinese). L’iniziativa ha rappresentato un importante momento di confronto tra ricercatori, docenti universitari e insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, offrendo uno spazio condiviso di riflessione teorica e operativa su un tema finora marginale nel panorama della glottodidattica in Italia: quello dell’accessibilità nella didattica/nell’apprendimento del cinese come lingua straniera.

La giornata si è articolata in tre momenti principali: una prima sessione plenaria, con interventi teorici di respiro internazionale; una seconda sessione di taglio più applicativo, incentrata sulle problematiche legate all’apprendimento del cinese da parte di studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA); infine, una parte laboratoriale in cui sono state presentate buone pratiche, esperienze didattiche e proposte operative. La varietà delle prospettive presentate – neurocognitive, linguistiche, didattiche – ha contribuito a delineare un quadro ricco e articolato delle sfide e delle potenzialità di una didattica del cinese realmente attenta alla pluralità e alla diversità degli apprendenti.

Questo volume intende quindi proseguire e ampliare quella riflessione, raccogliendo una selezione di contributi scientifici e testimonianze didattiche che, pur

nella diversità degli approcci, condividono un obiettivo comune: promuovere un'idea di didattica del cinese come lingua straniera che sia al tempo stesso accessibile, inclusiva e sostenibile per tutti gli studenti, nessuna/o esclusa/o.

Alla base di questa pubblicazione vi è la consapevolezza di una evidente lacuna nella ricerca italiana su questa specifica tematica. Se infatti negli ultimi anni si è sviluppata una discreta letteratura sul tema dell'apprendimento del cinese da parte di studenti sinofoni con DSA (si veda a tale proposito il contributo di Kang Xin in questo volume), restano ancora assai limitati gli studi specifici che affrontano l'esperienza di apprendimento della lingua cinese da parte di studenti italofofoni con DSA. Le fonti bibliografiche disponibili sono tuttora esigue (si vedano, tra le altre, Formica 2018; Bianchi/Novelli 2024), e si avverte l'urgenza di un ampliamento e consolidamento di tale ambito di ricerca, che tenga conto delle specificità linguistiche, grafiche e fonologiche della lingua cinese, nonché delle strategie cognitive implicate nel suo apprendimento da parte di studenti italofofoni con profili specifici.

Negli ultimi anni, alcune ricerche condotte in ambito accademico si stanno muovendo in questa direzione, tentando di affrontare in modo sistematico il tema attraverso dettagliati strumenti metodologici. Tra queste si segnala, ad esempio, l'utilizzo dell'eye tracking per l'analisi dei processi di lettura e scrittura dei caratteri (cfr. Verzi/Roccaforte 2024 e il contributo di Verzi all'interno di questo volume), oppure la progettazione e la costruzione di batterie di test standardizzati pensati appositamente per apprendenti con DSA, come illustrato nel contributo di Cirotta presente in questo volume. Tali studi rappresentano un passo importante verso la definizione di una letteratura di riferimento nazionale, fondata su dati empirici e su solide cornici teorico-metodologiche.

Il volume si pone dunque un duplice obiettivo. In primo luogo, quello di raccogliere e valorizzare contributi originali – sia teorici sia pratici – sul tema della didattica accessibile del cinese, riferiti tanto al contesto scolastico quanto a quello accademico. L'intento è quello di stimolare una riflessione ampia e condivisa sull'adozione di strumenti didattici mirati, sull'uso consapevole di misure compensative e dispensative, e su una progettazione didattica che possa rispondere con maggiore sistematicità e coerenza ai bisogni educativi specifici degli studenti. In secondo luogo, il volume si propone di affrontare in modo critico la relazione complementare tra i concetti di “accessibilità” e “inclusione”, spesso usati come sinonimi ma che, in una prospettiva realmente educativa, meritano una distinzione attenta. È infatti convinzione condivisa da molti dei contributi qui raccolti che i contenuti didattici possano dirsi realmente inclusivi solo se resi accessibili a tutte e tutti, indipendentemente dalle caratteristiche e dagli stili di apprendimento individuali. In altre parole, si intende qui sottolineare che l'inclusività rappresenta una condizione di partenza necessaria, ma non sufficiente se non si ha in mente un'idea di accessibilità per l'intero gruppo classe.

Questa prospettiva implica infatti un cambiamento di paradigma: non si tratta

più di adattare in modo “compensativo” l’insegnamento per alcuni studenti, ma di progettare a monte percorsi, materiali e strategie in grado di favorire l’apprendimento dell’intera classe. L’obiettivo non è più quello di includere “chi è neuro-cognitivamente diverso”, ma di rendere l’ambiente di apprendimento stesso più accogliente, flessibile e ricettivo alla varietà degli stili cognitivi. In questo senso, le proposte didattiche presentate nel volume – che spaziano dall’organizzazione dei materiali visivi alla gestione della doppia acquisizione scritta (caratteri e pinyin), fino alla strutturazione di percorsi plurilivello – non si rivolgono esclusivamente a studenti con DSA, ma si configurano come strumenti utili per tutti, promuovendo una didattica più equa, trasparente ed efficace.

Il volume si articola in due sezioni principali. La prima ospita saggi di taglio teorico e sperimentale, basati su metodologie rigorose e su un impianto concettuale solido, che affrontano in maniera sistematica le problematiche legate all’accessibilità dell’insegnamento del cinese. La seconda sezione è dedicata a esperienze didattiche concrete, maturate in contesti scolastici, e propone resoconti dettagliati di attività progettate, sperimentate e valutate da insegnanti della scuola secondaria di secondo grado. Questo equilibrio tra analisi scientifica e prassi didattica consente di offrire a chi legge una panoramica completa delle possibilità e dei limiti attuali della didattica accessibile del cinese in Italia.

L’eterogeneità dei contributi, delle prospettive e dei contesti di provenienza degli autori riflette l’intento di favorire un dialogo proficuo tra il mondo della scuola e quello dell’università, tra la ricerca teorica e la pratica quotidiana. In un momento storico in cui la didattica del cinese in Italia si sta consolidando ma anche diversificando nei suoi approcci, questa sinergia rappresenta un valore aggiunto: promuovere scambi di buone pratiche sostenute da evidenze scientifiche, occasioni di confronto metodologico e proposte operative condivise può contribuire non solo a colmare una lacuna nella letteratura scientifica nazionale, ma anche a migliorare concretamente le esperienze di insegnamento e apprendimento in classe.

La prima sezione del volume, dedicata ai contributi scientifici, raccoglie studi empirici e analisi sperimentali incentrati sul tema della dislessia evolutiva in relazione all’acquisizione della lingua cinese sia come lingua madre (L1), sia, soprattutto, come lingua seconda (LS). Una particolare enfasi è posta sugli apprendenti italofofoni, al fine di esplorare le specificità cognitive, linguistiche e didattiche che caratterizzano l’apprendimento del cinese LS. In particolare, il primo contributo, di Kang Xin, offre una panoramica aggiornata sulla dislessia evolutiva nel contesto cinese in prospettiva internazionale. Attraverso una revisione approfondita della letteratura, Kang Xin definisce la dislessia, descrivendone le principali manifestazioni cliniche e i fattori genetici e neurobiologici associati. L’autrice evidenzia come le difficoltà tipiche nella lettura dei caratteri cinesi siano correlate soprattutto alla percezione visiva, all’elaborazione semantica e fonologica, e suggerisce un approccio multisensoriale come strategia didattica efficace, anche alla luce di alcune sfide specifiche incontrate dagli

apprendenti del cinese LS. Nel secondo contributo, Irene Verzi esplora un campo ancora poco indagato della ricerca sulla dislessia evolutiva, focalizzandosi sull'analisi dei movimenti oculari e delle strategie cognitive durante la lettura dei caratteri cinesi da parte di apprendenti italofofoni dislessici. Attraverso un innovativo esperimento combinato di eye-tracking e protocolli di think-aloud, l'autrice confronta lettori dislessici e normo-lettori, identificando importanti differenze nelle strategie cognitive, in particolare nella gestione visiva e semantica dei caratteri pittografici e dei composti fonetico-semantici. La ricerca offre implicazioni teoriche e didattiche significative, suggerendo che una rappresentazione iconica dei caratteri possa supportare gli studenti dislessici nell'apprendimento del cinese e che strategie didattiche personalizzate basate su immagini possano rivelarsi fondamentali per una didattica più inclusiva. Segue il contributo di Nicoletta Cirotta, che descrive lo sviluppo e la sperimentazione di una batteria diagnostica per valutare il profilo linguistico-cognitivo degli studenti italofofoni di cinese LS, con e senza dislessia evolutiva. L'obiettivo principale è individuare le abilità cognitive e linguistiche che predicono l'acquisizione della lettura e della scrittura in cinese, utilizzando test che indagano la consapevolezza fonologica, ortografica e morfologica, la memoria di lavoro e la denominazione rapida automatizzata. La batteria sperimentale proposta colma un'importante lacuna nella ricerca italiana sulla dislessia in lingue con sistemi di scrittura non alfabetici, ponendosi come base per l'elaborazione di strategie didattiche mirate e accessibili. Infine, nell'ultimo contributo della prima sezione Elena Novelli riflette sulla didattica accessibile e inclusiva del cinese LS per studenti con DSA, con particolare riferimento alla dislessia, descrivendo strategie basate su principi di associazione e multisensorialità. La ricerca, svolta presso l'Università per Stranieri di Siena, propone attività concrete che integrano modalità visive, uditive e tattili, come la codificazione cromatica e l'uso di materiali audiovisivi, allo scopo di facilitare l'apprendimento della fonetica, della scrittura e della grammatica cinese. Novelli evidenzia l'importanza di adattare le tecniche didattiche alle esigenze individuali degli apprendenti, promuovendo un apprendimento duraturo e autonomo.

Nella seconda e ultima sezione del volume, invece, sono presenti saggi che illustrano approcci innovativi, accessibili e inclusivi per l'insegnamento del cinese, con particolare attenzione agli studenti con DSA e bisogni educativi speciali. Le esperienze delle autrici e degli autori evidenziano l'efficacia di strategie personalizzate, tecnologie digitali, apprendimento cooperativo e valorizzazione delle differenze. Il contributo di Frine Beba Favalaro, Agnese Formica e Sara Sanna propone un approccio alla didattica del cinese basato sul modello di Le Boterf, che integra motivazione, possibilità e competenze. L'attenzione è rivolta agli studenti con DSA, valorizzando i loro interessi e le loro potenzialità. Vengono suggeriti strumenti compensativi e strategie metacognitive per favorire autonomia e apprendimento attivo, con l'obiettivo di creare un contesto educativo più empatico e inclusivo. Il progetto di Chiara Buchetti, Giovanna Ricchezza e Mariarosa Siani contribuisce a sperimentare strategie inclusive

nella scuola secondaria di secondo grado attraverso attività ludiche e cooperative. L'uso di materiali personalizzati e piattaforme digitali come Canva e Padlet aiuta a rispondere ai diversi stili cognitivi. Le proposte promuovono autonomia, consapevolezza delle capacità individuali e integrazione tra pari, e contribuiscono a rendere l'apprendimento del cinese più accessibile ed efficace. Jacopo Rossi e Matteo Vannacci indagano se la struttura regolare del sistema numerico cinese possa aiutare studenti con DSA nell'apprendimento della matematica: gli autori esplorano il potenziale della lingua cinese LS nel migliorare la comprensione di concetti matematici astratti. La ricerca mostra che un sistema trasparente come quello cinese può facilitare le prestazioni cognitive. Viene infatti proposta una mutua relazione tra apprendimento linguistico e logico-matematico. I due percorsi didattici di Ilaria Parisi e Silvia Greco, basati entrambi sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento (Universal Design for Learning, UDL), sono presentati per sostenere in particolare l'apprendimento di studenti con DSA. Il primo introduce il lessico quotidiano attraverso un planner digitale, mentre il secondo utilizza lo storytelling per esplorare il pensiero del Zhuangzi. Le attività integrano strumenti digitali e metodologie differenziate, promuovendo una didattica personalizzata, cooperativa e centrata sullo studente. Il contributo di Gloria Gabbianelli e Linda Marangoni propone esercizi mirati alla scrittura cinese per studenti con disgrafia. Attività come l'uso di flashcards, schede di scomposizione dei caratteri e supporti digitali aiutano la memorizzazione e il coordinamento visuo-spaziale. L'approccio multisensoriale valorizza le strategie individuali e migliora la motivazione e le esperienze in aula, mostrando un impatto positivo sulle abilità di scrittura. Infine, Ambra Collino con il suo studio analizza l'effetto del peer tutoring tra studenti madrelingua sinofoni e studenti italofoni con DSA. Il contributo specifica come la collaborazione in classi plurilingui e la comunicazione interculturale promuovono l'inclusione e la motivazione, riducendo al contempo l'ansia linguistica nei discenti con difficoltà. L'esperienza svolta al liceo di Trieste, oggetto dello studio, conferma infatti l'efficacia del modello cooperativo. Anche in quest'ultimo contributo, la didattica del cinese si dimostra un terreno fertile per sperimentare modelli accessibili e motivanti, dove la centralità dello studente e la flessibilità metodologica emergono come elementi chiave. Insieme, questi interventi promuovono una scuola più equa, partecipativa e consapevole alle diverse specificità coinvolte nell'apprendimento linguistico.

Il volume si rivolge a un ampio pubblico, che comprende docenti e ricercatori universitari, collaboratori esperti linguistici (CEL), docenti della scuola secondaria di secondo grado in servizio e in fase di formazione.

Segnaliamo infine che tutti i contributi della prima sezione ("Contributi scientifici") e il primo contributo della seconda sezione ("Esperienze didattiche) sono stati sottoposti a un processo di *double blind peer review*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bianchi/Novelli 2024 = Valentina Bianchi / Elena Novelli, *Costruire percorsi didattici accessibili: proposte di strategie e tecniche per la didattica della lingua cinese*, in Andrea Scibetta (a cura di) *Tecniche didattiche per la lingua cinese. Proposte operative per la scuola secondaria di II grado e per l'università*, Torino, UTET Università, pp. 185-197.
- Formica 2018 = Agnese Formica, *La didattica della lingua cinese con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento*, in Alessandra Brezzi / Tiziana Lioi (a cura di), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp.67-76.
- Verzì/Roccaforte 2024 = Irene Verzì / Maria Roccaforte, *Reading Patterns in L2 Dyslexic Italian Learners of Chinese: An Eye Tracking Perspective*, in «International Journal of Linguistics» 16 (6), pp. 1-19.

SEZIONE CON
CONTRIBUTI
SCIENTIFICI

汉语发展性阅读障碍的研究进展综述

摘要

发展性阅读障碍影响个体在准确流畅地阅读方面的能力。由于汉语作为表意文字,其阅读加工过程与拼音文字显著不同,汉语发展性阅读障碍(Chinese Developmental Dyslexia, CDD)的研究对于汉语母语及学习者人群尤为重要。本文综述了近年来关于汉语发展性阅读障碍的研究,涵盖其定义与表征、病因与神经机制、评估与干预方法。研究发现汉语发展性阅读障碍儿童在语音意识 (phonological awareness)、正字法意识(orthographic awareness)、语义加工 (semantic processing)及视觉运动整合 (visual-motor integration)等能力上存在显著缺陷,其神经机制涉及左脑语言区功能异常、白质纤维束连接异常及小脑功能异常等多方面。目前,针对阅读障碍的评估主要依赖标准化阅读测验与认知评估工具,而干预方法则强调多感官、多模式的综合训练,如语音意识训练、字形结构分析和分级阅读策略。此外,本文特别关注了汉语作为第二语言(Chinese as a Second Language, CSL)学习者在声调感知、字形识别及语义整合等方面的特殊困难。未来研究应进一步探索汉语阅读障碍的跨语言共性与特异性,并开发适应不同缺陷类型的精准化评估与干预方案。

1. 引言

发展性阅读障碍(developmental dyslexia)(以下简称阅读障碍)是具有遗传基础的神经发育性障碍,也属于特定学习障碍。阅读障碍儿童的阅读准确性和流畅性显著低于同龄儿童的预期水平(Lyon *et al.* 2003)。阅读障碍在欧美国家的发生率约为 5%-17%(Peterson/Pennington 2015),而汉语学龄儿童中的发生率约为 5%-8%(白学军 等 2019)。阅读障碍

的主要理论框架为语音路径模型(Phonological Model)和大细胞缺陷理论(Magnocellular Theory)(Stein 2019)。根据语音路径模型,阅读障碍的核心困难在于语音加工能力的缺陷,包括语音意识(phonological awareness)、语音记忆(phonological memory)和语音解码(phonological decoding)能力的不足(Snowling 2000),从而影响阅读障碍儿童的拼写-语音映射能力,导致阅读困难(Vellutino *et al.* 2004)。根据大细胞缺陷理论,阅读障碍儿童视觉和听觉路径中的大细胞存在功能障碍,影响其视觉运动知觉、快速声音处理及时间的敏感性(temporal sensitivity)等方面(Stein 2019),从而可影响阅读流畅性(Livingstone *et al.* 1991)。然而,现有理论模型主要基于拼音文字(alphabetic languages)的研究结果,汉语作为表意文字,其正字法深度(orthographic depth)、形-音对应规则及视觉空间复杂度均与拼音文字存在显著差异(Perfetti *et al.* 2013)。例如,汉字的形-音关系更为复杂且不规则(如一个字形可能对应多个发音),而视觉空间记忆在汉字识别中的作用更加突出(Ho *et al.* 2002)。因此,汉语发展性阅读障碍的表征模式可能与拼音文字的阅读障碍有所不同。

本文基于近年来国内外研究成果,系统梳理了汉语发展性阅读障碍的定义、主要表征及认知缺陷特征,探讨了其神经生物学基础和成因,涵盖遗传、神经机制及文化语言的特异性影响。同时,本文梳理了阅读障碍干预模式的实践经验并通过批判性分析现有理论争议(如语音缺陷的普遍性与汉字视觉加工特异性之争),尝试构建适用于汉语语境的多维度解释框架。本文旨在为精准评估工具的开发、个性化干预策略的优化以及跨语言研究的理论深化提供科学依据,同时为汉语作为第二语言学习者的教育实践提供参考,以更好服务于全球化和多语言教育的需求。

2. 汉语发展性阅读障碍的定义与表征

根据美国精神障碍诊断与统计手册第5版(DSM-5),阅读障碍的特征包括难以准确或流利地认读单词、解码能力和拼写能力低下(美国精神病学会,2016)。汉语发展性阅读障碍的定义同样也强调个体在阅读能力方面的与典型发展儿童的显著差距。通常采用以下方法筛查阅读障碍儿童时,包括(1)低成就定义法:儿童的阅读成绩显著低于其所在年级或同龄儿童的平均水平(通常低于两个标准差),且无智力缺陷。(2)不一致定义法:儿童具备正常智力和教育机会,无情绪障碍,但其阅读成绩显著低于预期智力水平(通常低于两个标准差),并且低于全体儿童成绩分布的后10%。(3)临床表现定义法:根据儿童在阅读能力上表现出来的显性特征,如阅读速度缓慢、错误率高、无法正确理解阅读材料等,再结合标准化测评工具,判断儿童是否存在阅读障碍(卫炯圻,曹慧,毕鸿燕, & 杨炀, 2020)。

由于汉字的特殊性(如字形复杂性、语音-语义的多对多对应关系等),汉语发展性阅读障碍的表征与拼音文字发展性阅读障碍(如英语)存在差异(Perfetti *et al.* 2013)。主要有两类理论框架,即语言学缺陷理论和非语言学层次的缺陷理论,用于解释汉语阅读障碍的成因时,前者强调语音、字形及语义加工障碍的作用,后者则关注视觉、听觉等感官加工能力的不足。具体而言,汉语发展性阅读障碍儿童可能表现出以下几方面的缺陷。

2.1 语音意识缺陷

汉语是表意文字,不过语音意识(phonological awareness)仍然是学习汉字阅读的重要基础,尤其是在儿童学习拼音阶段和阅读初期起关键作用(McBride 2016)。汉语发展性阅读障碍儿童在音节、声母、韵母及音调意识等方面存在显著缺陷(Li/Ho 2010)。例如,声调的感知和区分能力比典型发展儿童相比尤为薄弱,表现为阅读障碍儿童在阅读单字或伪字符时比较困难,这正是由于无法识别其中的语音成分所致,例如形声字中的声旁部分。这些缺陷可能影响其对词汇的准确表征和语音规则的掌握,进而阻碍其阅读能力的发展(Tong *et al.* 2017)。

2.2 字形加工缺陷

与拼音文字不同,汉字的基本构造单位是笔画和部首,这对视觉加工能力提出了更高要求(Ho *et al.* 2002)。这些字形加工缺陷可能导致汉字识别和书写能力的显著落后。汉语发展性阅读障碍儿童在字形加工方面主要在以下几方面存在不足:(1)视觉分辨:难以区分形状相似的汉字(如“目”和“日”);(2)视觉记忆:难以记住复杂汉字的笔画顺序;(3)视觉空间注意:难以快速聚焦或排除干扰信息(曾飏等 2003)。

2.3 语义理解缺陷

阅读障碍儿童在语义理解方面可能存在困难,可能与其语音和字形加工或语素意识(morphological awareness)缺陷有关,也可能与工作记忆、执行功能等高级认知功能障碍有关(Shu *et al.* 2006)。例如,他们可能表现为难以从上下文中推导词义,或在句子和段落层次的阅读理解中表现出显著劣势(Lei *et al.* 2011)。夏月等(2022)发现小学低年级汉语儿童的语素意识与汉字识别和词汇知识的发展关系存在变化。其中76%的汉语发展性阅读障碍儿童存在语素缺陷,43%和41%存在语音缺陷和命名速度缺陷(吴思娜,舒华,刘艳茹,2005)。

2.4 视觉加工缺陷

阅读障碍儿童在基本视觉加工能力上可能存在不足。其视觉辨别阈限显著高于同龄正常儿童,即在视觉刺激的分辨和处理速度上表现较差(Stein 2025)。

2.5 视觉运动整合缺陷

阅读障碍儿童在眼动追踪能力和精细动作控制上可能存在困难,表现出更短的注视跳距、更多的回视行为以及更长的注视时间(隋雪等,2018),使得阅读时频繁跳读或漏读,从而影响阅读的流畅性和准确性(Mcbride-Chang *et al.* 2005)。

3. 发展性阅读障碍的病因与神经机制

发展性阅读障碍的病因复杂,目前普遍认为是遗传因素与环境因素共同作用的结果,其中遗传因素对个体的阅读能力差异起重要作用(Grigorenko 2001)。通过家系研究和双胞胎研究,学者们发现阅读障碍有较高的遗传率(约50%-70%),并且与多个和脑发育和教育成就有关基因密切相关(Gialluisi *et al.* 2021)。此外,环境因素(如教育资源、家庭阅读环境)也显著影响个体的阅读能力,尤其在汉语这种复杂正字法体系文字(Perfetti *et al.* 2013)。

近年来,神经影像学技术(如,功能性磁共振成像fMRI、弥散张量成像DTI)的应用,为揭示汉语发展性阅读障碍的神经机制提供了新的关键线索。研究发现,汉语发展性阅读障碍儿童的大脑在结构和功能上均表现出一定异常,主要集中在以下几个方面。

3.1 左脑语言区功能异常

左脑语言区(如额中回)是阅读和语言加工的重要脑区,通常在语音加工、语义整合和阅读理解任务中高度活跃(Benischek *et al.* 2020),然而汉语发展性阅读障碍儿童在执行阅读或语音任务时,该区域的激活程度显著低于正常儿童(Siok *et al.* 2004)。具体来说,额中视觉运动区负责视觉运动信息处理,其功能异常可能导致正字法意识缺陷,从而影响儿童对字音关系的掌握(Liu/Qian/Bi 2022)。额中回在语音-语义整合中起关键作用,该区域的功能低下可能部分解释了汉语阅读障碍儿童在字义理解方面的困难(Siok *et al.* 2008)。阅读障碍儿童在书写时,左额下回出现过度激活,可能反映了由于运动执行和视觉正字法加工等底层环节存在缺陷(Yang Y *et al.* 2021)。此外,功能连接研究表明,汉语发展性阅读障碍儿童在初级视觉皮层与左侧额中回之间的协同机制受损,可能进一步削弱了阅读过程中的多模态信息整合能力(Yang X *et al.* 2021)。

3.2 白质纤维束完整性降低

白质纤维束是连接大脑不同区域的信息高速公路,对于协调和整合各脑区的功能至关重要(Vandermosten *et al.* 2012)。弥散张量成像(DTI)研究发现,汉语发展性阅读障碍儿童的以下白质纤维束完整性降低。例如,弓状束(Arcuate Fasciculus)连接颞叶和额叶与语音处理和语言产生密切相关。弓状束的完整性降低可能导致语音信息和语义信息在大脑内部的传递效率下降,从而影响阅读理解和语音-语义映射(Zhao *et al.* 2023)。下纵束(Inferior Longitudinal Fasciculus, ILF):连接视觉皮层和颞叶语言区,主要负责视觉信息与语言信息的整合。在汉语中,汉字的复杂形状和视觉空间特征对ILF的要求更高,其完整性结构异常可能不利于汉字的识别和语义获取(Guo *et al.* 2022)。

3.3 小脑功能异常

小脑传统上被认为主要参与运动控制,但近年来的研究表明,其功能范围远超运动领域,尤其在阅读中的自动化和时间知觉等方面起重要作用(Nicolson *et al.* 2001)。在汉语发展性阅读障碍中,小脑异常可能导致视觉运动整合能力的下降,表现为阅读时的眼动追踪不稳定、跳读或漏读现象(Pan *et al.* 2013)。小脑功能的不足还可能与内隐运动序列学习的缺陷相关,这对汉字的笔画顺序辨别和复杂字形的识别构成了挑战(Yang *et al.* 2016)。

3.4 其他区域的异常

除了传统的语言区和小脑,研究还发现汉语发展性阅读障碍涉及其他脑区的异常。例如,主要负责视觉信息加工的枕颞区,其功能不足可能妨碍汉字的快速识别和字形区分(Tan *et al.* 2005)。前额叶皮层与执行功能相关,执行功能的不足可能影响儿童在阅读任务中的注意力调控和错误修正能力(Brosnan *et al.* 2002)。

4. 汉语发展性阅读障碍的评估与干预

针对汉语发展性阅读障碍(Chinese developmental dyslexia, CDD)的筛查评估与干预,是促进儿童阅读能力发展的关键环节,以6-12岁的小学生为主。一般采取两阶段模型,即首先根据儿童的行为进行前期筛查,再针对筛查出的高风险儿童进行诊断(Ho 2010)。王久菊,孟祥芝,李虹,等(2023)指出目前国内针对发展性阅读障碍的临床诊疗和教育性质的应用依然不足。

4.1 评估工具与方法

目前,针对汉语发展性阅读障碍的评估工具主要包括家长问卷、阅读测验和认知测验几大类(王久菊等 2023)。不少评估工具已经得到了信度和结构效度的检验。以下是部分工具:

4.1.1 家长问卷

《儿童汉语阅读障碍量表(DCCC)》:该量表适用于小学2-6年级儿童,一般由父母或其他直接抚养人填写。量表共有55个条目,采用5级评分(1=从未出现,2=偶尔出现,3=有时出现,4=较常出现,5=经常出现)(吴汉荣,宋然然,姚彬 2006)。

《小学生阅读障碍行为筛查家长问卷》:该问卷适用于1-6年级的儿童,考察字词识别、汉字书写、写作、口语表达、言语记忆、动机与态度、专注、数学、运动技能。问卷为5点频率量表(1代表“从未”,5代表“总是”),要求家长根据孩子近期行为表现填写(范奕敏,张湘琳,曹玉卿,李虹 2021)。

4.1.2 阅读测验

《汉语阅读技能诊断测验(CRS DT)》:以快速评估儿童是否存在阅读障碍为目标,特别关注字词识别、拼音能力和句子理解能力(杨志伟,龚耀先 1997)。

《汉语发展性阅读障碍评估测验(C-DDAT)》:考察汉字阅读准确性、流畅性以及阅读理解(孟祥芝,黎程正家 2024)。

4.1.3 认知评估工具

语音意识测验:评估儿童在音节、声母、韵母、音调等层次的语音加工能力,例如语音分割、语音删除和语音替换任务(Sodoro/Allinder/Rankin-Erickson 2002)。

工作记忆测验:通过听觉和视觉记忆任务,评估儿童在保持和操作信息方面的能力,这对语音-语义映射和阅读理解至关重要(McBride 2016)。

视觉认知和视知觉测验:例如视觉分辨任务和视觉字形匹配任务,主要用于评估儿童在识别汉字的形状、笔画和结构时的能力(Ho *et al.* 2002)。

4.2 干预方法

针对汉语发展性阅读障碍儿童的干预策略通常依据其具体缺陷特征(如语音意识、字形加工、语义理解或执行功能)制定。以下是目前常用的干预方法:

4.2.1 语音意识训练

语音意识被认为是阅读能力发展的重要基础(Wagner *et al.* 1994)。在汉语中, 语音意识训练针对音节、声母、韵母和音调等语音单位, 通过游戏、儿歌、分段朗读等形式, 帮助儿童提高语音感知和操控能力。例如: 通过押韵游戏让儿童找出发音相同或相似的字词, 强化对韵母和音调的感知。使用语音分割练习, 将词汇拆分为音节或声母、韵母, 提高儿童对语音结构的敏感性(Ho 2010)。

4.2.2 字形结构分析训练

汉字的复杂字形对视觉加工提出了更高要求, 训练儿童对汉字的部件和结构特征的分析能力, 有助于提高其字形识别能力和记忆效率(McBride-Chang *et al.* 2005)。常用的策略包括: (1) 部件识别: 通过让儿童识别汉字的部首和整体结构, 帮助其分解复杂字形并记忆。(2) 结构分析: 引导儿童通过比较形近字(例如“日”和“目”)和分析部首功能, 掌握汉字的构字规律。

4.2.3 阅读策略训练

教授有效的阅读策略可以帮助儿童弥补其在阅读理解中的不足(Perfetti *et al.* 2013), 常用的策略包括: (1) 预测与推断: 在阅读过程中, 鼓励儿童通过上下文预测接下来的内容或推断字词含义。(2) 总结与复述: 引导儿童在阅读完一段文字后复述主要内容, 从而提高其整合和记忆能力。(3) 关键字策略: 训练儿童识别句子中的关键字, 使其快速抓住句子或段落的核心信息。

4.2.4 多感官、多模式的综合训练

结合听觉、视觉和触觉等多种感官的综合干预方法被认为对改善阅读障碍儿童的学习效果更为有效(Birsh 2011)。常用的训练方式包括: (1) 视觉与音频结合: 使用多媒体教学工具, 让儿童在看到汉字的同时听到其发音, 以加强字音-字形的联想。(2) 动作辅助: 通过用手指书写汉字或拼音, 让儿童在触觉和动作中强化对汉字结构的记忆(3) 多模态任务: 例如结合图像、语音和实际场景的任务, 让儿童在实际应用中理解和记忆汉字和词语的含义。

5. 汉语作为第二语言的阅读障碍研究

随着全球化的发展, 越来越多的非母语学习者开始以汉语作为第二语言(Chinese as a Second Language, CSL)进行学习。然而, 部分学习者在汉语阅读中表现出显著困难, 这可能源于其认知和语言背景与汉语的特殊正字法特征之间的差异(Koda 2007)。研究表明, CSL学习者可能在语音意识、字形识别、语义理解和阅读流畅性等方面存在困难, 其阅读障碍的表现和机制与发展性阅读障碍既有共性也有独特性。

5.1 汉语作为第二语言的阅读障碍特点

5.1.1 语音意识的挑战

CSL学习者的母语语音系统可能对汉语语音加工产生干扰。例如, 母语为英语的学习者在习得汉语时, 可能难以区分汉语独有的声调, 这对听觉语音感知和语音-语义映射构成挑战(王久菊等2023)。此外, 研究表明, 声调感知能力的不足与汉语阅读能力之间存在显著相关性

(McBride 2016)。

5.1.2 字形识别的困难

汉字的图形化特点要求读者具备较高的视觉加工能力,而拼音文字母语者通常缺乏对复杂图形的认识和加工经验(Perfetti/Liu/Tan 2005)。例如,研究发现,母语为英语的CSL学习者在识别复杂汉字(如具有多个部首的汉字)时,部首意识发展有差异,从而导致认知加工效率较低,进而影响其识别速度(Shen/Ke 2007)。

5.1.3 语义整合的障碍

CSL学习者可能在语音-语义映射和语义记忆检索方面遇到困难。例如,学习者需要记住一个汉字的语音、字形和语义之间的对应关系,这对大脑处理负荷提出了更高要求(Zhou/McBride 2018)。

5.1.4 阅读流畅性的不足

CSL学习者在独立进行汉字识别与词汇提取时可能加工效率较低(Chen/Yuan 2023)。此外,CSL学习者往往需要更多的时间以进行语境推导和句法分析,从而影响整体阅读流畅性(Everson 2011)。

5.2 汉语作为第二语言的阅读障碍成因

5.2.1 正字法-语言学距离

汉语作为二语的阅读习得难度,深受学习者母语与汉语之间语言类型差异的影响(Koda 2007)。对于以拼音文字为母语的CSL学习者,其母语和汉语在正字法、语音系统和语法结构上的显著差异,使得汉语阅读学习面临更大挑战(Chen/Zhao 2022)。

5.2.2 多层次认知负荷

汉字学习需要同时整合字形、语音和语义信息,这对学习者的工作记忆和注意力提出了较高要求(Wang *et al.* 2022)。Chang 等人(2016)将文字的复杂度解构为简单特征数量、连接点数量、间断组件数量等核心维度并研究了全球131种文字,结果标明中文(尤其是繁体)是所测文字中视觉复杂度最高的系统。拼音文字母语者从低复杂度的母语文字系统,转向需要同时处理高维度视觉特征的汉字系统时,面临认知重构压力。

5.2.3 母语迁移效应

母语语音系统和正字法规则对第二语言学习者的汉语阅读能力会产生迁移效应。例如,母语为英语的学习者往往倾向于以拼音文字的方式处理汉字,而忽略了汉字的整体性特征,导致识别和记忆效率低下(Koda 2007)。

6. 研究不足与未来研究方向

尽管近年来关于汉语发展性阅读障碍的研究取得了重要进展,但仍存在一些显著的研究空白和亟待解决的问题,限制了对这一复杂现象的全面理解和干预方法的优化。

首先,当前关于发展性阅读障碍的主要理论模型(如语音路径模型和大细胞理论)主要基于拼音文字的研究成果,而汉语作为表意文字,其正字法结构、形-音-义整合以及视觉空间特性均与拼音文字有显著差异。然而,这些差异尚未被现有模型充分纳入。例如,汉字的语音-语义映射规则复杂且不规则,而拼音文字中字母与语音的映射则相对透明并规则(Perfetti *et al.* 2013)。因此,现有模型在解释汉语阅读障碍的独特表现方面存在局限性。此外,表意文字和拼音文字在认知加工和神经机制上的普遍性与差异性尚未被系统比较,这限制了我们对不同语言系统下阅读障碍共性机制的理解(McBride 2016)。

其次,现有研究在神经机制的探索上虽然提供了一些重要发现,但仍有不足。关于阅读障碍的神经影像学研究多集中在阅读相关的经典脑区以及部分白质纤维束(Siok *et al.* 2004; Vandermosten *et al.* 2012)。然而,大脑阅读网络是一个高度复杂且动态的系统,涉及视觉、听觉、语音、语义和执行功能等多个通路及其交互作用。现有研究较少关注这些网络中不同脑区之间的功能连接,例如视觉皮层、听觉皮层与语言区的协同作用。此外,小脑在阅读过程中的作用也尚未得到充分重视,尤其是其在视觉运动整合和时间知觉中的潜在贡献(Yang Y *et al.* 2021)。此外,针对汉语阅读障碍儿童的纵向神经发育研究较为稀缺,这使得我们难以全面了解其动态演变过程(Tong *et al.* 2017)。

在研究方法上,关于汉语发展性阅读障碍的干预研究尚处于初级阶段。虽然已有一些干预方法(如语音意识训练、字形结构分析训练等)被广泛应用,但其长期效果和普适性尚未得到充分验证。特别是,目前的干预研究往往集中于单一领域(如语音意识或字形加工),而忽视了多模态整合干预的潜力(McBride-Chang *et al.* 2005)。此外,研究表明某些干预方法可能具有跨年龄段的广泛适用性,但现有研究较少关注不同发展阶段的个性化干预策略(Tressoldi *et al.* 2008)。另一方面,汉语作为第二语言(Chinese as a Second Language, CSL)的阅读障碍研究仍处于起步阶段。目前多数研究聚焦于拼音文字母语者学习汉语时面临的挑战(如声调感知、字形识别等),但对这些认知困难的机制性探索较为匮乏(Koda 2007)。此外,针对CSL学习者的教学与干预方法大多基于经验性知识,缺乏系统的科学验证。特别是在正字法深度差异显著的语言环境下(如从拼音文字过渡到汉字学习),母语迁移效应如何影响阅读能力的发展,尚需进一步探讨。

未来研究可以考虑在多个方向上开展。首先,需要发展基于汉语特性的理论模型,以更好地解释汉语阅读障碍的独特表现。同时,通过跨语言比较研究,探索不同语言下阅读障碍的共性和特异性机制,从而丰富发展性阅读障碍的普遍理论框架(Perfetti *et al.* 2005)。此外,利用神经影像技术(如功能性磁共振成像[fMRI]、弥散张量成像[DTI])和多模态成像方法,构建汉语阅读障碍的全脑功能连接图谱,并关注不同脑区及网络间的整合作用(Siok *et al.* 2008)。这将有助于揭示汉语阅读障碍的神经机制全貌,并为干预提供新的靶点。

在干预研究方面,应加强多模态、多感官整合干预方法的开发,并验证其在不同文化背景和语言系统中的适用性与有效性。人工智能(AI)和虚拟现实(VR)技术的引入也有望为个性化干预提供创新解决方案(Chen/Yuan 2023)。此外,针对不同年龄段和发展阶段儿童的阅读需求,设计分阶段、分层次的干预策略,尤其是注重早期干预的效果评估。同时,针对CSL学习者,应进一步探索正字法距离与母语迁移效应在汉语学习中的作用机制,开发适合非母语学习者的分级阅读材料和教学策略。

最后,未来研究应更加重视环境和文化因素对阅读障碍的影响。例如,家庭阅读环境、学校教育资源和社会文化背景如何调节或加剧儿童的阅读困难,尚需深入探索。此外,遗传因素与环境因素的交互作用在阅读障碍形成中的具体机制仍未明确(Yang *et al.* 2024)。通过

结合遗传学、神经科学和教育学的跨学科研究,未来有望为汉语阅读障碍的早期筛查、诊断和干预提供更加全面的理论支持和实践指导。

总而言之,尽管阅读障碍研究已经取得了重要进展,但在理论深化、机制探索和干预优化方面仍有较大的发展空间。通过进一步拓展研究视野和方法,我们不仅可以更好地理解汉语阅读障碍的复杂机制,还可以为改善儿童的阅读能力和学习成就提供更加科学和有效的解决方案。

7. 结论

汉语发展性阅读障碍作为一种复杂的神经发育障碍,在个体的语言学习和社会适应中具有深远影响。基于现有研究,我们已经对其认知特征、神经机制及文化背景的影响有了一定的了解。然而,针对汉语这一表意文字特性的深入探索仍然不足,尤其是在理论模型的适配性、神经机制的整合性、跨语言比较研究的系统性及干预策略的科学验证等方面。未来研究需要综合应用多学科的方法论,从语言、认知、神经机制到教育干预,全面揭示阅读障碍的成因与发展规律,进而推动教育实践的优化。

汉语的发展性阅读障碍不仅是一个学术课题,也是一个关联儿童教育公平与社会发展的重要议题。通过发展更加精准的评估工具、设计个性化的干预方案以及加强跨文化的对话与合作,我们有望为阅读障碍儿童提供更加科学和有效的支持体系。这不仅能够改善这些儿童的学习成就和生活质量,也有助于为全球化时代的多语言教育研究作出贡献。因此,在未来的研究与实践中,科学性与应用性的结合应成为推动该领域进步的重要方向。

参考文献: 可随后在意大利语译文中得之。

KANG XIN (TRADUZIONE IN ITALIANO¹)

SVILUPPI NELLA RICERCA SULLA DISLESSIA EVOLUTIVA IN LINGUA CINESE: UNA RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

ABSTRACT

La dislessia evolutiva compromette la capacità dell'individuo di leggere in modo accurato e fluente. Poiché il cinese è una lingua logografica, i processi cognitivi implicati nella lettura differiscono in modo significativo da quelli richiesti dalle lingue alfabetiche; pertanto, lo studio della dislessia evolutiva in cinese (*Chinese Developmental Dyslexia*, CDD) riveste un'importanza particolare sia per i madrelingua sia per gli apprendenti non nativi. Il presente articolo offre una rassegna dei più recenti sviluppi nella ricerca sulla CDD, includendo la sua definizione e manifestazione clinica, le cause e i meccanismi neurali sottostanti, nonché i metodi di valutazione e intervento. Le evidenze empiriche dimostrano che i bambini con dislessia evolutiva in cinese presentano deficit significativi in diverse abilità, tra cui la consapevolezza fonologica (*phonological awareness*), la consapevolezza ortografica (*orthographic awareness*), l'elaborazione semantica (*semantic processing*) e l'integrazione visuo-motoria (*visual-motor integration*). A livello neurobiologico, tali difficoltà sono associate a disfunzioni nelle aree linguistiche dell'emisfero sinistro, a connessioni anomale delle

1 La traduzione in italiano è stata realizzata da Davide Francolino

fibre mieliniche e a un funzionamento atipico del cervelletto. Attualmente, la valutazione della dislessia si basa principalmente su test standardizzati di lettura e strumenti per l'analisi delle funzioni cognitive, mentre le strategie di intervento pongono l'accento su approcci integrati multisensoriali e multimodali, come l'addestramento alla consapevolezza fonologica, l'analisi della struttura dei caratteri e l'utilizzo di programmi di lettura graduati. Una sezione specifica è dedicata alle difficoltà peculiari riscontrate nell'apprendimento del cinese come lingua seconda (*Chinese as a Second Language*, CSL), in particolare nella percezione dei toni, nel riconoscimento dei caratteri e nell'integrazione semantica. Le ricerche future dovrebbero approfondire le caratteristiche specifiche e universali della dislessia nelle diverse lingue, e promuovere lo sviluppo di strumenti diagnostici e interventi personalizzati in base ai differenti profili di deficit.

Parole chiave: Dislessia evolutiva, lingua cinese, consapevolezza fonologica, elaborazione ortografica, meccanismi neurali

1. INTRODUZIONE

La dislessia evolutiva (*developmental dyslexia*; di seguito “dislessia”) è un disturbo del neuro-sviluppo rientrante nella categoria dei disturbi specifici dell'apprendimento. I bambini con dislessia presentano livelli di accuratezza e fluidità nella lettura significativamente inferiori rispetto a quelli attesi per la loro età (cfr. Lyon *et al.* 2003). Il tasso di diffusione della dislessia nei paesi europei e nord-americani si attesta intorno al 5%-17% (cfr. Peterson/Pennington 2015), mentre nei bambini in età scolare di lingua cinese è stimata tra il 5% e l'8% (cfr. Bai Xuejun *et al.* 2019). I principali modelli teorici alla base della dislessia sono il modello fonologico (*Phonological Model*) e la teoria del deficit magnocellulare (*Magnocellular Theory*) (cfr. Stein 2019). Secondo il modello fonologico, la difficoltà centrale nella dislessia consiste in un deficit delle competenze di elaborazione fonologica, che comprende consapevolezza fonologica (*phonological awareness*), memoria fonologica (*phonological memory*) e decodifica fonologica (*phonological decoding*) (cfr. Snowling 2000). Tali deficit compromettono la capacità di mappare correttamente grafemi e fonemi, causando difficoltà nella lettura (cfr. Vellutino *et al.* 2004). La teoria del deficit magnocellulare, invece, ipotizza un malfunzionamento delle cellule magnocellulari nei percorsi visivi e uditivi, che comprometterebbe la percezione visuomotoria, l'elaborazione rapida degli stimoli sonori e la sensibilità temporale (cfr. Stein 2019), influenzando negativamente la fluidità della lettura (cfr. Livingstone *et al.* 1991).

Tuttavia, tali modelli teorici sono stati sviluppati prevalentemente sulla base di studi condotti su lingue alfabetiche. Il cinese, essendo una lingua logografica, presenta caratteristiche peculiari rispetto alle lingue alfabetiche, tra cui una maggiore profondità ortografica (*orthographic depth*), regole di corrispondenza forma-suono più complesse e un'elevata complessità spaziale visiva (cfr. Perfetti *et al.* 2013). Ad

esempio, i caratteri cinesi presentano relazioni forma-suono più irregolari (un singolo carattere può avere più pronunce) e la memoria spaziale visiva gioca un ruolo particolarmente rilevante nel riconoscimento dei caratteri (cfr. Ho *et al.* 2002).

Pertanto, le manifestazioni della dislessia evolutiva in lingua cinese (*Chinese Developmental Dyslexia*, CDD) potrebbero differire significativamente da quelle osservate nelle lingue alfabetiche.

Sulla base delle più recenti evidenze scientifiche a livello nazionale e internazionale, il presente lavoro propone una revisione sistematica della definizione, delle principali manifestazioni e delle caratteristiche cognitive della dislessia evolutiva nella lingua cinese. Vengono esplorati i fondamenti neurobiologici e le cause della dislessia, con attenzione agli aspetti genetici, ai meccanismi neurali e agli specifici influssi di natura culturale e linguistica. Inoltre, si analizzano le pratiche di intervento, fornendo una disamina critica delle principali controversie teoriche (come la discussione tra l'universalità del deficit fonologico e la specificità della elaborazione visiva dei caratteri cinesi), con l'obiettivo di costruire un quadro interpretativo multidimensionale adeguato al contesto linguistico cinese.

Il presente studio si propone di fornire basi scientifiche per lo sviluppo di strumenti di valutazione più accurati, per l'ottimizzazione di strategie di intervento personalizzate e per l'approfondimento teorico della ricerca interlinguistica comparativa. Inoltre, si intende fornire riferimenti utili per le pratiche educative rivolte a studenti che apprendono il cinese come seconda lingua, al fine di rispondere più efficacemente alle esigenze della globalizzazione e dell'educazione plurilingue.

2. DEFINIZIONE E MANIFESTAZIONI DELLA DISLESSIA EVOLUTIVA NELLA LINGUA CINESE

Secondo il Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (DSM-5), la dislessia si caratterizza per difficoltà nel riconoscimento accurato o fluente delle parole, nonché per carenze nelle abilità di decodifica e di ortografia. La definizione del CDD pone egualmente l'accento su un marcato divario tra le capacità di lettura dell'individuo e quelle tipiche dei coetanei a sviluppo normotipico.

Le principali modalità di screening per l'identificazione dei bambini con dislessia comprendono (1) il criterio del basso rendimento: il livello di lettura del bambino è significativamente inferiore rispetto alla media della propria classe o dei coetanei della stessa età (solitamente inferiore di due deviazioni standard), in assenza di deficit intellettivi; (2) il criterio della discrepanza: il bambino presenta un'intelligenza nella norma, ha accesso a opportunità educative adeguate e non manifesta disturbi emotivi, ma le sue prestazioni in lettura risultano significativamente inferiori rispetto al livello atteso in base al suo quoziente intellettivo (tipicamente inferiori di due deviazioni standard), nonché al di sotto del 10% inferiore nella distribuzione delle prestazioni dell'intero campione; e (3) il criterio clinico-descrittivo: basato sull'osservazione diretta delle manifestazioni evidenti del disturbo nella lettura, quali lentezza,

alta frequenza di errori, e difficoltà nella comprensione del testo. A tali osservazioni si affianca l'utilizzo di strumenti di valutazione standardizzati per determinare la presenza del disturbo (cfr. Wei *et al.* 2020).

Per via delle peculiarità della lingua cinese — relative ad esempio alla complessità grafica dei caratteri e alla corrispondenza polisemica tra fonologia e semantica — le manifestazioni del CDD differiscono da quelle osservate nei sistemi alfabetici come l'inglese (cfr. Perfetti *et al.* 2013). Due principali cornici teoriche sono state proposte per spiegare l'eziologia della dislessia in lingua cinese: la teoria dei deficit linguistici e quella dei deficit non linguistici. La prima sottolinea le difficoltà nei processi fonologici, ortografici e semantici, mentre la seconda evidenzia carenze nei processi sensoriali, quali quelli visivi e uditivi.

Nello specifico, i bambini con CDD possono presentare i seguenti tipi di deficit.

2.1 Deficit nella consapevolezza fonologica

Sebbene il cinese sia una lingua logografica, la consapevolezza fonologica (*phonological awareness*) rappresenta comunque una base fondamentale per l'apprendimento della lettura dei caratteri cinesi, specialmente nelle fasi iniziali in cui i bambini apprendono il sistema di trascrizione pinyin (cfr. McBride 2016). I bambini con CDD presentano deficit significativi nella consapevolezza di sillabe, consonanti iniziali, finali vocaliche e toni (cfr. Li/Ho 2010). In particolare, mostrano difficoltà nella percezione e discriminazione dei toni rispetto ai coetanei a sviluppo tipico, con manifestazioni quali difficoltà nella lettura di caratteri singoli o di pseudocaratteri, causate dall'incapacità di riconoscere le componenti fonologiche, ad esempio la parte fonetica nei composti fonosemantici. Tali difficoltà possono compromettere la rappresentazione accurata del lessico e la padronanza delle regole fonologiche, ostacolando così lo sviluppo delle abilità di lettura (cfr. Tong *et al.* 2017).

2.2 Deficit di elaborazione della forma dei caratteri

A differenza delle lingue alfabetiche, l'unità strutturale fondamentale dei caratteri cinesi è costituita da tratti e radicali, il che richiede abilità visive più sofisticate (cfr. Ho *et al.* 2002). I deficit nella elaborazione della forma dei caratteri possono causare ritardi significativi nel riconoscimento e nella scrittura dei caratteri cinesi. I bambini con CDD presentano, in particolare, le seguenti difficoltà:

- Discriminazione visiva: difficoltà nel distinguere caratteri visivamente simili (ad es. “目” e “日”);
- Memoria visiva: difficoltà nel memorizzare l'ordine dei tratti nei caratteri complessi;
- Attenzione visuospatiale: difficoltà nel focalizzare rapidamente l'attenzione o nell'escludere informazioni irrilevanti (cfr. Zeng *et al.* 2003).

2.3 Deficit di comprensione semantica

I bambini con dislessia possono manifestare difficoltà nella comprensione semantica, potenzialmente derivanti da deficit nei processi fonologici, nella elaborazione grafemica o nella consapevolezza morfologica (*morphological awareness*), nonché da disfunzioni nelle funzioni cognitive superiori come la memoria di lavoro o le funzioni esecutive (cfr. Shu *et al.* 2006). Ad esempio, possono avere difficoltà nel dedurre il significato delle parole dal contesto o presentare gravi carenze nella comprensione di frasi e paragrafi (cfr. Lei *et al.* 2011). Xia Yue *et al.* (2022) hanno evidenziato che la consapevolezza morfologica è strettamente legata allo sviluppo del riconoscimento dei caratteri e delle conoscenze lessicali nei bambini cinesi delle prime classi della scuola primaria. Il 76% dei bambini con CDD presentava deficit morfologici, mentre il 43% e il 41% presentavano rispettivamente deficit fonologici e di velocità di denominazione (cfr. Wu Sina *et al.* 2005).

2.4 Deficit di elaborazione visiva

I bambini con dislessia possono mostrare carenze nelle abilità di base dell'elaborazione visiva. In particolare, possiedono una soglia di discriminazione visiva significativamente più alta rispetto ai coetanei a sviluppo tipico, il che si traduce in una minore capacità di risoluzione e in una più lenta elaborazione degli stimoli visivi (cfr. Stein 2024).

2.5 Deficit di integrazione visuo-motoria

I bambini con dislessia possono presentare difficoltà nel controllo oculomotorio e nella motricità fine, manifestando salti oculari più brevi, un numero maggiore di regressioni e tempi di fissazione più lunghi durante la lettura (cfr. Sui Xue *et al.* 2018). Questi comportamenti si traducono in frequenti omissioni o salti di parole, compromettendo la fluidità e l'accuratezza della lettura (cfr. McBride-Chang *et al.* 2005).

3. EZIOLOGIA E MECCANISMI NEUROBIOLOGICI DELLA DISLESSIA EVOLUTIVA

La dislessia evolutiva presenta un'etiologia complessa, riconducibile a una combinazione di fattori genetici e ambientali. Tra questi, i fattori genetici giocano un ruolo decisivo nel determinare le differenze individuali nelle abilità di lettura (cfr. Grigorenko 2001). Studi condotti su famiglie e gemelli dimostrano un tasso di ereditarietà del disturbo abbastanza alto (circa 50%-70%) e una correlazione con diversi geni coinvolti nello sviluppo cerebrale e nella elaborazione linguistica (cfr. Gialluisi *et al.* 2021). Anche i fattori ambientali, come la disponibilità di risorse educative e l'ambiente familiare, influenzano in modo significativo le capacità di lettura, soprattutto in lingue con sistemi ortografici complessi come il cinese (cfr. Perfetti *et al.* 2013). Negli ultimi anni, l'impiego di tecniche di neuroimmagine (come la risonanza magnetica funzionale, fMRI, e l'*imaging* a tensore di diffusione, DTI) ha fornito nuovi

indizi fondamentali per comprendere i meccanismi neurali alla base della CDD. Le ricerche indicano che nei bambini con CDD si osservano anomalie sia strutturali sia funzionali del cervello, con particolare coinvolgimento delle seguenti aree:

3.1 Disfunzioni nelle aree linguistiche dell'emisfero sinistro

Le aree linguistiche dell'emisfero sinistro (tra cui giro frontale medio) sono fondamentali per l'elaborazione fonologica, l'integrazione semantica e la comprensione della lettura (cfr. Benischek *et al.* 2020). Nei bambini con CDD, queste aree mostrano un'attivazione significativamente ridotta durante compiti di lettura o elaborazione fonologica rispetto ai coetanei a sviluppo tipico (Siok *et al.* 2004). In particolare, l'area visuo-motoria mediale, coinvolta nell'elaborazione delle informazioni visuo-motorie, presenta disfunzioni che possono portare a deficit ortografici, compromettendo l'acquisizione delle corrispondenze grafema-fonema (cfr. Liu *et al.* 2022); il giro angolare svolge un ruolo chiave nell'integrazione fonologico-semantica e la sua attivazione ridotta può spiegare in parte le difficoltà dei bambini dislessici nella comprensione del significato dei caratteri (cfr. Siok *et al.* 2008). Nei bambini dislessici, durante la scrittura si osserva un'iperattivazione del giro frontale inferiore sinistro, che potrebbe riflettere la presenza di deficit nei processi di base, quali l'esecuzione motoria e l'elaborazione visivo-ortografica (cfr. Yang Y *et al.* 2021). Studi sulla connettività funzionale hanno inoltre rivelato che il meccanismo di coordinazione tra la corteccia visiva primaria e il giro frontale medio sinistro risulta compromesso, compromettendo ulteriormente l'integrazione multimodale delle informazioni durante la lettura (cfr. Yang X *et al.* 2021).

3.2 Ridotta integrità dei fasci di sostanza bianca

I fasci di sostanza bianca fungono da “autostrade informative”, permettendo la comunicazione tra diverse regioni cerebrali, e sono essenziali per la coordinazione e l'integrazione delle funzioni cognitive (cfr. Vandermosten *et al.* 2012). Studi DTI hanno rilevato nei bambini con CDD una ridotta integrità dei seguenti fasci di sostanza bianca:

Fascicolo arcuato: collega il lobo temporale al lobo frontale ed è strettamente legato alla produzione e all'elaborazione del linguaggio. Una sua compromissione può ostacolare la trasmissione efficiente delle informazioni fonologiche e semantiche, incidendo negativamente sulla comprensione del testo e sulla mappatura suono-significato (cfr. Zhao *et al.* 2023).

Fascicolo longitudinale inferiore (ILF): collega la corteccia visiva con le aree linguistiche del lobo temporale ed è fondamentale per l'integrazione delle informazioni visive e linguistiche. Data la complessità visuo-spaziale dei caratteri cinesi, una ridotta integrità di questo fascio può interferire con il riconoscimento e l'accesso semantico dei caratteri (cfr. Guo *et al.* 2022).

3.3 Anomalie funzionali del cervelletto

Tradizionalmente associato al controllo motorio, il cervelletto è oggi riconosciuto anche per il suo ruolo nell'automatizzazione della lettura e nella percezione temporale (cfr. Nicolson *et al.* 2001). Nei bambini con CDD, disfunzioni cerebellari possono compromettere l'integrazione visuo-motoria, causando instabilità nei movimenti oculari durante la lettura, omissioni o salti di parole (cfr. Pan *et al.* 2013). Inoltre, deficit cerebellari possono influenzare negativamente l'apprendimento implicito di sequenze motorie, ostacolando il riconoscimento dell'ordine dei tratti nei caratteri complessi (cfr. Yang *et al.* 2016).

3.4 Altre anomalie cerebrali

Oltre alle aree linguistiche e al cervelletto, la CDD coinvolge anche altre regioni cerebrali, ad esempio: la regione occipito-temporale, cruciale per l'elaborazione visiva, che in caso di ipoattivazione può ostacolare il riconoscimento rapido dei caratteri e la loro distinzione grafemica (cfr. Tan *et al.* 2005); e la corteccia prefrontale, coinvolta nelle funzioni esecutive, che se compromessa può ridurre la capacità di regolare l'attenzione e di correggere errori durante la lettura (cfr. Brosnan *et al.* 2002).

4. VALUTAZIONE E INTERVENTO NELLA DISLESSIA EVOLUTIVA IN LINGUA CINESE

Lo screening, la valutazione e l'intervento mirati alla dislessia evolutiva in lingua cinese (CDD) costituiscono passaggi fondamentali per promuovere lo sviluppo delle competenze di lettura nei bambini, con un'attenzione particolare alla fascia di età compresa tra i 6 e i 12 anni, ovvero il periodo della scuola primaria. Generalmente, si adotta un modello in due fasi: inizialmente si procede a uno screening preliminare basato su comportamenti osservabili, seguito da una diagnosi approfondita sui bambini identificati come ad alto rischio (Ho, 2010). Tuttavia, come osservano Wang Jiujun, Meng Xiangzhi, Li Hong *et al.* (2023), le attuali applicazioni cliniche ed educative rivolte alla dislessia evolutiva risultano ancora carenti nel contesto cinese.

4.1 Strumenti e metodi di valutazione

Attualmente, gli strumenti di valutazione per la CDD si suddividono principalmente in tre categorie: questionari rivolti ai genitori, test di lettura e test cognitivi (cfr. Wang Jiujun *et al.* 2023). Numerosi strumenti hanno già dimostrato buona affidabilità e validità strutturale. Tra questi si segnalano:

4.1.1 Questionari per genitori

Scala per la Dislessia in Lingua Cinese per Bambini (DCCC): destinata a bambini di seconda-sesta elementare, viene compilata dai genitori o dai caregiver. Comprende 55 voci valutate su una scala a 5 punti (da 1 = mai, a 5 = molto frequentemente) (cfr. Wu Hanrong *et al.* 2006).

Questionario per il rilevamento comportamentale della dislessia nei bambini della scuola primaria: utilizzabile dalla prima alla sesta classe, valuta le competenze di riconoscimento di parole, scrittura, espressione orale, memoria verbale, motivazione, attenzione, matematica e abilità motorie. Si basa su una scala Likert a 5 punti (1 = mai, 5 = sempre), compilata dai genitori in base alle osservazioni recenti (cfr. Fan *et al.* 2021).

4.1.2 Test di lettura

Test diagnostico per le abilità di lettura in cinese (CRSDT): progettato per valutazioni rapide volte a identificare possibili difficoltà, con un focus su riconoscimento di caratteri, competenza in pinyin e comprensione di frasi (cfr. Yang *et al.* 1997).

Test di valutazione per la dislessia evolutiva in cinese (C-DDAT): analizza accuratezza, fluidità e comprensione nella lettura di caratteri cinesi (cfr. Meng/Li 2024).

4.1.3 Test cognitivi

Test di consapevolezza fonologica: valuta le capacità di elaborazione dei suoni a livello di sillabe, consonanti iniziali, finali e toni (cfr. Sodoro/Allinder/Rankin-Erickson 2002).

Test di memoria di lavoro: attraverso compiti visivi e uditivi, indaga la capacità di mantenere ed elaborare informazioni, essenziale per l'associazione suono-significato e la comprensione della lettura (cfr. McBride 2016).

Test di elaborazione e percezione visiva: compiti di discriminazione visiva e associazione forma-carattere, con lo scopo di analizzare la capacità di riconoscere forma, tratti e struttura dei caratteri (cfr. Ho *et al.* 2002).

4.2 Strategie di intervento

Gli interventi destinati ai bambini con CDD vengono progettati in base ai profili deficitari specifici, come difficoltà nella consapevolezza fonologica, nell'elaborazione visuo-grafemica, nella comprensione semantica o nelle funzioni esecutive. Le principali strategie attualmente adottate includono:

4.2.1 Training sulla consapevolezza fonologica

Considerata un fondamento cruciale per lo sviluppo della lettura (cfr. Wagner *et al.* 1994), la consapevolezza fonologica in cinese riguarda sillabe, iniziali, finali e toni. Le attività proposte includono:

- Giochi di rime: identificazione di parole con suoni simili, per rafforzare la percezione di rime e toni.
- Esercizi di segmentazione fonologica: suddivisione delle parole in sillabe o fonemi, per aumentare la sensibilità alla struttura sonora (cfr. Brosnan *et al.* 2002).

4.2.2 Training sull'analisi della struttura dei caratteri

La complessità della struttura dei caratteri cinesi impone maggiore lavoro al sistema

di elaborazione visiva. Allenare i bambini ad analizzare le componenti e le caratteristiche strutturali dei caratteri favorisce un miglioramento significativo sia nella capacità di riconoscimento sia nell'efficienza mnemonica dei caratteri stessi (cfr. McBride-Chang *et al.* 2005). Alcune tecniche comuni includono:

- Riconoscimento delle componenti: identificazione di radicali e struttura complessiva del carattere.
- Analisi strutturale: confronto tra caratteri visivamente simili (es. “日” e “目”), analisi della funzione dei radicali (cfr. Wang *et al.* 2021).

4.2.3 Training alle strategie di lettura

L'insegnamento di strategie efficaci può compensare le difficoltà nella comprensione (cfr. Perfetti *et al.* 2013). Alcune tecniche comuni includono:

- Predizione e inferenza: uso del contesto per anticipare contenuti o dedurre significati.
- Ricapitolazione e riformulazione: rielaborazione del contenuto letto per migliorarne la comprensione e la memoria.
- Individuazione delle parole chiave: focalizzazione sugli elementi informativi essenziali.

4.2.4 Training multimodale e multisensoriale

Approcci che integrano stimoli visivi, uditivi e tattili si sono dimostrati particolarmente efficaci nell'apprendimento dei bambini con dislessia (cfr. Birsh 2011). Alcuni esempi di attività di training multimodale e multisensoriale includono:

- Associazione audio-visiva: uso di strumenti multimediali che uniscono immagine del carattere e pronuncia.
- Supporto motorio: scrittura con le dita di caratteri o pinyin, per rafforzare la memoria visuo-motoria.
- Compiti multimodali: attività che combinano immagini, suoni e contesti reali, per favorire l'acquisizione e il consolidamento del lessico.

5. STUDI SULLA DISLESSIA IN CINESE COME SECONDA LINGUA

Con l'avanzare della globalizzazione, il numero di apprendenti del cinese come seconda lingua (*Chinese as a Second Language*, CSL) è significativamente aumentato. Tuttavia, una parte di questi studenti manifesta difficoltà rilevanti nella lettura che sembrano riconducibili alle discrepanze tra il loro background cognitivo e linguistico e le specifiche caratteristiche ortografiche della lingua cinese (cfr. Koda 2007). La letteratura scientifica evidenzia che gli apprendenti CSL possono incontrare ostacoli in diverse aree, quali la consapevolezza fonologica, il riconoscimento dei caratteri, la comprensione semantica e la fluidità nella lettura. Le manifestazioni e i meccanismi di tali difficoltà presentano sia elementi comuni sia specificità rispetto ai disturbi evolutivi della lettura.

5.1 *Caratteristiche dei disturbi di lettura del cinese come seconda lingua*

5.1.1 Difficoltà nella consapevolezza fonologica

Il sistema fonologico della lingua madre degli apprendenti CSL può interferire con l'elaborazione fonologica del cinese. Ad esempio, gli studenti di madrelingua inglese possono avere difficoltà a distinguere i toni propri del cinese, elemento cruciale per la percezione uditiva e la mappatura fonologia-significato (cfr. Wang *et al.* 2023). Inoltre, la ricerca ha rilevato una correlazione significativa tra la scarsa capacità di percezione tonale e la competenza nella lettura del cinese (cfr. McBride 2016).

5.1.2 Difficoltà nel riconoscimento dei caratteri

La natura grafica dei caratteri cinesi richiede competenze avanzate di elaborazione visiva, mentre i parlanti di lingue alfabetiche solitamente non possiedono un'esperienza pregressa nell'interpretazione di forme complesse (cfr. Perfetti *et al.* 2005). È stato osservato, ad esempio, che la consapevolezza dei radicali negli apprendenti CSL anglofoni si sviluppa in modo differenziato, determinando una minore efficienza dell'elaborazione cognitiva e influenzando di conseguenza la velocità di riconoscimento (cfr. Shen/Ke 2007).

5.1.3 Difficoltà nella comprensione semantica

Gli apprendenti CSL possono incontrare difficoltà nell'associazione fonologico-semantica e quindi nel recupero dalla memoria semantica. L'apprendimento del cinese richiede infatti la memorizzazione delle corrispondenze tra pronuncia, forma grafica e significato di ciascun carattere, il che impone un carico cognitivo elevato al sistema di elaborazione cerebrale (cfr. Zhou/McBride 2018).

5.1.4 Insufficiente fluidità nella lettura

Negli apprendenti CSL, i compiti di riconoscimento dei caratteri cinesi e di recupero lessicale svolti in modo indipendente potrebbero richiedere maggiore complessità di elaborazione (cfr. Chen/Yuan 2023). Inoltre, gli stessi apprendenti necessitano generalmente di più tempo per inferenze contestuali e analisi sintattiche, compromettendo così la fluidità complessiva della lettura (cfr. Everson 2011).

5.2 *Cause dei disturbi di lettura in cinese come seconda lingua*

5.2.1 Distanza ortografico-linguistica

La difficoltà nell'apprendimento della lettura del cinese come seconda lingua è fortemente influenzata dalle differenze di tipologia linguistica tra la lingua madre dello studente e il cinese (cfr. Koda 2007). Per gli apprendenti CSL di madrelingua alfabetica, le sostanziali differenze con il cinese in termini di ortografia, sistema fonologico e struttura grammaticale rappresentano ostacoli rilevanti nel processo di apprendimento della lettura (cfr. Chen/Zhao 2022).

5.2.2 Carico cognitivo su più livelli

L'apprendimento dei caratteri cinesi richiede l'integrazione simultanea di informazioni relative a forma grafica, fonologia e semantica, ponendo elevate richieste alla memoria di lavoro e all'attenzione degli apprendenti (cfr. Wang *et al.* 2023). Chang *et al.* (2016) hanno scomposto la complessità dei sistemi di scrittura in dimensioni fondamentali, come il numero di tratti semplici, il numero di punti di giunzione e disgiunzione, studiando 131 sistemi di scrittura a livello mondiale. I risultati hanno evidenziato che il cinese (in particolare il cinese tradizionale) è il sistema con la complessità visiva più alta tra quelli analizzati. I parlanti nativi di lingue alfabetiche che passano da un sistema di scrittura di bassa complessità a quello cinese, che richiede di elaborare simultaneamente caratteristiche visive ad alta dimensione, si trovano a fronteggiare un notevole sforzo di ristrutturazione cognitiva.

5.2.3 Effetti di transfer dalla lingua madre

Il sistema fonologico e le regole ortografiche della lingua madre possono esercitare un'influenza sullo sviluppo della capacità di lettura in cinese. Ad esempio, gli studenti anglofoni tendono ad approcciare i caratteri cinesi come se fossero lettere alfabetiche, trascurandone le caratteristiche olistiche, con conseguente inefficienza nei processi di riconoscimento e memorizzazione (cfr. Koda 2007).

6. LIMITI DELLA RICERCA E DIREZIONI FUTURE

Nonostante negli ultimi anni la ricerca sulla dislessia evolutiva in cinese (*Chinese Developmental Dyslexia*, CDD) abbia compiuto progressi significativi, permangono importanti lacune e questioni aperte che limitano la comprensione completa del fenomeno, ostacolando un'ottimizzazione degli interventi.

Innanzitutto, i principali modelli teorici della dislessia evolutiva — come il modello della via fonologica e la teoria del sistema magnocellulare — sono stati prevalentemente sviluppati a partire da studi su lingue alfabetiche. Tuttavia, il cinese, in quanto sistema logografico, presenta caratteristiche ortografiche, integrazioni forma-suono-significato e proprietà visuospaziali molto diverse da quelle delle lingue alfabetiche. Tali specificità non sono state ancora pienamente integrate nei modelli esistenti. Ad esempio, la mappatura fonologia-significato dei caratteri cinesi è complessa e spesso irregolare, a differenza della corrispondenza più trasparente e sistematica tra lettere e suoni nelle lingue alfabetiche (cfr. Perfetti *et al.* 2013). Di conseguenza, i modelli attuali mostrano limiti nella spiegazione delle manifestazioni peculiari della dislessia nella lingua cinese. Inoltre, la comparazione sistematica delle somiglianze e differenze nei processi cognitivi e nei meccanismi neurali tra lingue logografiche e alfabetiche rimane ancora insufficiente, compromettendo la comprensione dei meccanismi comuni della dislessia nei diversi sistemi linguistici (cfr. McBride 2016).

Inoltre, sebbene gli studi di neuroimaging abbiano fornito risultati rilevanti sul CDD, le conoscenze attuali sono ancora frammentarie. La maggior parte delle ri-

cerche si è concentrata sulle aree cerebrali tradizionalmente associate alla lettura e su alcune vie della sostanza bianca (cfr. Siok *et al.* 2004; Vandermosten *et al.* 2012). Tuttavia, la rete neurale della lettura è un sistema dinamico e altamente complesso, che coinvolge percorsi visivi, uditivi, fonologici, semantici ed esecutivi e le loro interazioni. Gli studi attuali raramente esplorano le connessioni funzionali tra queste regioni, come la cooperazione tra corteccia visiva, uditiva e aree linguistiche. Anche il ruolo del cervelletto — in particolare nei processi di integrazione visuomotoria e percezione temporale — è ancora sottovalutato (cfr. Yang *et al.* 2021). Inoltre, mancano ricerche longitudinali sullo sviluppo neurobiologico nei bambini con CDD, il che ostacola la comprensione dei cambiamenti dinamici nel tempo (cfr. Tong *et al.* 2017).

Dal punto di vista metodologico, le ricerche sugli interventi per il CDD sono ancora in una fase preliminare. Sebbene siano stati sperimentati diversi approcci, come l'addestramento alla consapevolezza fonologica o l'analisi della struttura dei caratteri, l'efficacia a lungo termine e la generalizzabilità di tali metodi restano da verificare. In particolare, molti studi si concentrano su singoli aspetti (es. consapevolezza fonologica o elaborazione visiva dei caratteri), trascurando il potenziale delle strategie multimodali integrate (cfr. McBride-Chang *et al.* 2005). Inoltre, la ricerca indica che alcuni metodi di intervento potrebbero avere un'ampia applicabilità trasversale alle diverse fasce d'età, sebbene lo sviluppo di strategie personalizzate lungo l'intero arco dello sviluppo sia ancora poco esplorato (cfr. Tressoldi *et al.* 2008).

Un altro aspetto riguarda la ricerca sulla dislessia in cinese come seconda lingua (*Chinese as a Second Language*, CSL), ancora in una fase preliminare. Gli studi attuali si focalizzano principalmente sulle difficoltà incontrate dai parlanti di lingue alfabetiche nell'apprendimento del cinese, come la percezione dei toni o il riconoscimento dei caratteri, ma mancano indagini sistematiche sui meccanismi cognitivi sottostanti a tali difficoltà (cfr. Koda 2007). Inoltre, le pratiche didattiche e gli interventi rivolti agli apprendenti CSL si basano spesso su esperienze empiriche, senza una validazione scientifica rigorosa. In particolare, resta da chiarire in che modo la distanza ortografica e gli effetti di transfer dalla lingua madre influenzano lo sviluppo della competenza di lettura nel passaggio da sistemi alfabetici a quello logografico del cinese.

Per superare tali limiti, la ricerca futura dovrebbe muoversi lungo più direttrici. In primo luogo, è necessario elaborare modelli teorici specifici per la lingua cinese, capaci di spiegare le peculiarità dei disturbi di lettura in questo sistema linguistico. Parallelamente, gli studi comparativi tra lingue diverse possono contribuire a identificare sia i meccanismi comuni sia quelli specifici della dislessia, arricchendo così il quadro teorico generale (cfr. Perfetti *et al.* 2005). Inoltre, l'impiego di tecniche avanzate di neuroimaging — come la risonanza magnetica funzionale (fMRI) e l'*imaging* a tensore di diffusione (DTI) — insieme ad approcci multimodali, potrebbe consentire la mappatura funzionale integrata del cervello nei soggetti con dislessia in cinese, rivelando le interazioni tra le diverse reti cerebrali coinvolte (cfr. Siok *et al.* 2008).

Sul piano dell'intervento, è auspicabile sviluppare strategie multimodali e multi-

sensoriali, testandone efficacia e adattabilità in contesti culturali e linguistici differenti. L'introduzione di tecnologie innovative come l'intelligenza artificiale (AI) e la realtà virtuale (VR) potrebbe offrire soluzioni personalizzate per l'intervento (cfr. Chen/Yuan 2023). Occorre inoltre progettare interventi differenziati per età e stadio di sviluppo, con particolare attenzione alla valutazione dell'efficacia degli interventi precoci. Per quanto riguarda gli apprendenti CSL, la ricerca dovrebbe approfondire l'interazione tra distanza ortografica e trasferimento linguistico, al fine di creare materiali didattici graduati e strategie didattiche mirate per gli apprendenti non nativi.

Infine, è fondamentale considerare anche i fattori ambientali e culturali nell'analisi dei disturbi di lettura. L'influenza dell'ambiente familiare, delle risorse scolastiche e del contesto socioculturale nel modulare o aggravare le difficoltà di lettura merita ulteriore approfondimento. Anche le interazioni tra fattori genetici e ambientali nella genesi della dislessia in cinese restano poco comprese (cfr. Yang *et al.* 2024). Una prospettiva interdisciplinare che integri genetica, neuroscienze ed educazione potrà offrire basi teoriche e strumenti pratici più solidi per lo screening precoce, la diagnosi e l'intervento.

In sintesi, sebbene la ricerca sul CDD abbia compiuto progressi rilevanti, vi è ancora un ampio margine di miglioramento sul piano teorico, meccanicistico e applicativo. L'espansione del campo di ricerca e l'adozione di approcci integrati consentiranno non solo una comprensione più profonda della dislessia nella lingua cinese, ma anche lo sviluppo di soluzioni più efficaci per potenziare le abilità di lettura e il successo scolastico degli apprendenti.

7. CONCLUSIONE

La dislessia evolutiva del cinese (*Chinese Developmental Dyslexia*, CDD) rappresenta un disturbo neuroevolutivo complesso, con profonde ripercussioni sull'apprendimento linguistico individuale e sull'adattamento sociale. Gli studi attuali hanno fornito una comprensione preliminare delle sue caratteristiche cognitive, dei meccanismi neurobiologici sottostanti e dell'influenza dei fattori culturali. Tuttavia, l'esplorazione approfondita delle peculiarità della lingua cinese in quanto sistema logografico resta ancora insufficiente, in particolare per quanto riguarda l'adeguatezza dei modelli teorici, l'integrazione dei dati neurofunzionali, la sistematicità delle ricerche comparate tra lingue e la validazione scientifica delle strategie di intervento. Future analisi potrebbero adottare un approccio metodologico interdisciplinare, integrando prospettive linguistiche, cognitive, neuroscientifiche ed educative, al fine di chiarire in maniera esaustiva le cause e i meccanismi di sviluppo del CDD. Solo attraverso questa sinergia sarà possibile promuovere un reale avanzamento sia nella comprensione teorica del disturbo, sia nell'ottimizzazione degli interventi educativi.

La dislessia evolutiva del cinese non costituisce solamente un oggetto di indagine accademica, ma tocca anche questioni fondamentali legate all'equità nell'istruzione

scolastica e allo sviluppo sociale dell'infanzia. Investire nello sviluppo di strumenti diagnostici più accurati, nella progettazione di interventi personalizzati e nel rafforzamento del dialogo e della cooperazione interculturale rappresenta un passo cruciale verso la costruzione di un sistema di supporto più scientifico ed efficace per i bambini con difficoltà di lettura. Tali sforzi non solo contribuiranno a migliorare i risultati scolastici e la qualità della vita di questi bambini, ma arricchiranno anche il campo della ricerca sull'educazione plurilingue in un mondo sempre più globalizzato. In questo senso, il futuro della ricerca sul CDD dovrà coniugare rigore scientifico e applicabilità pratica, facendo di questa integrazione una leva fondamentale per il progresso del settore.

BIBLIOGRAFIA (参考文献)

- American Psychiatric Association (APA) 美国精神病学会 2016 = *American Psychiatric Association. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (5ª edizione) Meiguo Jingshenbing Xuehui. Jingshen Zhangai Zhenduan yu Tongji shouce 美国精神病学会-精神障碍诊断与统计手册 (第5版) Peijing 北京: Zhongguo qing gongye chubanshe (Casa Editrice dell'Industria Leggera Cinese) 中国轻工业出版社.
- Bai *et al.* 2019 = Bai Xuejun 白学军 / Ma Jie 马杰 / Li Xin 李馨 / Lian Kunyu 连坤予 / Tan Ke 谭珂 / Yang Yu 杨宇 / Liang Feifei 梁菲菲, *Fazhan xing Yuedu Zhangai Ertong de Xin ci Xide ji qi Gaishan* ('L'acquisizione di neologismi nei bambini con dislessia evolutiva e il suo potenziamento'), in «Xinli Xuebao (Rivista di Psicologia)», 发展性阅读障碍儿童的新词习得及其改善, 心理学报, 51 (4), pp. 471–483. <https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2019.00471> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Benischek *et al.* 2020 = Benischek A. / Long X. / Rohr C. S. / Bray S. / Dewey, D. / & Lebel C., *Pre-reading language abilities and the brain's functional reading network in young children*, in «NeuroImage», 217(116903), 116903. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2020.116903> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Birsh 2011 = Judith R. Birsh, *Multisensory teaching of basic language skills*, Paul H. Brookes Publishing.
- Brosnan *et al.* 2002 = Mark Brosnan / James Demetre / Stephen Hamill / Kate Robson / Haidee Shepherd / Gerard Cody, *Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia*, in «Neuropsychologia», 40 (12), pp. 2144–2155. [https://doi.org/10.1016/s0028-3932\(02\)00046-5](https://doi.org/10.1016/s0028-3932(02)00046-5)
- Chang/Chen/Perfetti 2018 = Li-Yun Chang / Yi-Chun Chen / Charles A. Perfetti, *GraphCom: A multidimensional measure of graphic complexity applied to 131 written languages*, in «Behavior Research Methods», 50, pp. 427–449. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0881-y> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Chen/Yuan 2023 = Chunxue Chen / Ying Yuan, *Effectiveness of virtual reality on Chinese as a second language vocabulary learning: Perceptions from international students*, in «Computer Assisted Language Learning» <https://doi.org/10.1080/09588221.2023.2192770> (Ultimo accesso: 31/10/2025).

- Chen/Zhao 2022 = Xiaoli Chen / Jing Zhao, *Reading-related skills associated with acquisition of Chinese as a second/foreign language: A meta-analysis*, in «Frontiers in Psychology», 13, 783964. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.783964> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Everson 2011 = Michael E. Everson, *Best practices in teaching logographic and non-Roman writing systems to L2 learners*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 31, pp. 249–274. <https://doi.org/10.1017/s0267190511000171> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Fan et al. 2021 = Fan Yimin范奕敏 / Zhang Xianglin张湘琳 / Cao Yuqing曹玉卿 / Li Hong 虹, *Xiaoxhe sheng Yuedu Zhangai Xingwei Shaicha Jiazhang Wenjuan de Bianzhi ji Xin Xiao du Jianyan* (Sviluppo e validazione di un questionario per genitori per lo screening dei comportamenti associati alla dislessia nei bambini della scuola primaria), in «Xinli yu Xingwei Yanjiu (Studi Psicologici e Comportamentali)», 小学生阅读障碍行为筛查家长问卷的编制及信效度检验, 心理与行为研究, 19 (4), pp. 521–527. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1672-0628.2021.04.014> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Gialluisi et al. 2021 = Alessia Gialluisi et alii, *Genome-wide association study reveals new insights into the heritability and genetic correlates of developmental dyslexia*, in «Molecular Psychiatry», 26 (7), pp. 3004–3017.
- Grigorenko 2001 = Elena L. Grigorenko, *Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 42 (1), pp. 91–125.
- Guo et al. 2022 = Guo W. / Geng S. / Cao M. / Feng J., *The brain connectome for Chinese reading*, in «Neuroscience Bulletin», 38(9), pp. 1097–1113. <https://doi.org/10.1007/s12264-022-00864-3> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Ho 2010 = Chi-Shing Ho, *Understanding reading disability in the Chinese language: From basic research to intervention*, in Michael H. Bond (a cura di), *The Oxford handbook of Chinese psychology*, Oxford University Press, pp. 109–121.
- Ho/Chan/Tsang/Lee 2002 = Chi-Shing Ho / Dennis Wai-On Chan / Siu-Man Tsang / Siu-Hong Lee, *The cognitive profile and multiple-deficit hypothesis in Chinese developmental dyslexia*, in «Developmental Psychology», 38 (4), pp. 543–553. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.4.543> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Koda 2007 = Keiko Koda, *Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development*, in «Language Learning», 57 (Suppl 1), pp. 1–44. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.101997010-i1> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Lei et al. 2011 = Lei Li / Pan Jia / Liu Huan / McBride-Chang C. / Li Hong / Zhang Yan, *Developmental trajectories of reading development and impairment from ages 3 to 8 years in Chinese children*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 52(2), pp. 212–220. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02311.x> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Li / Ho 2010 = Li W.S. / Suk-Han Ho C., *Lexical tone awareness among Chinese children with developmental dyslexia*, in «Journal of Child Language», 38(4), pp. 793–808. <https://doi.org/10.1017/s0305000910000346> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Liu/Qian/Bi 2022 = Yi-Fang Liu / Yan Qian / Hong-Yan Bi, *Visual motion processing in Chinese children with developmental dyslexia: An fMRI study*, in «Dyslexia», 28 (4), pp. 431–447. <https://doi.org/10.1002/dys.1726> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Livingstone/Rosen/Driscoll/Galaburda 1991 = Margaret S. Livingstone / Gordon D. Rosen / Frank W. Driscoll / Albert M. Galaburda, *Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 88 (18), pp. 7943–7947. <https://doi.org/10.1073/pnas.88.18.7943> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Lyon/Shaywitz/Shaywitz 2003 = G. Reid Lyon / Sally E. Shaywitz / Bennett A. Shaywitz, *A definition of dyslexia*, in «Annals of Dyslexia», 53 (1), pp. 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- McBride 2016 = Catherine McBride, *Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write*, Routledge.
- McBride-Chang et al. 2005 = Catherine McBride-Chang / Bonnie W. Y. Chow / Ying Zhong

- / Stephen Burgess / William G. Hayward, *Chinese character acquisition and visual skills in two Chinese scripts*, in «Reading and Writing», 18 (2), pp. 99-128. <https://doi.org/10.1007/s11145-004-7343-5> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Meng / Li 2024 = Meng Xiangzhi 孟祥芝 / Li Chengzheng 黎程正家, *Hanyu Fazhan xing Yuedu Zhangai Pinggu Ceyan de Bianzhi ji Xudou he Xindou Jianyan* (Sviluppo di un test di valutazione della dislessia evolutiva in cinese e verifica della sua validità e affidabilità) 汉语发展性阅读障碍评估测验的编制及效度和信度检验, in «Zhongguo Xinli Weisheng Zazhi» (Rivista Cinese di Igiene Mentale) 中国心理卫生杂志, 38(8), pp. 706-712. <http://dx.doi.org/10.3969/j.issn.1000-6729.2024.08.011> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Nicolson/Fawcett/Dean 2001 = Richard I. Nicolson / Angela J. Fawcett / Peter Dean, *Dyslexia, development and the cerebellum*, in «Trends in Neurosciences», 24 (9), pp. 515-516.
- Pan et al. 2013 = Jinger Pan / Ming Yan / Jochen Laubrock / Hua Shu / Reinhold Kliegl, *Eye-voice span during rapid automatized naming of digits and dice in Chinese normal and dyslexic children*, in «Developmental Science», 16(6), pp. 967-979. <https://doi.org/10.1111/desc.12075> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Perfetti/Cao/Booth 2013 = Charles A. Perfetti / Feng Cao / James R. Booth, *Specialization and universals in the development of reading skill: How Chinese research informs a universal science of reading*, in «Scientific Studies of Reading», 17 (1), pp. 5-21. <https://doi.org/10.1080/1088438.2012.689786> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Perfetti et al. 2005 = Charles A. Perfetti / Ying Liu / Li Hai Tan, *The Lexical Constituency Model: Some Implications of Research on Chinese for General Theories of Reading*, in «Psychological Review», 112(1), pp. 43-59. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.1.43>.
- Peterson/Pennington 2015 = Peterson R. L. / Pennington B. F., *Developmental dyslexia*, in «Annual Review of Clinical Psychology», 11(1), pp. 283-307. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032814-112842> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Shu/Hua/McBride-Chang/Wu/Liu 2006 = Hua Shu / Catherine McBride-Chang / Susan Wu / Helen Liu, *Understanding Chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct*, in «Journal of Educational Psychology», 98 (1), pp. 122-133. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.122> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Shen / Ke 2007 = Helen H. Shen / Chuanren Ke, *Radical awareness and word acquisition among nonnative learners of Chinese*, in «Modern Language Journal», 91(1), pp. 97-111. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00511.x>.
- Siok et al. 2008 = Siok W. T. / Niu Z. / Jin Z. / Perfetti C. A. / Tan L. H., *A structural-functional basis for dyslexia in the cortex of Chinese readers*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America», 105(14), pp. 5561-5566. <https://doi.org/10.1073/pnas.0801750105> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Siok/Perfetti/Jin/Tan 2004 = Wai Ting Siok / Charles A. Perfetti / Zhi Jin / Li-Hai Tan, *Biological abnormality of impaired reading is constrained by culture*, in «Nature», 431 (7004), pp. 71-76.
- Snowling 2000 = Margaret J. Snowling, *Dyslexia* (2nd ed.), Blackwell.
- Sodoro et al. 2002 = Sodoro, J. / Allinder R. M. / Rankin-Erickson J. L., *Assessment of Phonological Awareness: Review of Methods and Tools*, in «Educational Psychology Review», 14(3), pp. 223-260. <https://doi.org/10.1023/a:1016050412323> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Stein 2019 = John Stein, *The current status of the magnocellular theory of developmental dyslexia*, in «Neuropsychologia», 130, pp. 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.03.022> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Stein 2025 = Stein J., *Visual dyslexia*, in «Current Developmental Disorders Reports», 12(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.1007/s40474-025-00316-3> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Sui et al. 2018 = Sui Xue 隋雪 / Fang Xian 方娴 / Ren Xiaoqian 任晓倩 / Wu Yanshi 吴岩石, *Fazhan xing Yuedu Zhangai Ertong Yuedu Guocheng zhong de Yan dong Tezheng* (Caratteristiche dei movimenti oculari nel processo di lettura nei bambini con dislessia evolutiva), in «Zhongguo Teshu Jiaoyu» (Rivista Cinese di Educazione Speciale) (6), 发展性阅读障碍儿童阅读过程中的眼动特征, 中国特殊教育 (6), pp. 53-57, 65. <https://doi.org/10.3969/j.>

- [issn.1007-3728.2018.06.010](#) (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Tan/Laird/Li/Fox 2005 = Li-Hai Tan / Angela R. Laird / Kun Li / Peter T. Fox, *Neuroanatomical correlates of phonological processing of Chinese characters and alphabetic words: A meta-analysis*, in «Human Brain Mapping», 25 (1), pp. 83–91. <https://doi.org/10.1002/hbm.20134> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Tong et al. 2017 = Tong, X. / McBride C. / Lo J. C. M. / Shu H., *A three-year longitudinal study of reading and spelling difficulty in Chinese developmental dyslexia: The matter of morphological awareness*, in «Dyslexia (Chichester, England)», 23(4), pp. 372–386. <https://doi.org/10.1002/dys.1564> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Tressoldi et al. 2008 = Tressoldi P. E. / Lorusso M. L. / Brenbati F. / Donini, R. *Fluency remediation in dyslexic children: does age make a difference?*, in «Dyslexia (Chichester, England) », 14(2), 142–152. <https://doi.org/10.1002/dys.359> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Vandermosten et al. 2012 = Vandermosten M. / Boets B. / Wouters J. / Ghesquière, P., *A qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia*, in «Neuroscience and Biobehavioral Reviews», 36(6), pp. 1532–1552. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2012.04.002> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Vellutino et al. 2004 = Vellutino F. R. / Fletcher J. M. / Snowling M. J. / Scanlon D. M., *Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines», 45(1), pp. 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Wagner et al. 1994 = Wagner R.K. / Torgesen J.K. / Rashotte C.A., *Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study*, in «Developmental Psychology», 30(1), pp. 73–87.
- Wang et al. 2022 = Jie Wang / Shuting Huo / Ka Chun Wu / Jianhong Mo / Wai Leung Wong / Urs Maurer, *Behavioral and neurophysiological aspects of working memory impairment in children with dyslexia*, in «Scientific Reports», 12(1), art. 12571. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-16729-8>.
- Wang et al. 2023 = Wang Jiuju王久菊 / Meng Xiangzhi孟祥芝 / Li Hong李虹, 等, *Hanyu Fazhan xing YueduZhangai Zhenduan yu Ganyu de Zhuanjia Yijian* (Diagnosi e intervento della dislessia evolutiva in cinese: opinioni degli esperti), in «Zhongguo Xinli Weisheng Zazhi (Rivista Cinese di Igiene Mentale)»汉语发展性阅读障碍诊断与干预的专家意见, 中国心理卫生杂志, 37(3), pp. 185–191. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1000-6729.2023.03.001> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Wei et al. 2020 = Wei Tongqi卫桐圻 / Cao Hui曹慧 / Bi Honhyan毕鸿燕 / Yang Yang杨扬, *Fazhan xing Yuedu Zhangai Shuxie Jiagong Quexian ji qi Shenjing Jizhi* (Deficit nella processazione della scrittura nella dislessia evolutiva e i suoi meccanismi neurali), in «Xinli Kexue Jinzhan (Progressi nella Scienza Psicologica)» 发展性阅读障碍书写加工缺陷及其神经机制, 心理科学进展, 28(1), pp. 75–84. <https://doi.org/10.3724/sp.j.1042.2020.00075> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Wu et al. 2005 = Wu Sina 吴思娜 / Shu Hua舒华 / Liu Yanru刘艳茹 / W. S. H., *Yusu Yishi zai Ertong Hanyu Yuedu zhong de Zuoyong* (Il ruolo della consapevolezza morfemica nella lettura in lingua cinese nei bambini), in «Xinli yu Xingwei Yanjiu (Studi Psicologici e Comportamentali) », 语素意识在儿童汉语阅读中的作用, 心理与行为研究, 3(1), p. 35. <https://psybeh.tjnu.edu.cn/CN/> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Wu et al. 2006 = Wu Hanrong吴汉荣 / Song Ranran宋然然 / Yao Bing姚彬, *Ertong Hanyu Yuedu zhangai Liangbiao de XingduXiaodu Fenxi* (Analisi psicometrica di una scala per la valutazione della dislessia nella lettura del cinese nei bambini) 儿童汉语阅读障碍量表的信度效度分析, «Zhongguo Xuexiao Weishe (Rivista Cinese di Igiene Scolastica)中国学校卫生», 27(6), 468–469,471. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1000-9817.2006.06.025> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Xia et al. 2022 = Xia Yue 夏月 / Xie Ruibo 谢瑞波 / Wang Zhenliang 王振梁 / Ruan Shifang 阮氏芳 / Wu Xinchun 伍新春, *Xiaoxue Dieren Hanyu Ertong Yuyue Nengli de Fazhan Guanxi*

- (Sviluppo della relazione tra consapevolezza morfemica, riconoscimento dei caratteri e conoscenza lessicale nei bambini della scuola primaria inferiore) 小学低年级儿童汉语语素意识、汉字识别与词汇知识的发展关系, in «Xinlixue Bao (Acta Psychologica Sinica) 心理学报», 54(9). <https://doi.org/10.3724/sp.j.1041.2022.00905> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Yang / Gong 1997 = Yang Zhiwei 杨志伟 / Gong Yaoxian 龚耀先, *Hanyu Yuedu Jineng Zhen-duan Ceyan de Chubu Bianzhi* (Sviluppo preliminare di un test diagnostico delle abilità di lettura in cinese (CRSDT), in «Zhongguo Linchuang Xinli xue Zazhi (Rivista Cinese di Psicologia Clinica)» 汉语阅读技能诊断测验 (CRSDT) 的初步编制, 中国临床心理学杂志, 5(3), pp.158–163.
- Yang *et al.* 2016 = Yang Y.-H. / Yang, Y., Chen B.G. / Zhang, Y.W. / Bi H.Y., *Anomalous cerebellar anatomy in Chinese children with dyslexia*, in «Frontiers in Psychology», 7, 324. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00324> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Yang *et al.* 2021 = Yang X. / Zhang J. / Lv Y. / Wang F. / Ding, G. / Zhang M. / Meng, X. / Song Y., *Failure of resting-state frontal-occipital connectivity in linking visual perception with reading fluency in Chinese children with developmental dyslexia*, in «NeuroImage», 233(117911), 117911. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.117911> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Yang *et al.* 2022 = Yang Y. / Zuo Z. / Tam F. / Graham S.J. / Li J. / Ji Y. / Meng Z. / Gu C. / Bi H.Y. / Ou J. / Xu M., *The brain basis of handwriting deficits in Chinese children with developmental dyslexia*, in «Developmental Science», 25(2), e13161. <https://doi.org/10.1111/desc.13161> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Yang *et al.* 2024 = Yangyang Yang / Tingting Zheng / Qidi Tang / Bing Xiang / Mei Yang / Jing Zeng / Feng Zhou / Xinyan Xie, *Developmental dyslexia genes are selectively targeted by diverse environmental pollutants*, in «BMC Psychiatry», 24(1), art. 509.
- Zeng *et al.* 2003 = Zeng Biao 曾彪 / Zhou Xiaolin 周晓林 / Meng Xiangzhi 孟祥芝, *Fazhan xing Yuedu Zhangai de Zhuyi Quexian Yanjiu jiqi Jinzhan* (Ricerca sui deficit di attenzione nella dislessia evolutiva e i suoi progressi) 发展性阅读障碍的注意缺陷研究及其进展, in «Xili Fazhan yu Jiaoyu (Sviluppo psicologico ed educazione) 心理发展与教育», 2, pp. 91-95.
- Zhao *et al.* 2023 = Zhao J. / Zhao Y. / Song Z. / Thiebaut de Schotten M. / Altarelli I. / Ramus F., *Adaptive compensation of arcuate fasciculus lateralization in developmental dyslexia*, in «Cortex; a Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior», 167, pp. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.05.017> (Ultimo accesso: 31/10/2025).
- Zhou / McBride 2018 = Zhou Y. / McBride C., *The same or different: An investigation of cognitive and metalinguistic correlates of Chinese word reading for native and non-native Chinese speaking children*, in «Bilingualism (Cambridge, England)», 21(4), pp. 765–781. <https://doi.org/10.1017/s1366728915000279> (Ultimo accesso: 31/10/2025).

IRENE VERZÌ

MOVIMENTI OCULARI E STRATEGIE DI COMPRESIONE DEI CARATTERI CINESI IN APPRENDENTI ITALOFONI DISLESSICI

ABSTRACT

Il presente lavoro indaga le strategie di apprendimento e il carico cognitivo in studenti italofofoni dislessici e normo-lettori durante l'acquisizione dei caratteri cinesi. Nonostante l'ampia letteratura sulla dislessia e l'apprendimento delle lingue straniere in contesti alfabetici, l'acquisizione del cinese da parte di studenti dislessici italiani è un'area di ricerca ancora poco esplorata. Per contribuire a questo dibattito, lo studio analizza i movimenti oculari di cinque studenti dislessici e cinque normo-lettori, impegnati nella comprensione di 50 caratteri cinesi sconosciuti, con particolare attenzione all'influenza di diverse organizzazioni visive degli stimoli sulle strategie di apprendimento. La metodologia si è avvalsa del tracciamento oculare per misurare il numero e la durata delle fissazioni, fornendo un'indicazione quantitativa dello sforzo cognitivo. L'analisi dei dati è stata poi integrata con quella delle interviste fatte ai partecipanti, secondo schemi assimilabili al *Think-aloud protocol* (TAP), per ottenere una comprensione qualitativa delle strategie da loro adottate. I risultati dello studio indicano che gli studenti dislessici adottano strategie di apprendimento più associative e olistiche. Tendono inoltre a creare immagini mentali e storie personali per memorizzare i caratteri, utilizzando sia i pittogrammi che le componenti dei composti fonetico-semantic, seppur non sempre in modo adeguato. Al contrario, gli studenti

normo-lettori mostrano una maggiore consapevolezza sub-lessicale, e tendono ad affidarsi più ai dettagli grafici e alle spiegazioni metalinguistiche che alle associazioni personali. Questi dati suggeriscono che una presentazione visiva degli stimoli può avere un impatto cruciale sulle strategie di apprendimento e sul carico cognitivo, evidenziando la necessità di approcci didattici personalizzati per gli studenti con dislessia nell'apprendimento della lingua cinese.

1. INTRODUZIONE

La dislessia è «un disturbo del neurosviluppo con un'origine biologica che [...] comprende un'interazione di fattori genetici, epigenetici e ambientali che colpiscono le capacità cerebrali di percepire o processare informazioni verbali o non verbali in modo efficace e preciso» (DSM-5-TR 2022: 78). Essa fa parte della più ampia categoria dei disturbi dell'apprendimento (DSA) (cfr. Kemail *et al.* 1992) e per questo viene diagnosticata e studiata primariamente nell'ambito educativo.

La ricerca sulla dislessia e le lingue indoeuropee d'Europa, *in primis* l'inglese, è ricca e varia. In Italia, per esempio, gli studi di Daloiso (2012; 2014; 2017) hanno approfondito la tematica in diverse direzioni, hanno fornito numerose indicazioni ai docenti di lingua straniera sulle componenti del disturbo e hanno contribuito a creare le basi per quella didattica personalizzata di cui parla la normativa italiana di riferimento¹ in merito agli studenti con DSA. Tuttavia, nonostante le indicazioni nazionali, la ricerca sull'apprendimento della lingua cinese in studenti italofoeni dislessici è ancora in una fase embrionale. Ad oggi sono due gli studi che hanno approfondito preliminarmente questa tematica. Formica (2018) ha proposto una serie di attività pratiche per migliorare la consapevolezza fonologica e ortografica degli studenti con dislessia, concentrandosi in particolare sulle competenze metalinguistiche per stimolare un apprendimento significativo e attivo. Il secondo studio è stato condotto presso l'Università degli Studi di Macerata (cfr. Giaconi *et al.* 2019; Gesù 2019) e presenta un'interessante analisi degli errori commessi da cinque apprendenti dislessici di cinese LS, evidenziando alcune delle loro caratteristiche legate alla difficoltà di apprendimento.

Il presente lavoro ambisce dunque a fare un passo in avanti rispetto allo stato dell'arte, contribuendo al dibattito sulla dislessia e l'acquisizione della lingua cinese come lingua straniera (LS) in studenti italofoeni.

Al fine di raggiungere un obiettivo tanto ambizioso, si è deciso di condurre un'attività sperimentale per studiare, per la prima volta in Italia, i movimenti oculari di un piccolo ma omogeneo gruppo di partecipanti, di cui cinque con dislessia e cinque

¹ Legge 170/2010 e le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento 2011.

normo lettori durante la lettura di caratteri cinesi non noti. Lo studio dei movimenti oculari è di particolare interesse per la linguistica applicata perché, in compiti di elaborazione complessi come la lettura, essi possono fornire indicazioni sugli sforzi cognitivi impiegati per elaborare l'*input* visivo (cfr. Rayner 2009). Secondo la Teoria della *Eye-mind Hypothesis*, infatti, che considera gli occhi come una finestra sulla mente, c'è una chiara corrispondenza fra cosa l'occhio fissa e cosa il cervello elabora: in altre parole, ciò che viene fissato, una parola, un'immagine o un oggetto, è ciò che viene processato a livello cognitivo. In quest'ottica, il numero delle volte nonché la quantità di tempo spesi nel fissare uno stimolo visivo rappresentano quindi lo sforzo cognitivo messo in atto per processarlo (cfr. Just/Carpenter 1980).

Si è poi deciso di integrare i dati analizzati dal tracciatore oculare con delle interviste. Durante tali colloqui sono state raccolte le opinioni dei partecipanti riguardo la loro comprensione degli stimoli visivi e l'efficacia dei supporti alla comprensione presentati all'interno degli stessi, secondo criteri ascrivibili alla tecnica del *think-a-loud protocol* (TAP). Il TAP, che prevede l'elicitazione dei personali processi mentali messi in atto durante la comprensione di ciò che si legge, si è rivelato un utile strumento per indagare le strategie attivate durante l'apprendimento di una lingua straniera (cfr. Fiorenza 2021).

Riteniamo, inoltre, che ascoltare le opinioni dei partecipanti, e in senso più ampio degli studenti, sia di cruciale importanza non solo nell'ottica della ricerca qualitativa, dove lo strumento dell'intervista trova ampio spazio, ma soprattutto in vista della tematica affrontata. Condurre un'indagine sulla dislessia mantenendo un ascolto attivo, significa infatti considerare in maniera approfondita tutti gli aspetti del disturbo, compresi per esempio i suoi connotati psicologici, i quali possono costituire un vero e proprio ostacolo all'apprendimento (cfr. Daloiso 2012). È noto, infatti, che la dimensione emozionale influenza in maniera definitiva l'intero processo di apprendimento (cfr. Cappello 2013) e che in studenti con dislessia la sensazione di non essere compresi dalle figure educative e di riferimento contribuisce in maniera sostanziale a una più bassa autostima, a maggiori livelli di ansia, forme depressive o di demotivazione (cfr. Daloiso 2012; Mortimore 2008; Burden 2008; Stella 2004).

2. OBIETTIVI

È possibile affermare che l'organizzazione degli stimoli visivi può influenzare la comprensione degli stessi e, più in generale, il loro apprendimento (cfr. Sweller 2004).

Sulla base di questa evidenza scientifica, muovendo da uno studio di Liu (2021), sono stati proposti ai partecipanti della presente attività sperimentale due diversi tipi di stimoli visivi: 25 caratteri derivanti da pittogrammi affiancati dai loro pittogrammi originari e 25 composti fonetico-semanticamente corredati da una spiegazione analitica metalinguistica. L'obiettivo è stato duplice: da una parte si sono voluti esplorare i processi cognitivi alla base della comprensione di queste due tipologie di caratteri e

dall'altra si è voluto studiare le implicazioni didattiche relative alla diversa presentazione dello stimolo visivo. In particolare, rispetto a quest'ultimo punto, si è voluta indagare la possibilità che una diversa organizzazione degli stimoli visivi potesse influenzare l'apprendimento degli stessi in discenti italofofoni di cinese LS con dislessia.

Date le difficoltà nella decodifica del testo scritto, sappiamo infatti che gli studenti dislessici tendono a fare maggiormente affidamento al canale visivo non verbale (cfr. Daloiso 2014); che le immagini possano essere per loro di grande supporto alla comprensione; e che fornire loro un ancoraggio al dato percettivo di ciò che viene rappresentato (cfr. Berton *et al.* 2006).

Sulla base di queste teorie si è quindi ipotizzato che i partecipanti con dislessia avrebbero potuto comprendere più facilmente i caratteri derivanti da pittogrammi affiancati all'immagine del loro pittogramma originario, piuttosto che i composti fonetico-semantiche corredati invece da una spiegazione di tipo linguistico-verbale.

Inoltre, con riferimento alla *Eye-mind Hypothesis*, gli studi di settore hanno evidenziato che i lettori dislessici tendono ad effettuare un maggior numero di fissazioni e di più lunga durata durante la comprensione degli stimoli visivi (cfr. Rayner 1998).

Si è quindi ipotizzato che la maggiore difficoltà a comprendere uno stimolo avrebbe potuto esprimersi attraverso fissazioni più numerose e di più lunga durata e che tali comportamenti si sarebbero registrati proprio sugli stimoli visivi contenenti i composti fonetico-semantiche e la loro spiegazione.

3. METODO

3.1 Partecipanti

Si è posta particolare attenzione alla scelta di un ristretto ma uniforme gruppo di partecipanti, costituito da dieci studenti universitari (età media = 22,2) di diverse discipline non comprendenti la lingua cinese, di cui cinque con dislessia e cinque normo lettori. Dei partecipanti dislessici, quattro sono dislessici puri, mentre uno presenta comorbidità con altri disturbi specifici dell'apprendimento quali: discalculia; disgrafia, disortografia e discalculia.

I partecipanti, tutti principianti assoluti, in cambio della loro partecipazione al progetto, hanno partecipato a un corso gratuito di lingua cinese di 100 ore che ha permesso loro di conseguire la certificazione HSK1. Per permettere la partecipazione di tutti gli studenti, provenienti da diverse parti d'Italia, il corso si è tenuto online. La scelta di selezionare discenti con un livello base di lingua è legata alla volontà di ridurre il più possibile le differenze individuali dovute a diverse esperienze pregresse di apprendimento. Durante le lezioni, i partecipanti hanno avuto modo di studiare i caratteri derivanti da pittogrammi attraverso lo studio dei loro pittogrammi originari e la loro evoluzione nel tempo; così come i composti fonetico-semantiche attraverso la descrizione analitica delle loro componenti.

3.2 Materiali

Come anticipato, i materiali presentati ai partecipanti durante l'attività sperimentale consistono di 50 caratteri, di cui 25 caratteri derivanti da pittogrammi e 25 composti fonetico-semantic, tutti completamente sconosciuti ai partecipanti.

Nella selezione dei caratteri si è fatto riferimento alla categorizzazione presentata da Xu Shen nello *Shuōwén jiězì* 说文解字 'teoria delle grafie primitive e spiegazione delle grafie derivate'², e si è quindi fatto riferimento ai *xiàngxíng* 象形 (pittogrammi) e *xíngshēng* 形声 (composti fonetico-semantic). I primi sono grafemi che rappresentano in modo più o meno stilizzato i referenti che rappresentano. Rientrano in questa categoria alcuni caratteri semplici più antichi e comuni, fra cui molti radicali (cfr. Lavagnino/Pozzi 2013; Abbiati 2012) come *nǚ* 女 ('donna'), *mù* 木 ('legno'), *rì* 日 ('sole'). Si è scelto di presentare questa tipologia di caratteri in quanto, sebbene rappresentino solo una piccola percentuale dei caratteri cinesi (cfr. Taylor/Taylor 1995), sono tra i primi che un principiante incontra durante l'apprendimento della lingua (cfr. Williams 2016) e coprono un terzo dei caratteri inclusi nel programma dell'HSK1.

I composti fonetico-semantic sono invece caratteri composti costituiti da due componenti di cui una veicola informazioni sul significato del carattere e l'altra sulla sua pronuncia (cfr. Lavagnino/Pozzi 2013; Wang 2000). È stato notato che, mentre la componente fonetica è meno affidabile, la componente semantica conferisce spesso importanti indicazioni sul significato generale del carattere (cfr. Shu *et al.* 2003). Essi rappresentano oltre il 90% dei caratteri cinesi (cfr. DeFrancis 1984; Wang 2000).

Gli stimoli visivi dell'attività sperimentale presentano sulla sinistra, dall'alto verso il basso, la traduzione in italiano, il carattere cinese e il *pinyin*. Per i caratteri derivanti da pittogrammi, è stato posto sulla destra il pittogramma originario; mentre per i caratteri fonetico-semantic è stata posta una breve descrizione analitica facendo riferimento al suo radicale semantico e alla sua componente fonetica. I radicali (部首 *bùshǒu*) sono la più piccola unità ortografica del carattere e possono avere funzioni semantiche o fonetiche (cfr. Xu *et al.* 2014). Con il termine 偏旁 *piānpáng* vengono invece indicate in maniera più generale le componenti dei caratteri composti, in particolar modo quelle che compongono caratteri con struttura sinistra/destra (cfr. Chen 2015).

I caratteri, che sono stati scelti a coppie, differiscono nella loro complessità per un massimo di due tratti.

È possibile visionare l'esempio delle due tipologie di stimoli di seguito, nel paragrafo relativo all'analisi delle interviste, dove, per ogni carattere analizzato è stato posto il relativo materiale visionato dai partecipanti.

2 Traduzione di Lavagnino e Pozzi (2013).

3.3 Procedura

L'attività sperimentale, a partire dal corso di cinese e dall'impostazione del lavoro, fino ad arrivare al pilotaggio, alla raccolta dei dati, delle interviste e dell'analisi integrata degli stessi ha coperto un periodo di tempo di circa un anno.

I dati relativi ai tracciati oculari e le interviste sono stati raccolti in tre giornate presso il dipartimento di Lingue e culture moderne (Facoltà di Lettere e Filosofia) dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza". Prima della prova ai partecipanti è stato chiesto di compilare un consenso informato con l'autorizzazione alla pubblicazione dei dati raccolti e un breve questionario con le informazioni personali di base (sesso, età, lingue conosciute). Per la registrazione dei movimenti degli occhi è stato utilizzato un *Tobii Pro Spectrum* (*eye-tracker* a schermo)³ con una frequenza di campionamento di 1200 Hz binoculare. Gli stimoli sono stati presentati su uno schermo a colori da 23,8" (EIZO [Ishikawa, Giappone] FlexScan EV2451) con una risoluzione di 1920 × 1080 pixel (52,8 × 29,7 cm). I dati registrati sono stati filtrati attraverso l'algoritmo *Tobii Identification by velocity Threshold* che identifica le fissazioni e le saccadi nei dati grezzi dello sguardo in base a un criterio di velocità. Per il rilevamento delle saccadi è stato utilizzato un valore predefinito di 30°/s per la soglia di velocità. I parametri dello sguardo sono stati basati sulle medie degli occhi destro e sinistro, ma quando è stato trovato un solo occhio per un campione di dati, è stato usato quello nel calcolo. Durante la prova è stato chiesto ai partecipanti di comprendere l'intera diapositiva presentata, e solo una volta comprese tutte le parti della stessa, di cliccare sul *mouse* e passare allo stimolo successivo. Per mantenere alta l'attenzione dei partecipanti è stato detto loro che avrebbero dovuto sostenere un *post-test* in cui sarebbe stato chiesto loro di riconoscere 16 dei caratteri visionati, di cui 8 caratteri derivanti da pittogrammi e 8 composti fonetico-semanticamente.

Al termine della prova e del *post-test*, sono state condotte delle interviste approfondite durante le quali è stato nuovamente presentato ai partecipanti una selezione del materiale precedentemente visionato ed è stato chiesto loro di verbalizzare i processi mentali che hanno portato alla loro comprensione.

4. RISULTATI: ANALISI DELLE INTERVISTE E DELLE IMMAGINI DEI TRACCIATI OCULARI

I colloqui si sono svolti in presenza subito dopo la prova con tracciatore oculare e sono stati registrati su un supporto digitale idoneo, nel rispetto degli standard di qualità e affidabilità richiesti per l'analisi dei dati. Hanno avuto una durata variabile in

³ Un *eye-tracker* è uno strumento simile a un computer all'interno del quale è posta una tecnologia con sensori di movimento che utilizza raggi infrarossi vicini per registrare e trasformare i movimenti oculari in una sequenza di dati. I movimenti che gli occhi compiono sono rilevati da un meccanismo composto da microcamere che captano le direzioni dello sguardo.

base al partecipante e alla sua personale attitudine al racconto e all'esposizione, con una media di circa 20 minuti per ciascuno di loro. Come anticipato nell'introduzione, lo scopo dei colloqui con i partecipanti è stato duplice: attraverso la verbalizzazione dei loro processi cognitivi si è voluto indagare le strategie attivate per la comprensione dei caratteri visionati e la percezione dell'efficacia della diversa presentazione degli stessi quando affiancati da pittogrammi e quando da spiegazioni verbali. Tali colloqui hanno però anche avuto l'obiettivo di triangolare i dati raccolti, di fornire un approfondimento rispetto al dato oggettivo registrato dal tracciatore oculare, nonché di sollevare nuovi spunti di riflessione su quanto emerso scientificamente. Hanno in definitiva rimandato anche all'aspetto più umano e psicologico della questione relativa alla didattica inclusiva della lingua cinese.

Da un punto di vista operativo, ai partecipanti sono state presentate nuovamente cinque coppie di stimoli visionati in precedenza ed è stato chiesto loro di esprimere ad alta voce i propri pensieri durante la loro lettura. Essi hanno dunque avuto modo di commentare approfonditamente lo stimolo nella sua totalità; di esplorare ad alta voce i percorsi cognitivi che li hanno portati a comprendere il carattere; di evidenziare gli aspetti particolarmente significativi o problematici ai fini della sua comprensione, soprattutto riguardo l'efficacia dell'immagine pittografica in un caso e la spiegazione analitica metalinguistica nell'altro.

Integrare i dati duri del tracciatore oculare e la verbalizzazione dei processi cognitivi ha permesso quindi di approfondirne l'analisi relativa ai movimenti oculari e di ottenere una comprensione più dettagliata delle dinamiche relative alle strategie di elaborazione messe in atto dai partecipanti. Ha reso anche possibile approfondire maggiormente alcuni nodi cruciali, quali le difficoltà incontrate dai partecipanti durante la comprensione dello stimolo visivo; gli aspetti che hanno destato in loro maggiore interesse; le modalità di costruzione del significato durante la lettura. Infine, ha consentito di dare una direzione più omogenea all'analisi dei dati duri, lì dove sono sorti dubbi in fase di analisi conclusiva.

Per quanto riguarda i dati relativi ai movimenti oculari, in questo lavoro si è scelto di utilizzare due strumenti in particolare: la *heat map* e il *gaze plot*. Il primo è in grado di indicare, attraverso tre colori (in ordine di intensità crescente: verde, giallo e rosso), il numero e la durata delle fissazioni sullo stimolo visivo. Alle macchie verdi corrispondono quindi un numero e una durata minori delle fissazioni, mentre a quelle rosse un numero e una durata maggiori. Il colore giallo indica una risultanza intermedia.

Quando al *gaze plot*, esso è in grado di evidenziare i movimenti oculari quali le fissazioni, indicate con dei cerchi, e le saccadi, ovvero i movimenti compiuti dall'occhio quando si sposta da un obiettivo visivo all'altro, attraverso delle linee. I cerchi possono essere numerati, ad indicare non solo il numero delle fissazioni ma anche quale di queste è avvenuta prima e quale dopo. Possono essere inoltre più piccoli o più grandi per segnalare una durata minore o maggiore della fissazione. Mentre il

primo strumento è usato per mostrare i comportamenti di un gruppo di partecipanti, il secondo è più indicato per analizzare i movimenti oculari di un singolo partecipante, in quanto, se applicato a un intero gruppo, potrebbe risultare in immagini molto confusionarie.

Concludiamo specificando che, al fine di analizzare i movimenti oculari, sono state analizzate in particolare due metriche: il numero e la durata media delle fissazioni. La prima rivela il comportamento del lettore nell'esplorazione dello stimolo visivo e anche quali elementi hanno catturato la sua attenzione; mentre la seconda è correlata maggiormente al carico cognitivo agito (cfr. Rayner 1998; Godfroid 2020).

Di seguito si riporta l'analisi di due significative coppie di stimoli visivi.

Insetto

Insetto



Fig. 1 虫chóng ‘insetto’: carattere derivante da pittogramma e pittogramma originario

Uno dei caratteri mostrati ai partecipanti in fase di intervista è stato 虫 chóng ‘insetto’ (cfr. Fig. 1). Sappiamo che questo carattere può indicare l’insetto ma anche il verme; si è deciso di scegliere solamente il primo significato, in parte per omologare la presentazione della diapositiva alle altre, che offrono solo una traduzione, dall’altra per osservare i processi cognitivi impiegati a elaborare un pittogramma originario aspecifico, non immediatamente associabile al significato contemporaneo.

Per quanto riguarda la forma grafica del carattere contemporaneo chóng, quattro studenti dislessici su cinque hanno affermato di aver trovato molto utile al suo riconoscimento il pittogramma originario proposto. In particolare, essi hanno notato nella parte curva e tondeggiante della parte superiore del pittogramma una somiglianza con il radicale 口 kǒu ‘bocca’ presente all’interno carattere odierno, nonostante questa sia collocata nella parte inferiore del carattere stesso e presenti una forma più squadrata rispetto all’originale. Osserviamo le Figure 2 e 4: il numero e la durata delle fissazioni ci suggeriscono da un lato che l’assimilazione delle due forme grafi-

che potrebbe essere avvenuta facilmente per i partecipanti dislessici, essi infatti non fissano a lungo e per molte volte il pittogramma, facendoci ipotizzare che siano stati in grado di elaborarlo velocemente; dall'altro ci suggeriscono che essi hanno prestato maggiore attenzione proprio al centro del carattere, in corrispondenza del radicale bocca, generando di conseguenza un maggiore sforzo cognitivo. Notiamo inoltre che le fissazioni sono più numerose e di più lunga durata anche nell'area relativa al *pinyin*, con focus soprattutto sul tono.

Quanto all'assimilazione del pittogramma originario al suo significato, solamente due partecipanti dislessici su cinque hanno affermato di trovarlo un utile supporto. Ai loro occhi, il pittogramma ricordava più un verme o un serpente, piuttosto che un insetto. Forse per questo motivo la parola in italiano ha generato un numero e una durata maggiore di fissazioni: essa potrebbe aver attirato maggiormente l'attenzione dei partecipanti in quanto ritenuto supporto più efficace per ricordare il significato. Ricordiamo che un numero o una durata maggiore delle fissazioni, possono infatti indicare che, oltre a un maggiore sforzo cognitivo (la difficoltà a trovare corrispondenza), siano stati attivati anche più sforzi attentivi (cfr. Rayner 1998).

Il gruppo dei normo lettori ha avuto opinioni per certi aspetti simili, tre studenti su cinque hanno trovato il pittogramma utile per il riconoscimento della sua forma grafica contemporanea. Anche all'interno di questo gruppo, i partecipanti hanno facilmente associato la parte alta e più tondeggiante del pittogramma antico alla bocca nel carattere contemporaneo. È possibile trovare conferma di questo atteggiamento anche nelle immagini raccolte con *eye-tracking*, con l'aggiunta che, rispetto al gruppo dei partecipanti dislessici, essi sembrano aver fissato molto anche il tratto obliquo alla base del carattere.

Tre partecipanti non dislessiche hanno anche affermato di aver cercato a lungo nel carattere odierno delle somiglianze con il suo significato, dal momento che il pittogramma originario non era di aiuto e che, a questo proposito, abbiano associato il tratto obliquo finale a un eventuale pungiglione o coda dell'insetto. Le immagini ottenute con *eye-tracking* e qui presentate mostrano chiaramente lo sforzo impiegato nella ricerca di una corrispondenza grafica fra il pittogramma originario e il carattere contemporaneo: notiamo, per esempio, come le Figure 3 e 5 mostrino numero e durata delle fissazioni maggiori in corrispondenza non solo della parte alta e arrotondata del pittogramma e del radicale bocca all'interno del carattere contemporaneo, ma anche del tratto obliquo nella parte inferiore del carattere, che deve aver attirato l'attenzione delle lettrici proprio perché riconducibile a un immaginato pungiglione.

Quanto al significato, nessuno di loro ha trovato l'immagine efficace per poterlo facilmente richiamare. Questo aspetto è di particolare importanza perché, come si avrà modo di notare, i partecipanti dislessici, rispetto ai normo lettori, sembrano avere una tendenza ad affidarsi di più alle forme iconiche per la costruzione di immagini mentali a supporto di ciò che stanno leggendo e che intendono comprendere.



Fig. 2 Numero delle fissazioni dei partecipanti dislessici

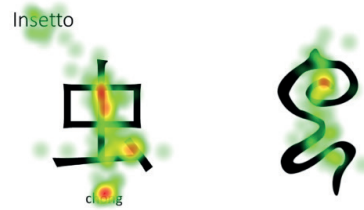


Fig. 3 Numero delle fissazioni dei partecipanti non dislessici



Fig. 4 Durata delle fissazioni dei partecipanti

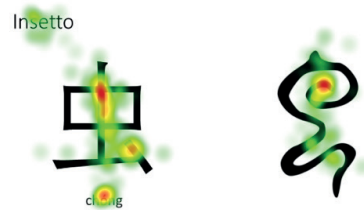


Fig. 5 Durata delle fissazioni dei partecipanti non dislessici

Anche in questo caso specifico, per esempio, i partecipanti dislessici sono stati in grado di fare più collegamenti astratti, di associare quindi l'immagine originaria al suo significato immaginando una storia. Una partecipante dislessica ha quindi affermato:

Mi ricordo *zhōng* (si riferisce a *zhōng* 中 di 中国 *zhōngguó* 'Cina', n.d.a.) che significa "centro" e più o meno questo carattere si pronuncia così (*chóng*). Però il pittogramma non mi ricorda molto il significato quindi ho fatto una mia associazione mentale. Ho pensato che l'insetto va schiacciato e se guardiamo qui c'è un piano sopra che lo schiaccia (la bocca).

Le osservazioni dei normo lettori invece mostrano un'attenzione più ai tratti e alla composizione grafica del carattere contemporaneo e un'inclinazione minore ad associazioni personali e astratte:

Il pittogramma mi aiuta perché ricalca un po' la forma. C'è la testa che poi viene riprodotta come quadrato nel carattere odierno e magari anche un po' il tratto obliquo finale che ricorda la coda (indica il tratto finale del pittogramma, n.d.a.).

Di seguito notiamo i movimenti oculari di queste due partecipanti, rispettivamente con dislessia nella Figura 6 e normo-lettrice nella Figura 7.

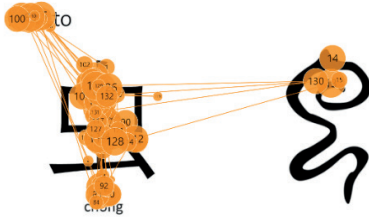


Fig. 6 Movimenti oculari partecipante dislessica

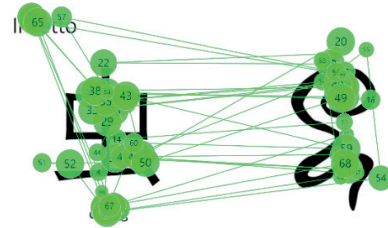


Fig. 7 Movimenti oculari partecipante non dislessica

Come è possibile notare, grande attenzione ha suscitato il carattere odierno, all'interno del quale la prima partecipante ha effettuato un gran numero di fissazioni, esplorandolo in tutte le sue parti e, come dichiarato, cercando di ravvisare dei riferimenti altri a cui appoggiarsi per comprenderlo ed eventualmente ricordarlo. Il pittogramma invece è stato particolarmente semplice da comprendere: la partecipante ha effettuato 4 fissazioni, contro le 132 totali sull'intero stimolo, e solamente sulla sua parte superiore.

Nella Figura 7 è possibile osservare invece i movimenti oculari della partecipante normo-lettrice. Il numero delle fissazioni è minore, per un totale di 68 fissazioni, ma sembrano divise più equamente fra il pittogramma originario e il carattere odierno. Entrambe le figure, infatti, sono state esplorate in tutta la loro superficie. A questo proposito possiamo anche supporre che la partecipante abbia voluto trovare delle corrispondenze fra le due figure, come suggerito dalle saccadi, i movimenti compiuti dall'occhio per spostarsi da un obiettivo ad un altro, rappresentate dalle linee.

Elefante

Elefante

象
xiàng



Fig. 8 Stimolo visivo 象 xiàng 'elefante': carattere derivante da pittogramma e pittogramma originario

Il carattere 象 *xiàng* ‘elefante’ è fra il materiale presentato ai partecipanti durante la fase delle interviste.

Si è scelto di presentare questo carattere in quanto si ipotizzava che il pittogramma fosse facilmente associabile al significato da esso veicolato.

Per quanto riguarda l'assimilazione del pittogramma originario alla forma odierna del carattere contemporaneo, i due gruppi sembrano divergere. Per quanto riguarda i partecipanti dislessici, tre su cinque hanno affermato di aver trovato il primo molto utile alla comprensione grafica del secondo. Hanno quindi notato che il carattere contemporaneo da solo non sarebbe stato di facile interpretazione ma che i suggerimenti dati dall'immagine sono stati un valido aiuto nella comprensione totale sia del significato che della sua forma grafica. Di seguito due testimonianze:

La parte della proboscide è quella che ho notato per prima. Il pittogramma mi è utile a riconoscere la forma grafica. Senza pittogramma non ci sarei arrivato invece con il pittogramma sì.

E ancora un'altra interpretazione:

Il pittogramma antico è molto simile all'animale che vuole rappresentare, mi è utile per conoscere il carattere oggi, soprattutto la parte superiore del carattere: il tratto obliquo iniziale sembra proprio una proboscide, soprattutto se lo rigiro (di 90 gradi, n.d.a.). Il fatto che il carattere odierno si sviluppi in verticale non aiuta molto a intuirlo visto che è così stilizzato, ridotto a forme geometriche rispetto al pittogramma originario, che se anche è in verticale, si capisce molto bene. Il carattere (odierno, n.d.a.) in sé non mi fa pensare all'elefante, ma il pittogramma è estremamente utile e la comparazione fra i due mi fa vedere “oh sì, in effetti se lo ruoto vedo la somiglianza”. Senza il pittogramma avrei bisogno di un aiuto molto esplicito. La bocca al centro mi ricorda le orecchie dell'elefante che in effetti sono molto grandi e che servono per la termoregolazione.

Osserviamo i movimenti oculari di questa ultima partecipante nella figura sottostante. Come è possibile notare la prima fissazione è sulla parola italiana, poi scende sul carattere, sul *pinyin* e infine si ferma a più riprese sul pittogramma originario, che viene esplorato in tutta la sua lunghezza. È questa la parte dello stimolo che ha colpito maggiormente la partecipante, come testimoniato anche dalle sue parole. Le fissazioni sul carattere sono minori ma tendenzialmente di maggiore durata: lo sforzo cognitivo è stato maggiore. In questo caso interessano soprattutto la parte centrale del carattere, quella in corrispondenza della quale la partecipante ha verbalizzato di aver immaginato delle grandi orecchie.

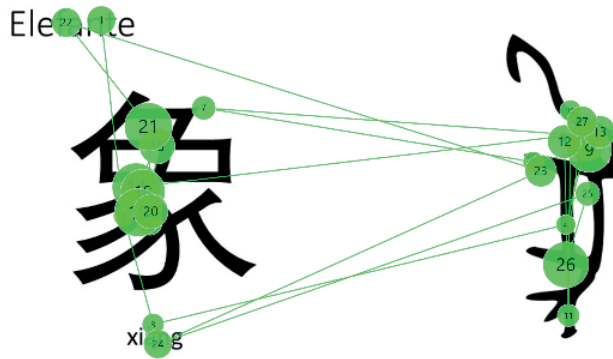


Fig. 9 *Movimenti oculari partecipante dislessica*

Due partecipanti dislessici hanno invece avuto grandi difficoltà ad associare il pittogramma originario alla sua forma grafica, così come quattro partecipanti normo-lettori su cinque. Di seguito alcune testimonianze di due partecipanti normo-lettori:

- (1) Questo (indicando il pittogramma, n.d.a.) mi colpisce tantissimo perché si capisce immediatamente il significato, solo guardandolo e girandolo penso ‘sembra un elefante!’ e in effetti poi è un elefante. Però per quanto riguarda la forma grafica del carattere, il pittogramma non mi aiuta molto.
- (2) La forma del pittogramma antico ricorda molto quella dell’elefante e quindi è utile per capire il significato. Per quanto riguarda il riconoscimento della forma grafica non mi aiuta però tanto, alcuni segni sono riconducibili ma farei fatica a memorizzarli.

Nelle Figure 9 e 10 osserviamo i movimenti oculari di queste due partecipanti, che mostrano un comportamento simile: entrambe mostrano di esplorare lo stimolo in maniera approfondita in tutte le sue parti, cercando di trovare una corrispondenza, con fatica, fra la forma originaria e quella contemporanea, come suggerito anche dalle linee rappresentanti le saccadi. Confrontiamo quindi queste due figure con quelle precedenti: in generale, all’interno degli stimoli proposti durante questa attività sperimentale, si è notata una tendenza, per i partecipanti dislessici a esplorare le figure in maniera più generale, mentre per i partecipanti non dislessici a processare le informazioni più nel dettaglio.

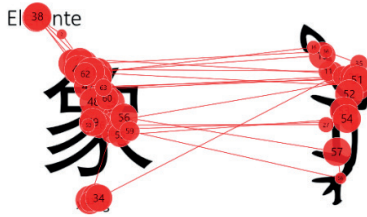


Fig. 10 Movimenti oculari di partecipante non dislessico (1)

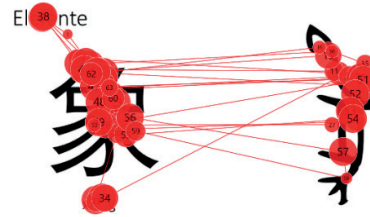


Fig. 11 Movimenti oculari di partecipante non dislessico (2)

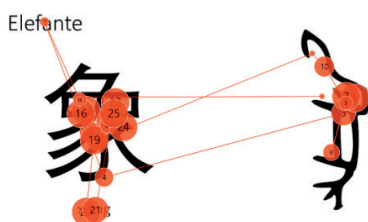
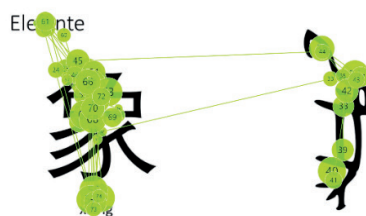
Quanto al riconoscimento del significato attraverso il pittogramma originario, come evidenziato anche dalle opinioni riportate, i due gruppi hanno invece opinioni generalmente convergenti: quasi tutti i partecipanti hanno affermato di riconoscere facilmente nell'icona pittografica l'immagine di un elefante, a parte due partecipanti dislessici che si sono trovati disorientati davanti all'immagine proposta. Nello specifico, i due partecipanti dislessici hanno affermato di non riconoscere assolutamente il significato di 'elefante' nel pittogramma originario, né tanto meno nel carattere contemporaneo.

(3) Questo pittogramma è in realtà abbastanza complicato, qualcosa dell'elefante ce l'ha, ma lo capisco perché sono indotto a pensarlo grazie alla parola in italiano. Mi dà l'idea di un animale girato, ma qualcosa di pesante, un ippopotamo anche. La parte centrale mi ricorda un po' dell'elefante, quei teli grandi che gli mettevano sulla schiena per salirci sopra. Per il resto mi viene difficile, non riesco neanche a trovare la proboscide. Non mi ha aiutato a comprendere il significato della parola xiàng, né la sua forma grafica.

E ancora l'altro:

(4) Per quanto riguarda i processi di comprensione di un carattere, vado prima a livello visivo, cerco sempre qualcosa che mi colpisce di più da potermi ricordare e poi con la pratica mi ricordo tutti i dettagli. In questo caso se vado a ricordarmi il pittogramma originario, io riconosco che è un elefante solo facendo un po' un gioco fra me e me di immagine e parola, anche se a me quello a destra sembra una tartaruga. Se dovessi vedere il carattere utilizzato adesso me lo ricorderei perché lo associo al carattere *jiā*, che è famiglia o maiale, se mi ricordo. Aggiungo la forma rettangolare e vedo che c'è una piccola differenza e vado così a distinguere entrambi.

Osserviamo allora di seguito i loro movimenti oculari su tale stimolo:

Fig. 12 *Movimenti oculari partecipante dislessico (1)*Fig. 13 *Movimenti oculari partecipante dislessico (2)*

Il numero delle fissazioni è ridotto nella prima e più elevato nella seconda. Possiamo però notare dei tratti comuni: entrambi i partecipanti hanno osservato il pittogramma e il carattere odierno separatamente, senza cercare di trovare delle corrispondenze fra i due, o forse, potremmo supporre sulla base dei loro racconti, non riuscendo a trovarle. Nel primo caso (cfr. Fig.12), inizialmente l'attenzione del lettore è stata catturata dal pittogramma, come mostra la fissazione numero 1 nell'area di interesse relativa. È però molto breve, poi passa ad osservare velocemente il carattere, e altrettanto velocemente la parola italiana. Torna poi sull'immagine e la elabora con quattro fissazioni successive e di durata maggiore, soprattutto nella parte superiore dell'immagine. Poi, di nuovo, esplora il carattere, sempre nella sua parte superiore. Nel secondo caso, invece il partecipante esplora a lungo il carattere odierno e solo in un secondo momento il pittogramma originario. Torna successivamente sul primo, passando spesso da questo alla parola in italiano e viceversa, proprio come dice egli stesso «facendo un gioco (di associazioni, n.d.a.) fra me e me di immagine e parola».

Le immagini relative alle *heat map* di numero e durata media delle fissazioni dei due gruppi di partecipanti su questo stimolo visivo mostrano una tendenza simile a quanto già osservato per il carattere *chóng*. I partecipanti dislessici tendono a fissare meno e meno a lungo lo stimolo proposto. È possibile però ravvisare aspetti comuni relativamente all'oggetto delle fissazioni: tutti i partecipanti hanno concentrato la loro attenzione e affrontato un maggior carico cognitivo nella parte superiore del carattere, così come nella parte superiore del pittogramma, in corrispondenza di quella che molti hanno riconosciuto essere una testa, e sul *pinyin*, con particolare focus sul tono.

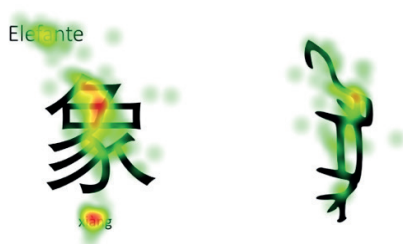


Fig. 14 Numero delle fissazioni partecipanti dislessici

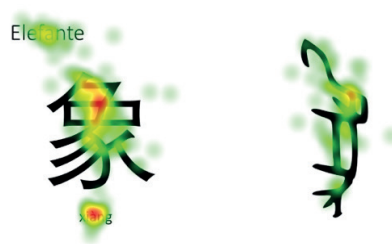


Fig. 15 Numero delle fissazioni partecipanti non dislessici

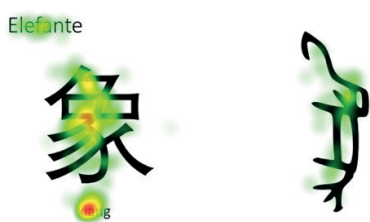


Fig. 16 Durata delle fissazioni partecipanti dislessici

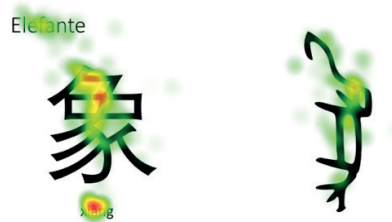


Fig. 17 Durata delle fissazioni partecipanti non dislessici

Impegnato

忙

máng

Il carattere 忙 è formato dal radicale 忄 cioè «cuore» e dalla componente fonetica 亡 亡 che dà informazioni sulla pronuncia del carattere.

Il cuore indica l'urgenza, la pressione. Il carattere significa «impegnato» e si pronuncia máng.

Fig. 18 Stimolo visivo 忙 máng 'impegnato': composto ideo-fonetico e descrizione metalinguistica analitica

Il carattere composto fonetico-semantic 忙 *máng* ‘impegnato’ è parte del materiale presentato durante la fase delle interviste ai partecipanti all’attività sperimentale. Si è deciso di presentare questo stimolo visivo in quanto il radicale ‘cuore’, in questa forma a sinistra del carattere, non era conosciuto e si volevano indagare le strategie dei lettori su un composto fonetico-semantic con un numero di tratti non elevato ma le cui componenti non fossero note.

Per quanto riguarda l’efficacia della spiegazione per la comprensione della forma grafica odierna, le opinioni dei due gruppi sono opposte: quattro partecipanti dislessici su cinque non l’hanno trovata efficace, o l’hanno trovata efficace solo in parte. Per esempio, una partecipante dislessica ha affermato:

Il radicale ‘cuore’ lo trovo utile, la componente fonetica no. Io non la ricordo per la sua indicazione sulla pronuncia, ma l’ho identificata come un oggetto vicino al cuore, e se dovessi riscriverla io, non saprei cosa disegnare sulla destra.

Un altro partecipante dislessico invece scambia il radicale 竖 *shùxīnpáng* ‘il cuore verticale’ con il radicale 人 *lǐrénpáng* ‘persona in piedi’:

La prima parte è un radicale che vediamo spesso, è simile a una parte di *ni*, ma non mi è utile in questo caso.

Viceversa, quattro partecipanti non dislessici su cinque la ritengono un utile strumento.

Per il significato, invece, le opinioni degli studenti convergono: tutti i partecipanti dislessici e quattro di quelli non dislessici affermano di trovare molto utile la spiegazione metalinguistica per ricordare il significato del carattere.

Possiamo ipotizzare che questa divergenza di opinioni riguardo al riconoscimento della forma grafica da una parte e del significato dall’altra, soprattutto nel gruppo dei dislessici, sia dovuta alla presenza del radicale ‘cuore’, il quale, in questa forma verticalizzata, non era conosciuto e deve aver provocato un certo disorientamento. La spiegazione dello stesso radicale al fine di comprendere il significato globale veicolato, invece, sembra essere stata efficace per entrambi i gruppi. Tuttavia, è possibile ravvisare nei due gruppi una diversa strategia di base applicata per l’analisi dei caratteri visionati. I dislessici, per esempio, tendono a fare più associazioni, anche improprie, fra le componenti e il significato globale del carattere, interpretando talvolta in modo improprio anche quella fonetica.

Per esempio, una partecipante dislessica riferisce:

Per quanto ci sia il radicale del cuore, a me sembra una persona alla scrivania a lavorare a qualcosa, anche se l’origine è un’altra, essere coinvolti a fare qualcosa con il cuore. Mi sembra una persona alla scrivania che lavora al pc. Se sei impegnato con un lavoro fisico, ti aumenta il numero dei battiti cardiaci.

Nella Figura 19 è possibile osservare i movimenti oculari di questa partecipante. I dati indicano che le fissazioni sul carattere sono state esigue nel numero e corte nella durata e per questo sembrano suggerire che il carattere sia stato processato velocemente, in maniera olistica, riflettendo al contempo lo stile di apprendimento tipico di questa partecipante, che è stato possibile riscontrare anche all'interno di altri stimoli visivi dei lei osservati (si veda, per esempio, anche la Figura 27 relativa alla stessa partecipante).

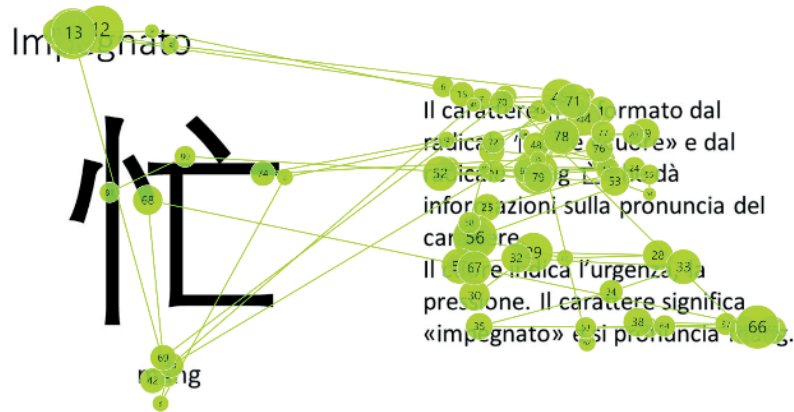


Fig. 19 Fissazioni di una partecipante dislessica

Le fissazioni sulla spiegazione sono invece più numerose e di minore durata. Questo è un atteggiamento tipico della lettura di testi, che fanno registrare appunto più fissazioni, di minore durata e con saccadi più corte rispetto a quelle effettuate durante l'esplorazione di immagini (cfr. Rayner 1998). Non è possibile quindi fare un paragone fra la lettura del carattere e quella della spiegazione verbale in termini di maggiore o minore sforzo cognitivo messo in atto per la comprensione, perché la natura dei due stimoli è fondamentalmente diversa. Tuttavia, è possibile commentare le fissazioni su queste due aree di interesse in maniera separata.

A questo proposito, per esempio, osservando più in generale i movimenti oculari su questa tipologia di stimoli e quelli contenenti il pittogramma originario, possiamo ipotizzare che i caratteri cinesi siano più assimilabili a immagini che a un testo per i lettori italo-foni coinvolti in questa attività sperimentale. Il numero e la durata delle fissazioni sui caratteri e sui pittogrammi originari, infatti, sembrano essere comparabili, mentre quelle sui caratteri e le spiegazioni verbali sembrano avere caratteristiche molto diverse.

Tornando alla comprensione della forma grafica di questo carattere, dunque, i normo lettori sembrano attenersi di più alla conoscenza delle componenti strutturali dei caratteri e alla loro organizzazione all'interno dello stesso.

Per esempio, due partecipanti non dislessiche hanno usato la componente fonetica in maniera erranea rapportandola al significato, ma associandola al carattere 工 *gōng* ‘lavoro’ e facendo poi leva su questa conoscenza per ricordarlo:

(5) L'unica cosa a cui ho pensato è la seconda componente che assomiglia al carattere di lavoro

E ancora un'altra:

(6) La spiegazione si concentra più sul primo radicale, però non so come mai, la cosa che me la faceva ricordare di più era l'altra componente perché mi ricorda vagamente il carattere *gōng*, lavoro, e mi faceva pensare al significato ‘impegnato’.

È possibile osservare nella Figura 20 i dati relativi alle fissazioni di una di queste due partecipanti. Le fissazioni sul carattere sono numerose e di lunga durata, probabilmente per il fatto che le informazioni hanno richiesto una maggiore attenzione per la sua processazione.

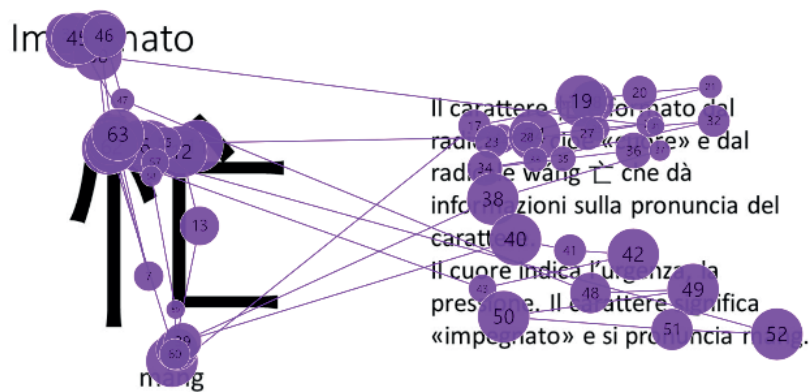


Fig. 20 Fissazioni di una partecipante non dislessica (2)

Se osserviamo le *heat map* che riassumono i movimenti oculari dei gruppi, è possibile osservare ancora una volta un atteggiamento comune: i partecipanti dislessici hanno fissato un numero minore di volte gli stimoli visivi rispetto ai normo lettori. È possibile affermare inoltre che il numero e la durata delle fissazioni siano minori rispetto a quelle effettuate sugli stimoli contenenti carattere derivante da pittogramma e pittogramma originario.

Impegnato



mang

Il carattere 忙 è formato dal radicale 忄 cioè «cuore» e dal radicale wáng 亡 che dà informazioni sulla pronuncia del carattere. Il cuore indica l'urgenza, la pressione. Il carattere significa «impegnato» e si pronuncia máng.

Impegnato



mang

Il carattere 忙 è formato dal radicale 忄 cioè «cuore» e dal radicale wáng 亡 che dà informazioni sulla pronuncia del carattere. Il cuore indica l'urgenza, la pressione. Il carattere significa «impegnato» e si pronuncia máng.

Fig. 21 Durata media delle fissazioni in partecipanti dislessici

Fig. 22 Durata media delle fissazioni in partecipanti non dislessici

Impegnato



mang

Il carattere 忙 è formato dal radicale 忄 cioè «cuore» e dal radicale wáng 亡 che dà informazioni sulla pronuncia del carattere. Il cuore indica l'urgenza, la pressione. Il carattere significa «impegnato» e si pronuncia máng.

Impegnato



mang

Il carattere 忙 è formato dal radicale 忄 cioè «cuore» e dal radicale wáng 亡 che dà informazioni sulla pronuncia del carattere. Il cuore indica l'urgenza, la pressione. Il carattere significa «impegnato» e si pronuncia máng.

Fig. 23 Numero delle fissazioni in partecipanti dislessici

Fig. 24 Numero delle fissazioni in partecipanti non dislessici

Estremo



jí

Il carattere 极 è formato dal radicale 木 cioè «legno» e dalla componente fonetica jí 及 che dà informazioni sulla pronuncia del carattere.

L'albero indica un pilastro di legno, che nelle case si trova in alto.

Il carattere significa «estremo» e si pronuncia jí.

Fig. 25 Stimolo visivo 极 jí 'estremo': composto ideo-fonetico e descrizione metalinguistica analitica

Il composto fonetico semantico 极 jí 'estremo' è un altro dei caratteri che si è deciso di mostrare ai partecipanti in fase di intervista. Al contrario del composto precedente, il radicale semantico al suo interno è uno dei più frequenti e conosciuti; tuttavia,

sebbene si tratti di un carattere regolare, la componente fonetica era sconosciuta.

Tutti i partecipanti dislessici hanno trovato la spiegazione utile al riconoscimento della forma grafica del carattere odierno.

La spiegazione mi aiuta, soprattutto il radicale albero, poi è un radicale che conosco. La componente fonetica è più difficile da ricordare. Ma vedendo il carattere per intero mi aiuta.

Il radicale semantico *mùzipáng* 木 ‘albero, legno’, ad alta frequenza e incontrato in caratteri già conosciuti, è risultato di grande aiuto nella decodifica dello stimolo visivo. Ciò che è importante sottolineare è che il riconoscimento della componente conosciuta è stato efficace per la comprensione dello stimolo in entrambi i gruppi di partecipanti, sia nei normo lettori che in quelli dislessici.

Tuttavia, dai colloqui condotti è stato possibile notare, ancora una volta, che il gruppo dei dislessici ha saputo associare più liberamente la forma e il significato del carattere all’immagine mentale costruita attraverso la spiegazione metalinguistica, a discapito però di un’interpretazione più rigorosa dei radicali e delle loro funzioni. Per esempio, due partecipanti dislessici, sebbene abbiano fatto principalmente affidamento al radicale semantico *mù*, hanno interpretato la componente fonetica associandola al significato:

(7) Questo (indicando la componente fonetica, n.d.a.) mi dà la sensazione di estremo, la scalata, salire fino alla punta più estrema.

Oppure un altro:

(8) Mi colpisce il tratto che somiglia un ‘3’ della componente fonetica, me lo ricorderei perché mi ricorda un fulmine, quindi estremo come una saetta.

Di seguito è possibile notare le differenze dei movimenti oculari fra il primo di questi due partecipanti (cfr. Fig. 26) e una terza partecipante dislessica, che ha dichiarato di non aver trovato di alcuna utilità la spiegazione (cfr. Fig. 27):

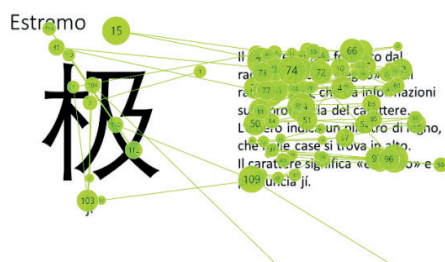


Fig. 26 Movimenti oculari di un partecipante dislessico (1)

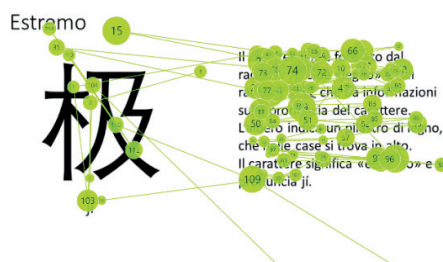


Fig. 27 Movimenti oculari di una partecipante dislessica (3)

Come abbiamo già visto per gli stimoli contenenti i caratteri derivanti da pittogrammi, anche in questo caso, mettere in relazione le due parti dello stimolo, nel presente caso specifico composto fonetico-semanticamente e spiegazione metalinguistica, è collegato a una maggiore comprensione del carattere. Quando il supporto alla comprensione non è efficace, si è notata una tendenza nei lettori ad esplorare le aree dello stimolo in maniera separata, senza metterle in comunicazione. Come notiamo, inoltre, nella Figura 27 l'esplorazione del carattere è avvenuta con poche fissazioni, ad indicare lo stesso stile di apprendimento olistico notato in precedenza (cfr. Fig. 19).

Per quanto riguarda l'efficacia della spiegazione per la comprensione del significato, le impressioni dei due gruppi sono piuttosto omogenee e polarizzate: tre partecipanti dislessici e quattro non dislessici la ritengono utile. Il carattere, a detta loro, sarebbe stato difficilmente riconducibile al significato di 'estremo' e leggerne l'analisi si sarebbe invece rivelato invece determinante.

Riportiamo di seguito le opinioni di due partecipanti non dislessiche:

(9) La spiegazione mi aiuta con il significato, una volta letto che indica la parte di una casa e che quindi per questo c'era il legno, sì. Ma se non avessi letto la spiegazione, non ci avrei mai pensato, perché estremo non l'avrei pensato come parte di una casa.

(10) La spiegazione mi è stata utile, il legno, è un pilastro; quindi, estremo è il punto più alto.

Come notiamo nelle Figure 28 e 29, i movimenti oculari di queste tre partecipanti suggeriscono che la spiegazione metalinguistica è stata esplorata in ogni sua parte. Nel primo caso, le saccadi ci indicano che le connessioni fra la spiegazione e il carattere sono state molte e frequenti. Osserviamo anche l'attenzione alla parola italiana, che probabilmente non era di facile assimilazione al carattere per la partecipante, come afferma lei stessa «estremo non l'avrei mai pensato come parte di una casa».

Notiamo invece come la seconda partecipante abbia effettuato solo una fissazione sul radicale semantico *mùzìpáng*. Questo atteggiamento è tipico di quei lettori che riconoscono facilmente le componenti conosciute all'interno del carattere e che per questo non richiedono un grande sforzo cognitivo per essere processate. Lei stessa infatti afferma con naturalezza di aver collegato immediatamente il legno al pilastro e quindi al significato di estremo.

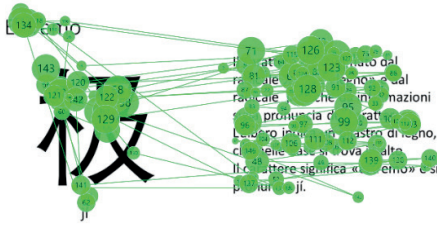


Fig. 28 Movimenti oculari di una partecipante non dislessica (1)

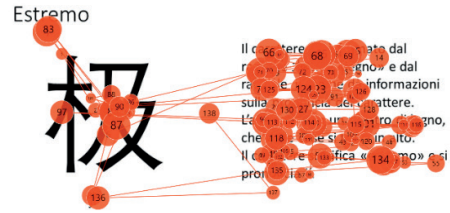


Fig. 29 Movimenti oculari di una partecipante non dislessica (2)

Infine, osserviamo le immagini relative alle *heatmap* rappresentanti numero e durata media delle fissazioni di entrambi i gruppi. Ancora una volta possiamo confermare che i partecipanti dislessici hanno effettuato meno fissazioni e di minore durata, soprattutto sulla spiegazione metalinguistica. Nello specifico, poi, in quest'area di interesse, lì dove sono presenti i caratteri e le sue componenti, le fissazioni sono più numerose e di più lunga durata a indicare uno sforzo cognitivo e un'attenzione maggiore.



Fig. 30 Durata media delle fissazioni in partecipanti dislessici



Fig. 31 Durata media delle fissazioni in partecipanti non dislessici

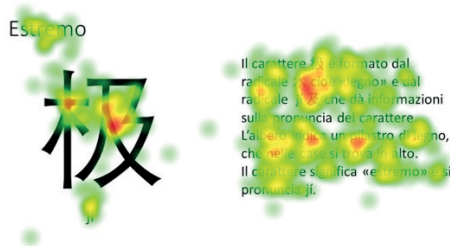


Fig. 32 Numero delle fissazioni in partecipanti dislessici

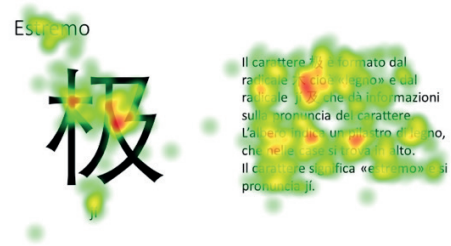


Fig. 33 Numero delle fissazioni in partecipanti non dislessici

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'analisi delle interviste e dei movimenti oculari suggeriscono alcuni temi principali emersi riguardo la comprensione dei due diversi stimoli didattici che andremo a commentare di seguito.

In generale è possibile notare che i partecipanti dislessici hanno mostrato una tendenza maggiore a fare associazioni per aiutarsi nella comprensione del carattere. Le loro verbalizzazioni e le immagini *eye-tracking* sembrano inoltre suggerire che questo atteggiamento sia verificato per entrambe le tipologie di stimoli. Durante la lettura dei caratteri derivanti da pittogrammi, sono state create immagini mentali ben precise, richiamando all'interno del carattere stesso impressioni suscitate dall'immagine del pittogramma originario: si pensi ad esempio al commento sul pittogramma relativo all'elefante: «La parte centrale mi ricorda [...] quei teli grandi che gli mettevano sulla schiena per salirci sopra»; al carattere 'insetto': «Ho pensato che l'insetto va schiacciato e se guardiamo qui c'è un piano sopra che lo schiaccia» (riferendosi alla bocca, n.d.a.). Durante la comprensione dei composti fonetico-semantiche è stata notata la stessa inclinazione a costruire, a partire dai radicali conosciuti o dalle componenti fonetiche sconosciute, delle personali immagini mentali relativi al significato o alla forma grafica del carattere. Per esempio, durante la lettura del composto 'impegnato', una partecipante ha affermato «a me sembra una persona alla scrivania a lavorare a qualcosa»; mentre per il carattere 'estremo' un'altra ha detto: «Questo (indicando la componente fonetica, n.d.a.) mi dà la sensazione di [...] salire fino alla punta più estrema».

Gli studenti non dislessici hanno invece mostrato una tendenza opposta, associando meno liberamente e con più difficoltà le immagini pittografiche alle loro forme contemporanee o al loro significato, ma facendo più affidamento al riconoscimento delle componenti semantiche o fonetiche dei composti fonetico-semantiche e mostrando quindi, all'interno di questa attività sperimentale, una consapevolezza sub-lessicale più consolidata.

A questo proposito sembra opportuno sottolineare che l'utilizzo di immagini mentali o esperienze personali, per facilitare la memorizzazione delle parole è un approccio molto diffuso fra gli apprendenti di una lingua straniera, poiché permette di collegare concetti astratti e sconosciuti a immagini o situazioni più concrete e familiari (cfr. Richardson 2007). Come appena descritto, dalle interviste è emerso proprio questo dato: i partecipanti dislessici hanno mostrato una tendenza ad usare le componenti dei caratteri per inventare storie o per associare, anche in maniera erronea, la forma o il significato delle componenti semantiche e fonetiche con il significato complessivo del carattere. In un noto studio condotto da Li (2009) su apprendenti normotipo, è stato dimostrato che molti studenti, oltre ad affidarsi alla conoscenza ortografica dei caratteri, trovano utile anche creare storie personali più vicine alla loro esperienza per memorizzarli più efficacemente. Maggiore è la quan-

tità di informazioni rilevanti e significative che gli studenti associano allo stimolo, più a lungo esso rimane nella loro memoria e più facile è recuperarlo. Tuttavia, sia le strategie basate sulla conoscenza ortografica che quelle che si affidano maggiormente alla memoria sono considerate strategie di elaborazione profonda che permettono agli studenti di associare informazioni ed elaborare il carattere (cfr. Shen 2004).

Le opinioni registrate durante i colloqui con i partecipanti dislessici sembrano confermare tali evidenze anche all'interno di questo studio. Contrariamente alle ipotesi iniziali, ciò che è stato interessante notare è che oltre all'immagine del pittogramma originario e al di là della corretta interpretazione delle componenti semantiche e fonetiche dei caratteri, la spiegazione metalinguistica ha fornito altrettanto materiale intorno al quale costruire la storia del carattere ed è stata ritenuta un supporto didattico tendenzialmente efficace.

Dice un nostro partecipante dislessico:

Per riconoscere i caratteri cinesi, conoscere il pittogramma antico mi ha aiutato tantissimo. Ma soprattutto mi ha aiutato il fatto che tu mi raccontassi la storia di quel pittogramma. Questo è 'casa': l'idea per i cinesi di casa è che ci sia un maiale da mangiare sotto a un tetto. Questa cosa qui mi si è immagazzinata direttamente perché io mi sono dato delle immagini in base alla tua storia e io me la sono immaginata e mi è rimasta. Se tu vai a raccontare una storia che incuriosisce e apre il portale dell'immaginazione, questa cosa è dieci volte più potente per la memorizzazione che una spiegazione standard di quel carattere.

In buona sostanza i due gruppi sembrano differenziarsi anche per stili di apprendimento diversi. Questo non è ravvisabile solamente nella maggiore tendenza all'astrazione del gruppo dei dislessici, ma anche, nell'atteggiamento, potremo dire, più olistico che essi mantengono verso lo stimolo visivo, contrariamente ai normo lettori che invece fanno più affidamento ai dettagli dell'intera slide.

Tale comportamento potrebbe essere legato anche a un altro aspetto rilevante emerso dallo studio: ancora una volta contrariamente alle ipotesi iniziali, le immagini *eye-tracking* mostrano che i partecipanti dislessici effettuano fissazioni più esigue nel numero e più corte della durata rispetto ai normo lettori. Ci sentiamo di escludere che questo sia dovuto a una facilità maggiore nell'elaborazione dei materiali presentati. Piuttosto, sembra più fondato ritenere che questo atteggiamento sia legato invece a una maggiore difficoltà, da parte degli stessi, a mantenere la concentrazione e l'attenzione elevata per periodi più lunghi (cfr. Daloiso 2012).

In conclusione, nonostante lo studio abbia contemplato un numero esiguo di partecipanti, l'analisi delle interviste pone all'attenzione una questione urgente, ovvero quella di una didattica diversificata e inclusiva, che faccia uso di approcci personalizzati e individualizzati, che tenga in considerazione i diversi stili di apprendimento e le diverse necessità degli apprendenti. Un altro aspetto che emerge e che potrà essere approfondito ulteriormente in studi successivi riguarda la possibilità di organizzare i materiali didattici in modo più efficace, prevedendo per esempio un'equilibrata in-

tegrazione di immagini e spiegazioni verbali. Questa ricerca pone infine le basi per future indagini che contemplino un campione più ampio e che si occupino anche di altre tipologie di caratteri.

BIBLIOGRAFIA

- Abbiati 2012 = Magda Abbiati, *La scrittura cinese nei secoli: dal pennello alla tastiera*, Roma, Carocci.
- Berton *et al.* 2006 = Maria Angela Berton / Francesca Ciceri / Maristella Craighero / Valeria Dazzi / Luca Grandi / Giulia Lampugnani / Assunta Meloni / Marcella Peroni / Enrico Savelli / Nicola Staffa / Giacomo Stella, *Strategie e tecnologie per l'apprendimento: risorse educative per famiglia e scuola*, in «Dislessia», 3 (3), pp. 295-307.
- Burden 2008 = Robert L. Burden, *Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research*, in «Dyslexia», 14 (3), pp. 1-9.
- Cappello 2013 = Silvia Cappello, *La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento*, in «Formazione & Insegnamento», XI (3), pp. 233-238.
- Chen 2015 = Chunxue Chen, *Chuyi xiandai hanyuzhong de pianpang he bushou dingyi [Proposta per una definizione di componenti laterali e radicali dei caratteri]*, in «Chizhou Shizhuan Xuebao», 15 (2), pp. 32-33.
- Daloiso 2012 = Michele Daloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva: teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Novara, De Agostini Scuola Spa.
- Daloiso 2014 = Michele Daloiso, *Lingue straniere e disturbi specifici dell'apprendimento: un quadro di riferimento per la progettazione di materiali glottodidattici accessibili*, Torino, Loescher Editore.
- Daloiso 2017 = Michele Daloiso, *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*, Oxford, Oxford University Press.
- DeFrancis 1984 = John DeFrancis, *The Chinese Language: Fact and Fantasy*, Honolulu, University of Hawaii Press.
- DSM-5-TR 2022 = American Psychiatric Association, *DSM-5-TR*, Washington, DC, American Psychiatric Association Publishing.
- Fiorenza 2021 = Elena Fiorenza, *L'uso del think-aloud protocol per indagare la comprensione scritta in L2: stato dell'arte e applicazioni didattiche*, in «Rivista Italiana di Linguistica Applicata (RIPLA)», XXI (1), pp. 159-180.
- Formica 2018 = Agnese Formica, *La didattica della lingua cinese con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento*, in Alessandra Brezzi / Tiziana Lioi (a cura di), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 67-76.
- Gesù 2019 = Francesco Gesù, *La sfida della lingua cinese per studenti con dislessia: nuove metodologie didattiche, obiettivi e prospettive*, in «Limine. Frontiere e Integrazioni», 18, pp. 191-197.
- Giaconi/Capellini/Trentin *et al.* 2019 = Claudia Giaconi / Sandra Aparecida Capellini / Giulia Trentin *et al.*, *Inclusione e Università: il progetto 'dislessia e lingua cinese'*, in «Education, Science and Society», pp. 120-134.
- Godfroid 2020 = Aline Godfroid, *Eye-tracking in second language acquisition and bilingualism*, New York, Routledge.

- Just/Carpenter 1980 = Michael A. Just / Patricia A. Carpenter, *A theory of reading: From eye fixations to comprehension*, in «Psychological Review», 87 (4), pp. 329-354.
- Kemali 1992 = Daniele Kemali (a cura di), *ICD-10: decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali: descrizioni cliniche e direttive diagnostiche*, Milano, Masson.
- Lavagnino/Pozzi 2013 = Alessandra Lavagnino / Silvia Pozzi, *Cultura cinese. Segno, scrittura e civiltà*, Roma, Carocci.
- Li 2009 = Jing Li, *Shengfu duiyu xingshengzi yiyi renzhi de xiaoying* [Psychological connection between the phonological components and determinative-phonetic characters], in *Language Teaching and Linguistic Studies*, 1, pp. 17-24.
- Liu 2021 = Hui-Chen Liu, *Using Eye-Tracking Technology to Explore the Impact of Instructional Multimedia on CFL Learners' Chinese Character Recognition*, in «Asia-Pacific Educational Resources», 30, pp. 33-46.
- Mortimore 2008 = Tilly Mortimore, *Dyslexia and learning style, a practitioner's handbook* (2nd ed.), West Sussex, John Wiley and Sons, Ltd.
- Rayner 2009 = Keith Rayner, *Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search*, in «Quarterly Journal of Experimental Psychology (Hove)», 62 (8), pp. 1457-1506.
- Rayner 1998 = Keith Rayner, *Eye movements in reading and information processing: 20 years of research*, in «Psychological Bulletin», 124 (3), pp. 372-422.
- Richardson 1988 = Andrew Richardson, *The effects of a specific red filter on dyslexia*, in «British Psychological Society Abstracts», 56.
- Shen/Ke 2007 = Hui Shen / Cheng Ke, *Radical awareness and word acquisition among non-native learners of Chinese*, in «The Modern Language Journal», 91 (1), pp. 97-111.
- Shu/Chen/Anderson/Wu/Xuan 2003 = Hua Shu / Xiaolin Chen / Richard C. Anderson / Ning Wu / Yanyuan Xuan, *Properties of School Chinese: Implications for Learning to Read*, in «Child Development», 74 (1), pp. 27-44.
- Stella 2004 = Giacomo Stella, *La dislessia*, Bologna, il Mulino.
- Sweller 2004 = John Sweller, *Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture*, in «Instructional Sciences», 32, pp. 9-31.
- Taylor/Taylor 1995 = Insup Taylor / Martin Maartin Taylor, *Writing and literacy in Chinese, Korean, and Japanese*, Philadelphia, John Benjamins Publishing.
- Wang 2000 = Li Wang, *Tan xingshengzi tedian ji zucheng* [Riflessione sulle peculiarità e il raggruppamento dei caratteri fonetico-semantic], in «Waijiao Xueyuan Xuebao», 1, pp. 91-95.
- Williams 2016 = Clay Williams, *The Chinese Language*, in Clay Williams, *Teaching English Reading in the Chinese-Speaking World*, Springer Texts in Education, Singapore, Springer.
- Xu/Chang/Perfetti 2014 = Yan Xu / Li Chang / Charles A. Perfetti, *The Effect of Radical-Based Grouping in Character Learning in Chinese as a Foreign Language*, in «The Modern Language Journal», 98 (3), pp. 773-793.

NICOLETTA CIROTA

SPERIMENTAZIONE DI UNA BATTERIA PER LA
VALUTAZIONE DEL PROFILO LINGUISTICO-
COGNITIVO NELL'APPRENDIMENTO DEL CINESE
LS PER STUDENTI ITALOFONI CON E SENZA
DISLESSIA EVOLUTIVA

ABSTRACT

Il presente contributo illustra lo sviluppo e la sperimentazione di una batteria di test progettata per valutare le competenze linguistico-cognitive di apprendenti italofofoni di lingua cinese LS, sia normo-lettori sia lettori atipici o con diagnosi di dislessia. L'obiettivo è identificare i principali predittori che contribuiscono all'acquisizione della letto-scrittura dei caratteri cinesi per entrambi i gruppi di informanti. La batteria comprende task di consapevolezza fonologica, ortografica, morfologica e della RAN (*Rapid Automatized Naming*, 'Deominazione rapida automatizzata'); vengono inoltre testate la memoria di lavoro e le abilità generali della letto-scrittura. Per valutare le competenze di lettura e scrittura nella L1 (lingua italiana), ai partecipanti sono state somministrate anche quattro sezioni della batteria standardizzata *Nuova Batteria per Adulti LSC-SUA* (cfr. Cornoldi/Montesano 2020). La metodologia prevede una raccolta preliminare di dati volta ad analizzare e categorizzare i *pattern* di errori di scrittura di caratteri più comuni, seguita da uno studio pilota della batteria. I risul-

tati derivanti dalla somministrazione della batteria non sono ancora presentati, in quanto i dati raccolti sono attualmente in fase di analisi. I partecipanti, dislessici e normo-lettori, sono stati reclutati in quattro licei linguistici italiani che prevedono lo studio della lingua cinese all'interno del programma curriculare. Questa ricerca mira a esaminare la relazione tra le competenze linguistico-cognitive e le abilità di letto-scrittura (le cosiddette *literacy skills*), sia per fornire un contributo in lingua italiana alla ricerca esistente in materia di dislessia e lingua cinese, sia per facilitare l'elaborazione di nuove pratiche educative e strategie didattiche inclusive.

1. INTRODUZIONE

Questo studio presenta l'elaborazione e la prima sperimentazione di una batteria di test che mira a valutare le abilità linguistico-cognitive di apprendenti italo-foni di cinese LS, lettori con sviluppo tipico, con difficoltà nella letto-scrittura o con diagnosi di dislessia. Il focus è l'identificazione dei predittori principali coinvolti nell'acquisizione della letto-scrittura in cinese, per poter esaminare in che modo tali predittori differiscono tra gli apprendenti con sviluppo atipico e i normo-lettori. Attraverso specifici esercizi di consapevolezza fonologica, ortografica, morfologica e della RAN, nonché di memoria di lavoro, lo studio mira a due obiettivi principali: 1) colmare le attuali lacune di ricerca sulla dislessia e sull'apprendimento di lingue straniere basati su sistemi di scrittura non alfabetici (come il cinese); 2) fornire una base solida per comprendere i deficit coinvolti nell'acquisizione della letto-scrittura del cinese LS, al fine di elaborare interventi educativi mirati e strategie didattiche appropriate.

La struttura dell'articolo è la seguente: la prima sezione introduce brevemente la definizione di dislessia e del suo impatto sull'apprendimento linguistico in diversi sistemi di scrittura, con particolare attenzione agli studi relativi alla dislessia nel contesto di lingue basate su sistemi di scrittura non alfabetici come il cinese. Vengono inoltre presentate le principali ipotesi e domande di ricerca dello studio. La seconda sezione illustra la metodologia utilizzata per lo sviluppo della batteria sperimentale: viene fornita una spiegazione dettagliata della selezione e della progettazione dei task e del processo di prima sperimentazione con il campione selezionato di apprendenti tramite uno studio pilota. Si illustrano infine alcuni risultati preliminari derivanti da una prima raccolta di produzioni scritte degli apprendenti.

La terza sezione presenta il contenuto della batteria sperimentale e dei singoli task, originariamente utilizzati in studi su apprendenti nativi cinesi con dislessia (cfr. Pan *et al.* 2024) o su apprendenti di cinese LS normo-lettori (cfr. Chang *et al.* 2022; Yang 2021) ma poi riadattati per gli apprendenti LS di questo studio. La quarta sezione si conclude con una discussione delle implicazioni teoriche e pratiche della ricerca; si evidenziano inoltre le potenziali applicazioni in ambito educativo e si propongono ulteriori spunti di approfondimento. È infine opportuno sottolineare che,

sebbene questo studio preveda l'analisi dei dati raccolti tramite la somministrazione della batteria sperimentale, il presente contributo si concentra esclusivamente sulla descrizione e giustificazione teorica della batteria, in attesa della conclusione del processo di analisi dei dati.

1.1. Breve panoramica sulla dislessia

Secondo la più recente definizione dell'*International Dyslexia Association* (2025), la dislessia è un disturbo specifico dell'apprendimento caratterizzato da difficoltà nell'accuratezza e/o nella velocità di lettura e scrittura, che variano in relazione alla profondità ortografica della lingua. Tali difficoltà si collocano lungo un *continuum* di gravità e persistono nonostante un'istruzione adeguata. Leziologia è complessa e deriva dall'interazione dinamica tra fattori genetici, neurobiologici e ambientali. Aspetto centrale per la ricerca attuale è il riconoscimento che, sebbene non universali, sono comuni i deficit nei processi fonologici e morfologici. Le conseguenze secondarie possono includere problemi nella comprensione del testo e una ridotta esposizione alla lingua scritta, con impatti significativi sul successo accademico e sul benessere psicologico a lungo termine. Sebbene l'identificazione e l'istruzione mirata siano importanti a qualsiasi età, il supporto linguistico e di alfabetizzazione prima e durante i primi anni di istruzione è particolarmente efficace. L'attuale ricerca sulla dislessia evolutiva abbraccia diversi ambiti, tra cui leziologia, la diagnosi, l'intervento e l'impatto psicologico e comportamentale, tutti finalizzati a migliorare la diagnosi precoce, l'intervento efficace e la gestione complessiva di questa condizione (cfr. Wydell/Fern-Pollak 2012).

Il presente contributo si basa sulle intuizioni fondamentali della ricerca sulla dislessia tra gli apprendenti nativi cinesi (cfr. McBride *et al.* 2018; Lin *et al.* 2020; Zhang *et al.* 2023) e indaga i potenziali deficit linguistico-cognitivi affrontati da apprendenti italofoeni di cinese LS con e senza dislessia o difficoltà nella letto-scrittura non diagnosticate. L'obiettivo è dunque comprendere la dislessia in diversi contesti linguistici, in relazione alle sfide poste dalla lingua cinese, un sistema di scrittura morfo-sillabico (cfr. DeFrancis 1989).

1.2. L'impatto della dislessia sull'apprendimento di lingue straniere

Numerose ricerche dimostrano che la dislessia ha un impatto significativo sull'apprendimento delle lingue straniere, specialmente se queste richiedono l'attivazione di complesse competenze fonologiche e ortografiche (cfr. Verhoeven/Perfetti 2017). Le competenze fonologiche, infatti, sono fondamentali per la decodifica e l'acquisizione della lettura sia nella L1 che nella LS, e questo rappresenta un elemento critico per gli apprendenti con difficoltà di lettura (cfr. Harrison/Krol 2007; Lipka/Siegel 2007). Il trasferimento delle abilità di elaborazione fonologica dalla L1 alla LS influenza in modo determinante la capacità di apprendere una nuova lingua, pertanto è necessario adottare approcci fonologici adeguati (cfr. Lervåg/Aukrust 2010). Metodologie

didattiche mirate possono aiutare gli apprendenti dislessici a superare queste difficoltà e a migliorare la loro esperienza educativa complessiva (cfr. Daloiso 2012).

La dislessia e le difficoltà nella letto-scrittura, quindi, si manifestano in modo diverso a seconda delle proprietà intrinseche dei sistemi di scrittura, come dimostrano numerosi studi (cfr. Verhoeven/Perfetti 2017). Un contributo cruciale alla comprensione di queste differenze è offerto dall'Ipotesi di Granularità e Trasparenza (*Hypothesis of Granularity and Transparency*, HGT), introdotta da Wydell e Butterworth nel 1999. Secondo la HGT, la manifestazione della dislessia fonologica evolutiva dipende da due caratteristiche fondamentali della lingua in questione: la trasparenza del sistema ortografico, ovvero il grado di corrispondenza tra grafema e fonema, e la granularità delle unità fonologiche, ovvero la dimensione dell'unità linguistica rappresentata, come fonema, sillaba o carattere.¹

Sulla base di questa ipotesi, la dislessia fonologica è meno comune in due situazioni: 1) in ortografie trasparenti, dove la corrispondenza grafema-fonema è regolare (ad esempio l'italiano); e 2) in ortografie opache, se l'unità ortografica minima che rappresenta il suono è granulare (ad esempio, sillabe o caratteri interi, come nei caratteri cinesi e nei Kanji giapponesi). Un caso emblematico che illustra questa teoria è lo studio su un bilingue inglese-giapponese condotto da Wydell e Butterworth (1999). Questo individuo mostrava eccellenti abilità di lettura in giapponese, sia del sistema sillabico dei Kana sia di quello morfosillabico dei Kanji,² ma significative difficoltà in inglese, lingua caratterizzata da un'ortografia opaca (cfr. Wydell 2023). Secondo la HGT, ogni sistema di scrittura può essere collocato in una dimensione ortogonale trasparenza-granularità (cfr. Fig. 1). Nello specifico, le ortografie all'interno dell'area grigia nella figura non dovrebbero generare un'elevata incidenza di dislessia fonologica (cfr. Ijuin/Wydell 2018).

1 Secondo la definizione di Wydell (2023), la granularità si riferisce al livello di dettaglio del più piccolo suono che si può produrre in una determinata lingua, livello che oscilla tra "fine" e "altamente granulare", a seconda che si tratti di fonemi, sillabe, lettere, caratteri o parole. Quindi, le diverse lingue associano la rappresentazione grafica al suono in modi diversi. Di conseguenza, anche la dimensione dell'unità fonologica fondamentale per l'apprendimento della lettura è differente.

2 L'ortografia giapponese comprende due sistemi di scrittura differenti: i Kanji, caratteri di origine cinese con funzione logografica e morfografica, e i Kana, che includono Hiragana e Katakana, sistemi sillabici (tecnicamente definiti moraici) i cui segni derivano visivamente dai Kanji. Per un approfondimento, si veda Wydell e Butterworth (1999).

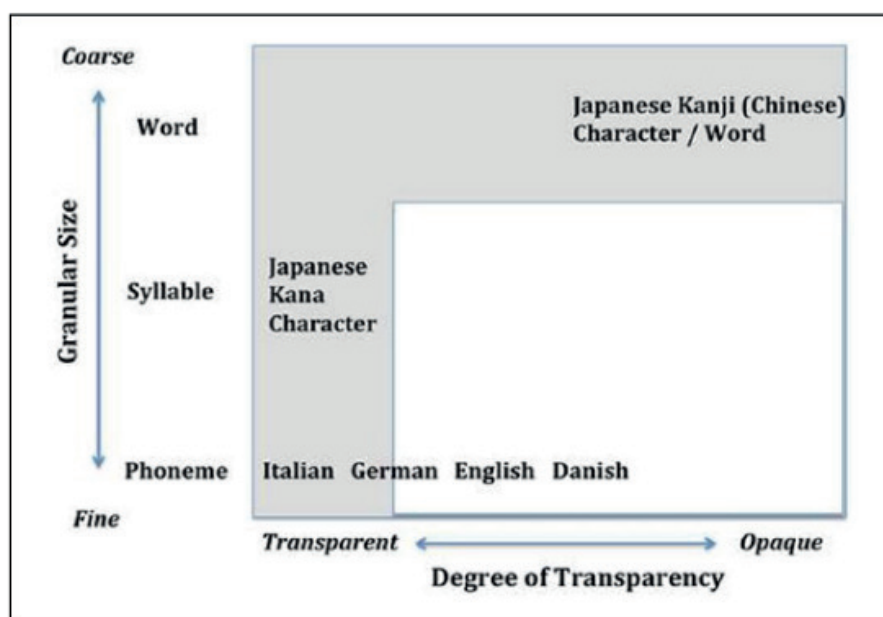


Fig. 1 *Ipotesi di Granularità e Trasparenza, HGT (Wydell/Butterworth 1999)*

Le ortografie trasparenti, come l'italiano, facilitano la lettura grazie a una regolare corrispondenza tra grafema e fonema. Al contrario, le ortografie opache, come l'inglese o il danese, richiedono una conoscenza preliminare della pronuncia delle parole, poiché la corrispondenza grafema-fonema è irregolare (cfr. Ijuin/Wydell 2018).

La lingua cinese, invece, pur essendo basata su un sistema di scrittura non alfabetico, presenterebbe una bassa incidenza di dislessia fonologica, perché la granularità delle sue unità ortografiche – caratteri complessi che spesso includono componenti fonetiche – riduce la necessità di processare singoli fonemi, un'area problematica anche per i dislessici nativi cinesi (cfr. Wydell 2023). Nella scrittura cinese, quindi, benché i fonemi non siano rappresentati direttamente dai grafemi, molti caratteri includono componenti fonetiche che forniscono indizi per la pronuncia. Si tratta dei composti fonetico-semantic (形声 *xíngshēng*), che costituiscono la stragrande maggioranza dei caratteri cinesi, stimata tra l'80% e il 95% del totale (cfr. Arcodia/Basciano 2016). Questi caratteri sono formati da due elementi principali: un radicale semantico, che indica il significato generale del carattere, e un radicale fonetico, che fornisce un suggerimento sulla pronuncia. Ad esempio, nel carattere 请 (*qǐng*, 'chiedere' o 'invitare'), il radicale 讠 (*yán*, 'parola') suggerisce il significato, mentre il componente fonetico 青 (*qīng*) corrisponde direttamente alla pronuncia del carattere base. Un altro esempio è rappresentato dal carattere 河 (*hé*, 'fiume'), in cui il radicale 氵 (*shuǐ*, 'acqua') suggerisce il significato, mentre il componente fonetico 可 (*kě*) fornisce un indizio sulla pronuncia approssimativa. L'esistenza di questi composti semplifica il riconoscimento dei caratteri, ma richiede comunque sia un'importan-

te capacità di apprendimento visivo e associativo, sia un significativo sforzo di memorizzazione, poiché i caratteri devono essere appresi nella loro complessità visiva. Nonostante ciò, come già anticipato, la granularità delle unità ortografiche, insieme alla presenza di componenti fonetiche, potrebbe comunque offrire un vantaggio agli apprendenti dislessici di cinese LS, se confrontato con le difficoltà riscontrate nell'apprendimento di LS opache come l'inglese.

L'Ipotesi di Granularità e Trasparenza (HGT) dimostra come le caratteristiche ortografiche e fonologiche di una lingua influenzino profondamente la manifestazione della dislessia, evidenziando la necessità di approcci diagnostici e didattici specifici per ogni sistema di scrittura (cfr. Ijuin/Wydell 2018; Verhoeven *et al.* 2019). Questa teoria è particolarmente rilevante per il presente studio, poiché suggerisce che le caratteristiche strutturali della lingua cinese potrebbero modulare l'impatto della dislessia negli apprendenti italofoeni. Lo studio, guidato dalla HGT, si propone di indagare se i predittori linguistico-cognitivi relativi all'acquisizione dei caratteri cinesi differiscono da quelli delle lingue basate su sistemi di scrittura alfabetici e se i dislessici italofoeni mostrano performance simili ai normo-lettori, o viceversa. Questa prospettiva contribuisce a comprendere come le differenze ortografiche modulino le difficoltà di apprendimento, sottolineando l'importanza di strategie diagnostiche e didattiche adattate non solo alle specificità degli apprendenti, ma anche alle caratteristiche delle lingue coinvolte.

1.3. *La ricerca sulla dislessia negli apprendenti cinesi nativi*

La ricerca sulla dislessia negli apprendenti cinesi nativi, rispetto agli studi condotti sulle lingue alfabetiche, ha una storia più breve ma ha suscitato crescente interesse negli ultimi anni (cfr. Li *et al.* 2012; Wydell/Fern-Pollak 2012). In questo contesto, la dislessia presenta sfide uniche dovute alla natura morfo-sillabica dei caratteri cinesi: le principali difficoltà riguardano l'elaborazione ortografica, la consapevolezza morfologica e quella fonologica (cfr. Chung *et al.* 2010). Studi di *neuroimaging* hanno individuato nei bambini dislessici pattern distintivi, caratterizzati da ipoattività nelle aree coinvolte nell'elaborazione fonologica e da una maggiore attività nelle regioni responsabili dell'analisi visuo-spaziale e morfologica, mettendo in evidenza le specifiche esigenze cognitive poste dal sistema di scrittura cinese rispetto a quello alfabetico (cfr. Siok *et al.* 2009; Zhang *et al.* 2023).

In passato, la dislessia era considerata prevalentemente associata alle lingue alfabetiche occidentali, e si credeva fosse rara nelle popolazioni asiatiche, in particolare in quelle che utilizzano un sistema di scrittura non alfabetico, come il cinese. Tuttavia, negli anni '80 l'esistenza della dislessia tra i parlanti cinesi è stata definitivamente confermata, con studi successivi che hanno riportato tassi di incidenza simili a quelli osservati nelle lingue alfabetiche, circa il 4-10% (cfr. Li *et al.* 2012). Inoltre, analogamente agli studenti dislessici le cui L1 sono basate su sistemi di scrittura alfabetica, i bambini cinesi con dislessia mostrano deficit significativi nella velocità e nell'accu-

ratezza della lettura delle parole (cfr. McBride *et al.* 2018; Zhang *et al.* 2023). La letteratura di riferimento dimostra che la complessità visiva dei caratteri, i toni lessicali e l'ampio uso di parole composte giocano un ruolo cruciale nell'acquisizione della lettura dei caratteri e contribuiscono in modo significativo alle difficoltà incontrate in tale processo (cfr. Li *et al.* 2012). Studi recenti condotti in diverse aree sinofone, come le città di Pechino, Hong Kong e Taipei, hanno offerto importanti approfondimenti sulla natura multifattoriale della dislessia in cinese, evidenziando inoltre come gli approcci educativi e le differenze tra le due varianti della scrittura cinese (caratteri semplificati e tradizionali) influenzino la manifestazione e il riconoscimento della dislessia (cfr. Pan *et al.* 2024). Nella Cina continentale e a Singapore, gli insegnanti utilizzano il sistema Pinyin, mentre a Taiwan viene impiegato lo Zhu-Yin Fu-Hao,³ due diversi sistemi fonologici per insegnare la pronuncia dei caratteri. Entrambi i sistemi aiutano i bambini a collegare il suono di un carattere alla sua forma visiva, rafforzando così la consapevolezza fonologica (cfr. McBride *et al.* 2018). Al contrario, a Hong Kong e Macao si adotta un metodo di apprendimento “per intero”, in cui i caratteri sono introdotti come unità complete da memorizzare, senza l'intermediazione di una trascrizione fonetica e facendo ampio affidamento sull'ortografia visiva (cfr. McBride *et al.* 2018; Verzi 2023). Gli insegnanti guidano inoltre i bambini nella scomposizione dei caratteri nei radicali fonetici e semantici, supportandoli nella comprensione delle componenti sonore e semantiche (cfr. McBride *et al.* 2018).

Esistono poi differenze significative nel rapporto tra lingua parlata e lingua scritta: ad esempio, a Hong Kong e Macao si parla e si legge in cantonese, mentre la lingua scritta è basata su parole e strutture sintattiche del mandarino. Anche l'età di avvio dell'alfabetizzazione varia notevolmente: in Cina è proibito insegnare la lettura e la scrittura prima dei sei anni, anche se spesso i bambini iniziano già a imparare a leggere all'interno del contesto familiare prima di entrare alla scuola primaria; a Hong Kong, Macao e Singapore, invece, i bambini iniziano il processo di alfabetizzazione già dai tre anni (cfr. Verzi 2023). È inoltre essenziale menzionare la questione dei test diagnostici standardizzati per la dislessia: in Cina, l'assenza di questi strumenti complica l'identificazione del disturbo, rendendola disomogenea. Taiwan e Hong Kong hanno sviluppato criteri specifici per identificare i bambini dislessici; tuttavia, la loro applicazione non è sempre coerente (cfr. McBride *et al.* 2018; Verzi 2023). A Hong Kong, i criteri diagnostici per la dislessia sono i più rigorosi: i bambini devono avere un QI normale e una performance inferiore di almeno una deviazione standard in tre task di alfabetizzazione, mostrando anche una carenza in almeno una abilità cogniti-

3 Il Pinyin è un sistema di romanizzazione che utilizza l'alfabeto latino per rappresentare i suoni dei caratteri cinesi, aiutando gli studenti ad associare i caratteri alla loro corretta pronuncia (cfr. Norman 1988). Lo Zhu-Yin-Fu-Hao, noto anche come Bopomofo, è una scrittura fonetica unica del cinese mandarino che utilizza una serie di simboli per rappresentare i suoni della lingua (cfr. DeFrancis 1984).

vo-linguistica. A Taiwan, i bambini con dislessia presentano un'intelligenza normale, ma evidenziano una significativa discrepanza tra QI e abilità di lettura o scrittura. In Cina continentale, non esiste un insieme unico di criteri; a Pechino, i bambini devono avere un'intelligenza normale e prestazioni nella lettura di caratteri almeno 1.5 deviazioni standard sotto la norma. Pur condividendo l'obiettivo di garantire un'intelligenza normale e di focalizzarsi sulla lettura, solo a Hong Kong si pone un'enfasi particolare sulle abilità cognitive-linguistiche. Con l'aumentare della consapevolezza riguardo alla dislessia come difficoltà specifica, si prevede un crescente interesse nel promuovere lo sviluppo di tali abilità. Pertanto, ogni area sinofona adotta approcci diversi, influenzati anche da aspetti culturali locali, come la riluttanza in Cina continentale a riconoscere la dislessia come disturbo specifico dell'apprendimento (cfr. McBride *et al.* 2018). Questa varietà di approcci limita la possibilità di sviluppare un sistema diagnostico uniforme per supportare gli studenti dislessici. In linea generale, questi studi sottolineano l'importanza di interventi educativi mirati e di valutazioni diagnostiche complete per fornire un supporto efficace agli studenti dislessici, considerando anche le differenze sopra menzionate relative alle aree sinofone coinvolte (cfr. Lin *et al.* 2020; Kalindi/Chung 2018).

1.4. I predittori linguistico-cognitivi della dislessia negli apprendenti cinesi nativi

Per affrontare efficacemente la questione della dislessia, è fondamentale comprendere le abilità linguistico-cognitive più associate alla dislessia nelle diverse aree sinofone. Sono quattro i principali predittori linguistico-cognitivi, individuati da McBride, che rivestono un'importanza cruciale nello sviluppo e nelle difficoltà di lettura in cinese: la consapevolezza fonologica, ortografica, morfologica e la denominazione rapida automatizzata (RAN, dall'inglese *Rapid Automatized Naming*) (cfr. McBride *et al.* 2018). È importante notare che la consapevolezza fonologica e la RAN sono considerati predittori "universali", comuni a tutte le lingue, mentre la consapevolezza ortografica e morfologica risultano più specifiche del sistema cinese (cfr. Zhang *et al.* 2023).

Nel dettaglio, i predittori linguistico-cognitivi sono caratterizzati come segue:

Consapevolezza fonologica: è fondamentale per la decodifica delle parole e implica il riconoscimento e l'elaborazione di elementi segmentali (come le sillabe) e suprasegmentali (come i toni lessicali). La dislessia influisce in modo significativo su questo dominio, sia per quanto riguarda gli esercizi fonologici di base che quelli complessi, che sono cruciali per la lettura del cinese (cfr. McBride *et al.* 2018; Zhang *et al.* 2023).

Consapevolezza ortografica: la complessità visiva dei caratteri cinesi richiede una solida capacità di elaborazione ortografica. Gli studenti dislessici spesso fanno fatica a riconoscere i caratteri, i tratti e i radicali, il che si traduce in una riduzione dell'efficienza nella lettura (cfr. Zhang *et al.* 2023). I deficit nelle abilità visuo-spaziali, come

l'identificazione delle forme e la memoria di lavoro, aggravano queste difficoltà.

Consapevolezza morfologica: è cruciale per la comprensione del vocabolario e della lettura. I deficit in quest'area si manifestano in difficoltà nell'elaborazione di omofoni e composti lessicali (cfr. Kalindi/Chung 2018).

Denominazione rapida automatizzata (RAN): la velocità con cui si nominano oggetti, colori o simboli familiari è un forte predittore della capacità di lettura. Gli studenti dislessici mostrano spesso una velocità di denominazione più bassa, che si correla con una minore fluidità di lettura (cfr. Lin *et al.* 2020; Kalindi/Chung 2018).

A differenza delle lingue alfabetiche, il cinese non presenta una corrispondenza diretta tra fonemi e grafemi (fatta eccezione per i composti fonetico-semantiche, cfr. par. 1.2.), rendendo l'ortografia particolarmente impegnativa. Gli studenti dislessici, dunque, spesso incontrano difficoltà con gli aspetti ortografici e morfologici necessari per una corretta scrittura (cfr. Zhang *et al.* 2023).

1.5. La ricerca sulla dislessia e l'apprendimento del cinese in Italia

In Italia, il crescente interesse per la lingua e la cultura cinesi in ambito economico, istituzionale, sociale ed educativo ha portato all'introduzione del cinese come materia curriculare nelle scuole secondarie (cfr. Favaloro 2017). Parallelamente, l'inclusione di studenti con dislessia evolutiva nell'apprendimento delle lingue straniere rappresenta una questione rilevante nel contesto educativo. Negli ultimi anni, infatti, la ricerca italiana ha iniziato a esplorare l'insegnamento e l'acquisizione del cinese da parte di studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), con particolare attenzione alla dislessia evolutiva. Sebbene, come segnalato nel paragrafo 1.3, la letteratura internazionale abbia già affrontato la questione dell'acquisizione della letto-scrittura cinese da parte di apprendenti nativi con dislessia (cfr. Li *et al.* 2012; Zhang *et al.* 2023), in Italia la ricerca su questo tema, relativamente agli apprendenti LS, è ancora in fase emergente. Tuttavia, alcuni studi hanno posto le basi per una riflessione sulla didattica del cinese per apprendenti con dislessia e sulle strategie di intervento più efficaci.

Uno dei primi contributi in questo ambito è stato fornito da Formica (2018), che nel suo lavoro ha condiviso esperienze didattiche mirate a studenti con DSA, sviluppando alcuni esempi didattici che possano assistere l'insegnamento del cinese nelle classi in cui sono presenti studenti con DSA.

Un altro tra i primi studi italiani su questa tematica è quello di Cai e Piccioni (2017), i quali hanno analizzato le difficoltà specifiche che gli studenti dislessici incontrano nell'apprendimento di una lingua tipologicamente distante come il cinese, evidenziando le sfide legate alla natura logografica della scrittura e l'importanza di adattamenti didattici mirati.

Ulteriori contributi significativi sono stati forniti da Giaconi *et al.* (2019) e Gesù (2019): essi hanno studiato per la prima volta l'inclusione universitaria degli studenti con dislessia nell'apprendimento del cinese, identificando strategie didattiche efficaci

per il loro supporto. Il loro progetto, sviluppato presso l'Università di Macerata, ha rappresentato un'iniziativa pionieristica volta a rendere l'insegnamento del cinese più accessibile agli studenti con dislessia, promuovendo la creazione di materiali didattici adeguati. Più recentemente, inoltre, alcuni studi hanno adottato metodologie sperimentali per indagare in modo più approfondito le difficoltà di lettura e scrittura degli apprendenti italofofoni con dislessia in cinese. Dopo un'attenta disamina del ruolo della consapevolezza fonologica nell'acquisizione della lettura dei caratteri cinesi da parte di studenti dislessici sinofoni, condotta da Verzi (2023), Verzi e Roccaforte (2024) hanno esaminato i pattern di lettura negli apprendenti dislessici italofofoni di cinese LS attraverso tecniche di *eye-tracking*, fornendo nuove prospettive sulla processazione visiva della scrittura cinese.

I suddetti contributi, seppur ancora limitati rispetto alla ricerca sulla dislessia in lingue alfabetiche, rappresentano un primo passo verso una maggiore comprensione di questo ambito di ricerca, e forniscono indicazioni utili per l'elaborazione di metodologie didattiche più inclusive e accessibili. Tuttavia, permangono ancora numerose lacune, in particolare riguardo all'individuazione delle abilità linguistico-cognitive degli apprendenti con dislessia e alla sperimentazione di interventi specifici. Il presente studio si inserisce in questo quadro, rispondendo a una necessità critica in un contesto in cui l'insegnamento del cinese si sta diffondendo nelle scuole italiane. Ispirandosi a studi recenti sui deficit linguistico-cognitivi relativi alla dislessia in apprendenti cinesi nativi (cfr. Chung *et al.* 2010; Lin *et al.* 2020; Huang *et al.* 2020; Pan *et al.* 2024), la ricerca qui presentata mira a contribuire al dibattito attraverso lo sviluppo di una batteria sperimentale composta da task finalizzati alla valutazione delle abilità linguistico-cognitive di apprendenti italiani dislessici e normo-lettori nell'acquisizione della lettura e della scrittura del cinese. Inoltre, si propone di confrontare i profili linguistico-cognitivi di dislessici e normo-lettori sia nella loro L1 (italiano) che nella LS in questione (cinese) per comprendere come la dislessia si manifesti nei due diversi sistemi ortografici e fonologici.

1.6. Ipotesi e domande di ricerca

Questa ricerca si basa su due ipotesi principali. La prima è basata sull'Ipotesi di Granularità e Trasparenza (HGT, cfr. Wydell/Butterworth 1999) e suggerisce che i lettori dislessici o con difficoltà nella letto-scrittura, avendo una L1 trasparente e alfabetica come l'italiano, possano manifestare deficit meno pronunciati o di natura differente nell'acquisizione di una LS opaca e a elevata granularità come il cinese (cfr. par. 1.2.). La seconda ipotesi, invece, suggerisce che anche i normo-lettori possano presentare deficit tipici della dislessia durante l'apprendimento di una LS opaca e con elevata granularità. L'obiettivo ultimo dello studio è rispondere alle seguenti domande di ricerca: (1) Come si manifestano i deficit linguistico-cognitivi associati alla dislessia negli apprendenti italiani L1, con e senza dislessia, durante l'acquisizione del cinese LS? (2) Quali sono le differenze specifiche tra dislessici e normo-lettori italiani

nell'acquisizione del cinese LS?

La necessità di una batteria specifica che risponda alle domande di ricerca appena esposte è evidenziata da diversi fattori. Come discusso nel paragrafo 1.5, ad oggi gli studi esistenti su questo argomento si sono concentrati principalmente sull'elaborazione di strategie didattiche per studenti dislessici che apprendono il cinese come LS (cfr. Formica 2018; Giaconi *et al.* 2019; Gesù 2019). Il presente studio, invece, si propone di indagare, in una fase preliminare, le principali difficoltà che gli apprendenti italofoni incontrano nell'acquisizione della lettura e della scrittura in cinese, prima ancora di individuare possibili interventi didattici.

I risultati di questa ricerca potrebbero quindi avere importanti applicazioni pratiche nel campo dell'educazione linguistica inclusiva e degli interventi didattici. Identificando specifici predittori linguistico-cognitivi legati all'acquisizione dei caratteri cinesi, questo strumento potrebbe supportare i docenti nello sviluppo di strategie didattiche personalizzate e interventi più mirati, migliorando i risultati di apprendimento e l'esperienza educativa complessiva degli studenti dislessici, come evidenziato anche dagli studi su apprendenti dislessici nativi cinesi (cfr. McBride *et al.* 2018; Pan *et al.* 2024). Di conseguenza, questo studio può fornire un contributo significativo sia agli sviluppi teorici che pratici nella ricerca sulla dislessia e sull'acquisizione di una seconda lingua (*Second Language Acquisition*, SLA).

2. MATERIALI E METODI

2.1. Approccio e design della ricerca

Questo studio adotta un approccio quantitativo basato su una combinazione di strumenti di valutazione: da un lato, una batteria standardizzata per la lingua italiana che fornisce un quadro affidabile per il confronto tra L1 e LS e assicura una raccolta dati sistematica; dall'altro lato, una batteria sperimentale per la lingua cinese, adattata da studi esistenti su apprendenti cinesi nativi con o senza dislessia, che consente di esplorare le sfide specifiche poste dall'acquisizione dei caratteri cinesi (cfr. Pan *et al.* 2024). Questo metodo di *testing* quantitativo, che integra misurazioni standardizzate e componenti sperimentali, permette di raccogliere dati affidabili e sistematici, aspetto che si rivela particolarmente rilevante nel campo della dislessia, poiché consente una misurazione precisa e obiettiva dei deficit linguistici in popolazioni diverse e un'analisi statistica rigorosa di variabili complesse legate all'acquisizione linguistica (cfr. Adlof/Hogan 2018; McBride *et al.* 2018). I risultati che emergono da questo tipo di approcci di ricerca costituiscono una risorsa preziosa per sviluppare strategie educative mirate e per confrontare efficacemente le performance di studenti dislessici e normo-lettori in entrambe le lingue (cfr. Chung *et al.* 2010; Hou *et al.* 2018).

2.2. Partecipanti

Per questo studio sono stati reclutati 80 studenti italofoni della scuola secondaria di secondo grado, frequentanti il terzo e il quarto anno all'inizio della raccolta dati preliminare, quindi il quarto e il quinto anno all'inizio dello studio principale, apprendenti di cinese LS come parte del loro curriculum scolastico. Gli istituti coinvolti nella ricerca sono tutti licei linguistici situati in quattro diverse città nel Nord Italia. Lo studio prevede il coinvolgimento di due gruppi distinti: 1) studenti precedentemente diagnosticati con dislessia o segnalati dai docenti per difficoltà significative nella lettura e/o nella scrittura, comprovate poi dall'esito delle performance nei task in italiano inclusi nella batteria somministrata, e 2) un gruppo di controllo costituito da studenti senza diagnosi di Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA),⁴ appartenenti agli stessi gruppi classe degli studenti del primo gruppo.

Al momento della somministrazione della batteria per la raccolta dei dati, il livello linguistico medio dei partecipanti corrisponde a una competenza intermedia di lingua cinese (livelli B1.1, B1.2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, QCER), secondo quanto indicato dal Sillabo della lingua cinese (2016). Questo livello garantisce una competenza sufficiente per distinguere tra errori dovuti a difficoltà nell'apprendimento della lingua e quelli che potrebbero essere indicativi di dislessia.

Il processo di approvazione etica è stato rigorosamente seguito: la selezione dei partecipanti è avvenuta su base volontaria, in collaborazione con le scuole, coinvolgendo i dirigenti scolastici, i docenti di cinese e i genitori degli studenti minorenni, i quali hanno fornito il consenso informato. A tal fine, sono stati distribuiti moduli e lettere dettagliate ai genitori o tutori, con lo scopo di garantire trasparenza sugli obiettivi e l'ambito dello studio, nel pieno rispetto degli standard etici e della protezione dei diritti dei partecipanti. Le attività di ricerca sono state approvate dalla Commissione Etica dell'Università Ca' Foscari Venezia.

2.3 Risultati preliminari

Prima dell'inizio dello studio pilota, è stata condotta una raccolta dati preliminare incentrata su specifiche produzioni scritte completate dagli studenti in classe: brevi composizioni scritte o traduzioni dall'italiano al cinese, raccolte per valutare le abilità linguistiche degli studenti nella scrittura dei caratteri cinesi. I materiali sono stati

⁴ I Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) sono definiti dalla Legge 8 ottobre 2010, n. 170, che riconosce e regola le difficoltà specifiche nell'apprendimento della lettura, della scrittura e del calcolo, quali la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia. Questi disturbi non sono dovuti a deficit intellettivi generali, ma a difficoltà specifiche nelle aree cognitive coinvolte nell'apprendimento di queste abilità. I DSA rientrano nella più ampia categoria dei Bisogni Educativi Speciali (BES), introdotta dalla Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 (Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica).

raccolti dagli studenti delle classi terze e quarte nell'anno scolastico 2023/24, grazie alla collaborazione dei docenti. Attraverso un approccio di analisi e rilevamento degli errori *bottom-up* – in cui si osservano prima gli errori specifici nei testi scritti per poi derivare le difficoltà cognitive-linguistiche sottostanti (cfr. Koda 2005) – sono emersi pattern che evidenziano l'impatto della dislessia, quando presente, non solo sulla lettura, ma anche sulla scrittura. Questo metodo permette di identificare in modo graduale le influenze che la dislessia ha su vari aspetti cognitivi come l'elaborazione fonologica, il riconoscimento delle parole e la consapevolezza ortografica/morfologica. Tale approccio preliminare è particolarmente significativo per la ricerca sulla dislessia, poiché permette di osservare manifestazioni specifiche del disturbo a livello linguistico-cognitivo (cfr. Kalindi/Chung 2018; Tong *et al.* 2019). Anche McBride (2016) conferma l'importanza di questa analisi, suggerendo che errori specifici nella scrittura dei caratteri cinesi possono riflettere differenze nell'elaborazione cognitiva tra lettori dislessici e non dislessici.

A differenza delle ortografie alfabetiche, in cui l'acquisizione della lettura è principalmente legata alla consapevolezza fonologica, Tan *et al.* (2005) evidenziano che in cinese lo sviluppo della lettura è più strettamente associato alle abilità di scrittura. Il loro studio suggerisce che la capacità di scrivere caratteri logografici migliora la consapevolezza ortografica e aiuta a sviluppare abilità motorie che favoriscono la memorizzazione a lungo termine di questi caratteri. Questa connessione tra scrittura e acquisizione della lettura in cinese offre dunque una prospettiva unica su come i sistemi cognitivi responsabili dello sviluppo della lettura e delle relative difficoltà, come la dislessia, interagiscono nelle ortografie non alfabetiche.

Nel presente studio, un primo confronto delle composizioni scritte di studenti normo-lettori e con difficoltà nella letto-scrittura ha permesso di individuare diversi errori che mettono in luce le sfide che tutti gli studenti affrontano nell'acquisizione dei caratteri cinesi. Utilizzando come riferimento alcune delle categorie di errori individuate da Deng e Hu (2022), gli errori riscontrati possono essere classificati come segue (cfr. Tab. 1):

Categoria di errore	Descrizione	Osservato in	Esempi (figure)
Errori sui tratti			
Aggiunta di tratti	Errori caratterizzati dall'aggiunta di tratti non necessari ai caratteri.	Entrambi i gruppi	figg. 1a, 1c
Sostituzione di tratti	Caratteri in cui tratti corretti vengono sostituiti con tratti errati.	Entrambi i gruppi	figg. 1b, 1d
Errori sui componenti			

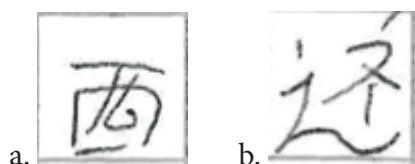
Omissione di componenti	Errori caratterizzati dall'omissione di componenti necessari dei caratteri.	Entrambi i gruppi	Figg. 2a, 2b, 2c, 2d
Inversione di componenti	Errori in cui un componente viene scritto al contrario o con orientamento errato.	Solo normo-lettori	Figg. 3a, 3b
Componenti scorrettamente assemblati	Errori che riguardano l'assemblaggio scorretto dei componenti del carattere.	Solo apprendenti con sviluppo atipico nella letto-scrittura	Figg. 4a, 4b
Errori sui caratteri			
Errori nei confini spaziali	Difficoltà nell'organizzazione spaziale: errori caratterizzati dalla scomposizione dei caratteri in modo improprio o dalla perdita dell'integrità strutturale dei caratteri stessi. Errori nella gestione dei confini dei quadrati, ad es. la scrittura di più caratteri all'interno di un singolo quadrato.	Solo apprendenti con sviluppo atipico nella letto-scrittura	Figg. 5a, 5b, 5c, 5d

Tab.1 *Classificazione degli errori nella scrittura dei caratteri cinesi nei partecipanti normo-lettori e con sviluppo atipico nella letto-scrittura*

Gli esempi che seguono (cfr. Figg. 1, 2, 3, 4, 5), illustrano solo alcuni degli errori rilevati. Queste tipologie di errori sono coerenti con i risultati di Deng e Hu (2022), che hanno osservato simili problemi di scrittura tra gli apprendenti di cinese LS normo-lettori.

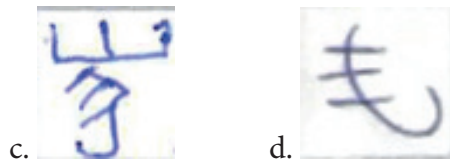
Fig. 1: *Esempi di errori sui tratti (aggiunta e sostituzione)*

Errori commessi da studenti con difficoltà nella letto-scrittura:



La Fig. 1a illustra il carattere 四 (sì, 'quattro'): il contesto generale ne consente la comprensione, ma sono stati aggiunti dei tratti superiori errati. La Fig. 1b mostra probabilmente quello che dovrebbe essere il carattere 还 (hái, 'in aggiunta, ancora') con un errore di sostituzione dei tratti nel componente a destra.

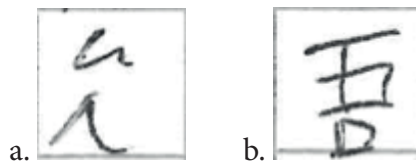
Errori commessi da studenti normo-lettori:



La Fig. 1c illustra il carattere 岁 (*suì*, ‘anno, età’), che nel testo fa parte della parola 九岁 (*jiǔ suì*, ‘novant’anni’), quindi può essere compreso dal contesto, ma è errato perché contiene un tratto in più. La Fig. 1d illustra il carattere 毛 *máo* (in questo contesto, parte di 毛钱 *máoqián*, moneta cinese), dove il tratto 一 taglia erroneamente il tratto superiore 一.

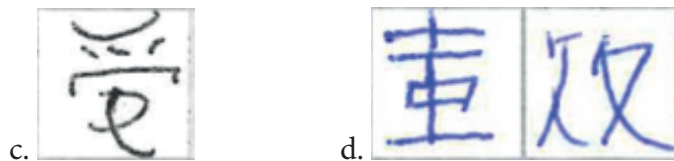
Fig. 2: Esempi di omissione di componenti

Errori commessi da studenti con difficoltà nella letto-scrittura:



La Fig. 2a mostra un carattere incompleto, dove il carattere 欢 (*huān*, parte di 喜欢 *xǐ huān*, ‘piacere’) è scritto in modo errato includendo solo la componente 欠 e omettendo la componente 又. Nella Fig. 2b, il carattere corretto dovrebbe essere 语 (*yǔ*, ‘lingua’), ma viene scritto solo il radicale destro 吾, quindi omettendo il radicale sinistro 讠. Il significato di questi caratteri può essere dedotto dal contesto generale.

Errori commessi da studenti normo-lettori:



La Fig. 2c mostra un carattere incompleto: 爱 (*ài*, ‘amare’) manca di una parte del componente 友. La Fig. 2d illustra la parola 喜欢 (*xǐ huān*, ‘gradire’), dove entrambi i caratteri non solo sono distorti nella forma, ma mancano anche di componenti essenziali.

Fig. 3: Esempi di inversione di componenti

Errori commessi solo da studenti normo-lettori:

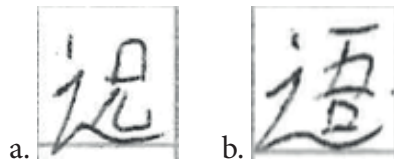


La Fig. 3a illustra il carattere 但 *dàn*, parte della parola 但是 *dànshì* ('ma, tuttavia'), in cui il componente a destra è stata erroneamente scritto al contrario. La Fig. 3b mostra il carattere 爱 (*ài*, 'amore'), che può essere dedotto dal contesto della frase nonostante gli errori nella sua composizione. In questo caso, la componente superiore 丷 è invertita e c'è un ulteriore errore dovuto all'aggiunta non necessaria della componente 口.

È interessante notare che questo tipo di errore non è stato riscontrato negli elaborati scritti degli studenti con difficoltà nella letto-scrittura.

Fig. 4: Esempi di componenti scorrettamente assemblati

Errori commessi solo da studenti con difficoltà nella letto-scrittura:



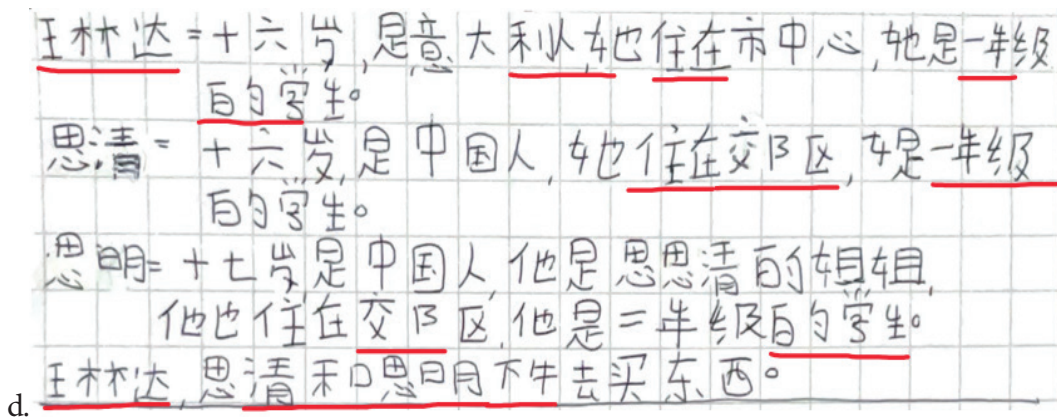
La Fig. 4a mostra un carattere inesistente: invece di scrivere 说 (*shuō*, 'parlare, dire'), lo studente ha scritto un carattere che contiene il radicale sinistro 讠 e il radicale destro 兄. Analogamente, la Fig. 4b mostra un errore nella scrittura del carattere 语 (*yǔ* = 'lingua'): il radicale sinistro è scritto come 讠 anziché come 讠. Per entrambe le figure, il significato del carattere può essere dedotto dal contesto generale.

Anche qui, è opportuno sottolineare che questa tipologia di errore è stata osservata esclusivamente negli studenti con difficoltà nella letto-scrittura e non negli studenti normo-lettori.

Fig. 5: Errori nei confini spaziali dei caratteri

Errori commessi solo da studenti con difficoltà nella letto-scrittura:





Le Figg. 5a, 5b e 5c mostrano caratteri scomposti in modo errato e che non rispettano i confini dei quadrati: un componente è scritto in un quadrato e l'altro in un quadrato adiacente. La Fig. 5d mostra un frammento di testo che contiene due tipologie principali di errori: caratteri che fuoriescono dai confini dei quadrati oppure la presenza di più di un carattere all'interno di un quadrato.

Un'analisi comparativa delle produzioni scritte di apprendenti dislessici e non dislessici ha rivelato errori comuni, come l'aggiunta di tratti, la sostituzione di tratti e la sottrazione di componenti, che mettono in luce le difficoltà riscontrate da tutti gli apprendenti di cinese LS nella scrittura dei caratteri. In particolare, solo gli apprendenti dislessici hanno mostrato evidenti errori di delimitazione spaziale, come il superamento dei confini dei quadrati o la scrittura di più caratteri all'interno dello stesso quadrato, una difficoltà osservata anche nei bambini cinesi nativi con dislessia (cfr. McBride *et al.* 2012). Ciò suggerisce che i deficit nell'elaborazione visuo-spaziale sono un problema centrale nella dislessia, in particolare nell'acquisizione dei caratteri cinesi. Secondo quanto emerso dalle analisi delle produzioni scritte raccolte, gli apprendenti con difficoltà nella letto-scrittura, infine, manifestano maggiori difficoltà nell'assemblare correttamente i componenti dei caratteri, il che indica possibili deficit nelle funzioni visuo-motorie e nell'elaborazione ortografica, difficoltà ancora una volta riscontrata anche negli apprendenti nativi con dislessia (cfr. Meng *et al.* 2011). Queste sfide, specifiche per gli individui dislessici, sottolineano la necessità di adottare strategie didattiche mirate che possano favorire la consapevolezza spaziale e il corretto posizionamento dei componenti.

È interessante notare che gli errori di inversione delle componenti sono stati osservati solo negli apprendenti normo-lettori, anche se con scarsa frequenza. Ciò potrebbe indicare che tali errori non sono un indicatore significativo di difficoltà nella letto-scrittura o dislessia nel contesto dell'apprendimento dei caratteri cinesi, ma possono invece rappresentare errori occasionali dovuti a una valutazione errata dell'orientamento dei caratteri, che gli studenti in genere superano con la pratica e l'esposizione.

Questi risultati sono in linea con le ricerche esistenti sui cinesi nativi, che indicano che la dislessia può amplificare alcune sfide nell'apprendimento della scrittura dei caratteri cinesi (cfr. Kalindi/Chung 2018; Tong *et al.* 2019). Secondo le analisi preliminari di questo studio, l'acquisizione dei caratteri cinesi risulta impegnativa per tutti, ma alcune delle difficoltà ad essa associate sono più pronunciate nei soggetti dislessici, in particolare per quanto riguarda gli errori di delimitazione spaziale e gli errori di confusione delle componenti.

I risultati preliminari si sono rivelati determinanti nella scelta e nella progettazione di alcuni task linguistici della batteria sperimentale, che verranno descritti nei prossimi paragrafi. Ad esempio, il task di scelta ortografica, in cui gli studenti devono selezionare tra due caratteri artificiali quale assomiglia di più a un carattere cinese reale, può aiutare a valutare le capacità di riconoscimento dei caratteri e dei componenti, nonché le capacità di organizzazione spaziale nella scrittura (cfr. Tong *et al.* 2019). Inoltre, i task di memoria di lavoro (ad es., “Ricopia i caratteri”) possono essere utili a valutare l'accuratezza della lettura e della scrittura, con un focus specifico sul riconoscimento dei caratteri e sulla ritenzione della memoria (cfr. Chung *et al.* 2010). Infine, il task di segmentazione delle parole da un testo continuo richiede una grande abilità di riconoscimento rapido dei singoli caratteri: per gli apprendenti che manifestano difficoltà in queste aree, può essere estremamente complicato identificare e segmentare correttamente le parole, considerando che il testo cinese non prevede spazi tra i singoli grafemi. Questo task, quindi, affronta direttamente questi problemi, valutando la capacità di identificare correttamente i confini delle parole, fondamentale per il riconoscimento generale dei caratteri e la conservazione della memoria (cfr. Yang 2021).

3. BATTERIA SPERIMENTALE

La batteria sperimentale che si vuole presentare all'interno di questo contributo è stata denominata “Batteria di valutazione del profilo linguistico-cognitivo nell'apprendimento del cinese LS per studenti italofofoni”. Prima di finalizzare la batteria sperimentale, è stato condotto uno studio pilota con un piccolo gruppo di studenti per valutarne l'efficienza, l'affidabilità e la comprensibilità. La presente batteria include quattro task selezionati da una batteria standardizzata italiana (*Nuova Batteria per Studenti Universitari e Adulti LSC-SUA*, cfr. Cornoldi/Montesano 2020), per valutare la lettura e la scrittura nella L1 degli apprendenti, e una batteria sperimentale per valutare le abilità cognitive e linguistiche coinvolte nella lettura e nella scrittura nella LS degli apprendenti (lingua cinese). Insieme alla batteria italiana, ai partecipanti sono stati somministrati anche un task di RAN, adattato da Pan *et al.* (2024), e un task di attenzione visiva, adattato a partire da Liu *et al.* (2015). La batteria sperimentale relativa alla lingua cinese è stata sviluppata a partire da recenti studi sulla dislessia in bambini nativi di diverse aree sinofone, le cosiddette “società cinesi” (cfr. Pan *et al.*

2024), e da recenti studi sull'acquisizione della scrittura cinese da parte di apprendenti nativi e di LS (cfr. Chang *et al.* 2022; Yang 2021). I 10 task che compongono la batteria cinese riguardano l'analisi della consapevolezza fonologica, della consapevolezza ortografica, della consapevolezza visivo-ortografica e della memoria di lavoro, della consapevolezza morfologica e della fluidità nella lettura del testo in cinese.

I partecipanti sono stati valutati individualmente in una stanza silenziosa all'interno dell'edificio scolastico, mediante l'utilizzo di strumenti ideati per una somministrazione efficace del test sperimentale. Ogni task è stato presentato e spiegato ai partecipanti tramite una presentazione in PowerPoint, con esempi pratici prima di procedere con lo svolgimento. Ai partecipanti è stato chiesto di registrare le proprie risposte su un protocollo fornito dalla ricercatrice. Tutti i task che prevedono una performance orale sono stati registrati tramite un dispositivo di registrazione vocale gestito dalla ricercatrice responsabile dello studio, previa autorizzazione scritta dei genitori. Le diapositive della presentazione PowerPoint e il protocollo cartaceo fornito ai partecipanti contengono solo font *OpenDyslexic*, sia per le parole italiane che per i caratteri cinesi, al fine di migliorarne la leggibilità (cfr. Rello/Baeza-Yates 2017).

3.1. Selezione dei task in lingua cinese della batteria sperimentale

La batteria sperimentale illustrata in questo contributo comprende i seguenti task relativi alla LS (lingua cinese). Tali misure, come precedentemente menzionato, sono basate su studi precedenti⁵ e adattate per rispondere alle esigenze linguistiche degli apprendenti LS:

- *Identificazione delle iniziali, Identificazione delle finali e Scrittura del Pinyin* (cfr. Pan *et al.* 2024; Lin *et al.* 2010);
- *Scelta ortografica e Copia dei caratteri a memoria* (cfr. Chang *et al.* 2022; Pan *et al.* 2024).
- *Produzione di parole composte con immagini*, ideato appositamente per questo studio, e *Produzione di parole composte con frasi* (adattato da Pan *et al.* 2024).
- *Lettura di caratteri, Scrittura di caratteri e Segmentazione di parole* (cfr. Pan *et al.* 2024; Yang 2021).

Di seguito si illustra l'obiettivo di ogni task e la rispettiva categoria di appartenenza (cfr. Tab. 2):

⁵ Si precisa che uno dei dieci task relativi alla lingua cinese, il task di *Produzione di parole composte con immagini*, è stato ideato specificamente per questo studio.

Categoria del Task	Task	Descrizione
Consapevolezza Fonologica	Identificazione delle iniziali	Identificare l'iniziale diversa all'interno di un set di sillabe in pinyin.
	Identificazione delle finali	Identificare la finale diversa all'interno di un set di sillabe in pinyin.
	Scrittura del Pinyin	Scrivere correttamente il pinyin, compresi i toni, dopo aver ascoltato la sillaba o la parola.
Consapevolezza Ortografica e Memoria di Lavoro	Scelta ortografica	Scegliere quale dei due pseudocaratteri assomiglia maggiormente a un carattere cinese reale.
	Copia di caratteri a memoria	Riscrivere nuovi caratteri cinesi dopo averli brevemente osservati, lavorando sulla memoria di lavoro.
Consapevolezza Morfologica	Produzione di Parole Composte (con immagini)	Formare parole composte in cinese basandosi sui caratteri e sulle immagini presentate.
	Produzione di Parole Composte (con frasi)	Creare parole composte dopo aver letto frasi descrittive nella L1 (italiano).
Lettura e scrittura in cinese	Lettura di caratteri	Leggere ad alta voce caratteri cinesi ad alta frequenza di utilizzo.
	Dettato di caratteri e parole	Scrivere correttamente caratteri già familiari al partecipante dopo aver ascoltato delle registrazioni.
	Segmentazione di parole	Individuare e segmentare correttamente le parole in un testo composto da caratteri non spaziati tra loro.

Tab. 2 Obiettivi e categorie di appartenenza dei task relativi alla parte in lingua cinese.

3.2. Modifiche e adattamenti per apprendenti italofofoni di cinese LS

La batteria sperimentale è stata progettata per valutare le abilità linguistico-cognitive di studenti italofofoni di cinese LS normo-lettori e con difficoltà nella letto-scrittura, e include una serie di adattamenti per rispondere alle loro esigenze specifiche. Molti dei task originariamente destinati a studenti cinesi nativi sono stati modificati

per garantire equità, accessibilità e rilevanza per gli apprendenti italofofoni. Questo processo ha permesso di preservare gli obiettivi di valutazione delle abilità richieste nell'apprendimento del cinese, assicurando al contempo che i task fossero adeguati ai partecipanti. Innanzitutto, per i task che richiedono l'ascolto, sono state utilizzate registrazioni audio da due dizionari online (*Pleco Chinese Dictionary*, *MDBG Chinese Dictionary*) per garantire una pronuncia accurata e coerente. In secondo luogo, il lessico è stato selezionato in base al Sillabo della lingua cinese (2016), includendo vocaboli comuni appresi fino alla fine del terzo anno scolastico e privilegiando caratteri ad alta frequenza per evitare un sovraccarico cognitivo. Inoltre, rispetto agli studi su nativi, è stato previsto un tempo di risposta maggiore per adattarsi alla fluidità degli apprendenti di LS. Per facilitare ulteriormente la comprensione, sono stati integrati pinyin, immagini e traduzioni nei task. Un altro elemento chiave è stato l'inserimento di esercitazioni ed esempi per introdurre ogni task, così da familiarizzare i partecipanti con il formato e le risposte attese. Infine, i task sono stati modulati in modo da mantenere un livello di difficoltà adeguato, risultando impegnativi ma gestibili. In sintesi, l'approccio adottato garantisce equità e coerenza nel processo di valutazione, offrendo un quadro chiaro delle competenze linguistiche richieste nell'apprendimento del cinese LS.

4. LIMITI METODOLOGICI DELLO STUDIO E PROSPETTIVE FUTURE

Il presente studio, pur rappresentando uno dei primi contributi alla comprensione delle difficoltà linguistiche degli apprendenti italofofoni nell'acquisizione della letto-scrittura del cinese LS, presenta alcuni limiti metodologici. In primo luogo, il campione selezionato include studenti con e senza dislessia o difficoltà nella letto-scrittura, ma potrebbe non essere completamente rappresentativo dell'eterogeneità del profilo dislessico. La dislessia, infatti, non è un disturbo unitario, ma può manifestarsi con profili cognitivi differenti in base a fattori individuali quali l'età, il livello di istruzione e le esperienze pregresse di apprendimento linguistico (cfr. Lambon Ralph/Graham 2000; Woollams *et al.* 2022). Un altro aspetto rilevante è la tipologia di dislessia coinvolta: in questo caso, è opportuno distinguere tra dislessie periferiche e centrali (cfr. Ripamonti *et al.* 2014; Barbiero 2017).⁶

6 La dislessia può essere suddivisa in due principali categorie: *periferiche* e *centrali* (cfr. Lambon Ralph/Graham 2000; Woollams *et al.* 2022). Questa distinzione, ripresa anche da Barbiero (2017), evidenzia come le dislessie periferiche derivino da difficoltà nell'elaborazione visiva delle parole e siano legate a deficit nell'analisi visiva delle stringhe di lettere (cfr. Cohen *et al.* 2003; Coltheart *et al.* 2001). Le dislessie periferiche includono l'alessia pura (dislessia lettera per lettera), la dislessia attentzionale, quella della posizione della lettera e la dislessia da neglect. Le dislessie centrali, invece, sono associate a disfunzioni nei processi linguistici di tipo semantico e fonologico, con una dissociazione nella lettura di parole irregolari e non parole. Le principali tipologie centrali sono la dislessia superficiale, fonologica e profonda (cfr. Ripamonti *et al.* 2014). Studi su tali forme di dislessia hanno contribuito alla comprensione dei circuiti cerebrali coinvolti nella lettura e delle caratteristiche della dislessia evolutiva (cfr. Cohen

Un ulteriore limite è rappresentato dalle comorbidità con altri DSA o BES (alcuni dei partecipanti possedevano anche diagnosi di discalculia e/o disgrafia, disturbi d'ansia sociale e scolastica) che potrebbero influenzare i risultati dei test somministrati, rendendo più complessa l'interpretazione dei dati.

Inoltre, lo studio include misure della memoria di lavoro a livello scritto, attraverso il task di dettato in cinese, e prove relative alla competenza orale, come i task di morfologia e di lettura di singoli caratteri (cfr. Tab.2): questi aspetti sono fondamentali per valutare le abilità linguistiche degli apprendenti dislessici. Tuttavia, ulteriori ricerche potrebbero approfondire il ruolo di tali fattori in relazione a variabili specifiche, quali il livello di esposizione alla lingua cinese o il tipo di supporto didattico ricevuto dagli studenti, per comprendere meglio le dinamiche di acquisizione linguistica nei dislessici. Dal punto di vista metodologico, la batteria sperimentale adottata combina task standardizzati e sperimentali, ma sarà essenziale validare questi strumenti su un campione più ampio per consolidarne l'affidabilità e la capacità discriminante. Infine, il presente studio si concentra esclusivamente su apprendenti italofofoni di cinese LS, mentre studi futuri potrebbero ampliare il confronto a dislessici di altre L1 che apprendono il cinese LS, al fine di comprendere in che modo l'L1 influisca sull'acquisizione del cinese LS e sulla manifestazione delle difficoltà legate alla dislessia.

Nonostante queste limitazioni, il presente studio rappresenta un primo passo verso una maggiore comprensione del rapporto tra dislessia e apprendimento del cinese come lingua seconda. Ulteriori ricerche saranno necessarie per affinare le metodologie di valutazione e sviluppare approcci didattici sempre più inclusivi, in grado di supportare gli studenti con dislessia e con difficoltà nell'acquisizione della letto-scrittura nell'acquisizione di lingue tipologicamente distanti, come il cinese.

5. CONCLUSIONI

Il presente contributo mira a presentare lo sviluppo di una batteria sperimentale per la valutazione delle abilità linguistico-cognitive di apprendenti italofofoni di cinese LS normo-lettori, dislessici e con difficoltà nella letto-scrittura non diagnosticate, mettendo in evidenza il ruolo del test pilota nella definizione degli item per la somministrazione finale. L'obiettivo principale è identificare e validare i predittori fondamentali per l'acquisizione della lettura e della scrittura in cinese, con un focus sulle differenze tra gli apprendenti dislessici e i normo-lettori. La revisione della letteratura ha messo in luce la complessità della dislessia, soprattutto in lingue non alfabetiche come il cinese. Gli studi sulla dislessia evolutiva in cinese hanno evidenziato sfide significative nell'elaborazione fonologica, nel riconoscimento ortografico, nella consapevolezza morfologica e nella RAN per i lettori dislessici nativi cinesi (cfr. Zhang

et al. 2016; Ptak/Di Pietro/Schnider 2012; Dehaene 2009).

et al. 2023). Tali evidenze hanno ispirato la progettazione della batteria, consentendo di affrontare queste tematiche chiave e di distinguere i pattern di performance tra dislessici e normo-lettori.

L'analisi preliminare delle produzioni scritte degli apprendenti dislessici ha rivelato specifici pattern di errore, tra cui difficoltà nella strutturazione dei componenti e inappropriata gestione dei confini spaziali. Questi risultati hanno inoltre contribuito a definire i task di consapevolezza ortografica e fonologica della batteria, garantendone l'attendibilità dal punto di vista teorico e la validità pratica. Come già menzionato nel paragrafo introduttivo, il presente elaborato fornisce un contributo preliminare alla ricerca sull'apprendimento del cinese LS da parte di studenti italofofoni con e senza dislessia, descrivendo in dettaglio la batteria sperimentale sviluppata. I risultati empirici derivanti dalla somministrazione della batteria saranno oggetto di analisi e discussione in pubblicazioni future, al fine di validare lo strumento e approfondire le implicazioni didattiche e teoriche del lavoro.

La batteria sperimentale presentata in questo contributo ha il potenziale di fornire indicazioni rilevanti sull'efficacia dei task nel distinguere tra studenti dislessici e non dislessici. Si anticipa che i task che integrano l'elaborazione fonologica, morfologica e ortografica evidenzieranno deficit specifici negli studenti dislessici, avvalorando l'ipotesi che queste aree cognitive siano fondamentali per l'apprendimento dei caratteri cinesi anche per gli apprendenti LS.

Uno degli obiettivi primari di questo esperimento è determinare se i predittori cognitivo-linguistici che influenzano l'acquisizione dei caratteri cinesi da parte degli studenti di LS sono gli stessi di quelli degli apprendenti nativi cinesi. Lo studio esaminerà anche l'impatto delle competenze linguistiche della L1 dei partecipanti sull'acquisizione dei caratteri cinesi, con un'attenzione particolare agli effetti del transfer linguistico.

In ultima analisi, questa ricerca mira a fornire un contributo significativo alla ricerca sulla dislessia nel contesto dell'acquisizione delle lingue straniere/secondarie (*Second Language Acquisition*, SLA), offrendo nuove prospettive e colmando le lacune esistenti nei contesti linguistici basati su sistemi di scrittura non alfabetici. Sviluppare una batteria di task specifici per apprendenti cinesi LS, dislessici e normo-lettori, rappresenta dunque uno strumento fondamentale per future ricerche sui metodi di valutazione e diagnosi relativi alla dislessia nell'ambito dell'educazione linguistica. Ciò permetterà inoltre di approfondire la nostra comprensione dell'interazione tra caratteristiche linguistiche specifiche, abilità linguistico-cognitive e pratiche educative, al fine di individuare strategie d'intervento più efficaci per gli apprendenti dislessici in contesti multilingue.

BIBLIOGRAFIA

- Adlof/Hogan 2018 = Suzanne K. Adlof / Tiffany P. Hogan, *Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders*, in «Language, Speech, and Hearing Services in Schools», 49 (4), pp. 762-773.
- Arcodia/Basciano 2016 = Giorgio Francesco Arcodia / Bianca Basciano, *Linguistica cinese*, vol.6 di *Linguistica e linguistiche*, Bologna, Pàtron editore.
- Barbiero 2017 = Chiara Barbiero, *Variabili tipografiche e dislessia evolutiva*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Trieste, anno accademico 2016/2017.
- Cai/Piccioni 2017 = Jin Cai / Alessandro Piccioni, *Dislessia e apprendimento di lingue tipologicamente distanti-Il caso del cinese*, in «EL. LE», 6(3), pp. 349-362.
- Chang *et al.* 2022 = Li-Ying Chang / Ching-Ching Tseng / Charles A. Perfetti / Hui-Chuan Chen, Development and validation of a Chinese pseudo-character/non-character producing system, in «Behavior Research Methods», 54 (2), pp. 632-648.
- Chen/Zhao 2022 = Xia Chen / Jie Zhao, Reading-Related Skills Associated With Acquisition of Chinese as a Second/Foreign Language: A Meta-Analysis, in «Frontiers in Psychology», 13, 783964.
- Chung *et al.* 2010 = Kevin K. H. Chung / Connie Suk-Han Ho / David W. Chan / Suk-Man Tsang / Suk-Han Lee, *Cognitive profiles of Chinese adolescents with dyslexia*, in «Dyslexia», 16(1), pp. 2-23.
- Cohen *et al.* 2003 = Laurent Cohen / Olivier Martinaud / Christophe Lemer / Stéphane Le-hérick / Yves Samson / Michel Obadia, *Visual word recognition in the left and right hemi-spheres: Anatomical and functional correlates of peripheral alexias*, in «Cerebral Cortex», 13, pp. 1313-1333.
- Cohen *et al.* 2016 = Laurent Cohen / Stanislas Dehaene / Simon McCormick / Sébastien Durant / J. M. Zanker, *Brain mechanisms of recovery from pure alexia: A single case study with multiple longitudinal scans*, in «Neuropsychologia», 91, pp. 36-49.
- Coltheart *et al.* 2001 = Max Coltheart / Kate Rastle / Colin Perry / Robert Langdon / Johannes C. Ziegler, *DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud*, in «Psychological Review», 108, pp. 204.
- Cornoldi/Montesano 2020 = Cesare Cornoldi / Lorena Montesano, *Nuova batteria per studenti universitari e adulti LSC-SUA*, in *LSC-SUA. Prove di lettura, comprensione del testo, scrittura e calcolo*, Erickson, pp. 43-65.
- Daloiso 2012 = Michele Daloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Torino, UTET università.
- DeFrancis 1989 = John DeFrancis, *Visible speech: The diverse oneness of writing systems*, University of Hawaii Press.
- Dehaene 2009 = Stanislas Dehaene, *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Deng/Hu 2022 = Shuang Deng / Wen Hu, *An examination of Chinese character writing errors: Developmental differences among Chinese as a foreign language learners*, in «Education and Linguistics Research», 6 (1), pp. 39-51.
- Favaloro 2017 = Frine Beba Favaloro, *L'insegnamento della cultura cinese nell'istruzione secondaria. Osservazioni sullo stato dell'arte e costruzione disciplinare*, in *Associazione Italiana di Studi Cinesi. Atti del XV Convegno 2015*, edited by T. Pellin and G. Trentin. Libreria Editrice Cafoscarina, Venezia, pp. 98-106.
- Formica 2018 = Agnese Formica, *La didattica della lingua cinese in classi con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento*, in «La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado: Esperienze e prospettive», Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 67-76.
- Gesù 2019 = Francesca Gesù, *La sfida della lingua cinese per studenti con dislessia: nuove metodolo-*

- gie didattiche, obiettivi e prospettive funzionale, in «In limine: frontiere e integrazioni, (Episteme dell'antichità e oltre; 18)», pp. 191-197.
- Giaconi *et al.* 2019 = Claudia Giacconi / Silvia Aparecida Capellini / Giulia Trentin / Maria Beatriz Rodrigues / Francesca Angelelli / Silvia Cestola / Chiara Marresi / Isabella D'Angelo, *Inclusione e Università: il progetto "dislessia e lingua cinese"*, in «Education Sciences and Society», pp. 120-134. DOI: 10.3280/ess1-2019oa8075.
- Harrison/Krol 2007 = Gina L. Harrison / Lisa Krol, *Relationship between L1 and L2 word-level reading and phonological processing in adults learning English as a second language*, in «Journal of Research in Reading», 30(4), pp. 379-393.
- Huang *et al.* 2020 = Anyan Huang / Kusheng Wu / Anna Li / Xuanzhi Zhang / Yuhang Lin / Yanhong Huang, *The reliability and validity of an assessment tool for developmental dyslexia in Chinese children*, in «International journal of environmental research and public health», 17(10), 3660.
- Ijuin/Wydell 2018 = Mutsuo Ijuin / Taeko N. Wydell, *A reading model from the perspective of Japanese orthography: Connectionist approach to the hypothesis of granularity and transparency*, in «Journal of Learning Disabilities», 51(5), pp. 490-498.
- International Dyslexia Association 2025 = 2025 IDA Definition of Dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (ultimo accesso: 20/12/2025)
- Kalindi/Chung 2018 = S. C. Kalindi / K. K. H. Chung, *The impact of morphological awareness on word reading and dictation in Chinese early adolescent readers with and without dyslexia*, in «Frontiers in Psychology», 9, pp. 1-26.
- Koda 2005 = Keiko Koda, *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005.
- Lambon Ralph/Graham 2000 = Matthew A. Lambon Ralph / Naida L. Graham, *Acquired phonological and deep dyslexia*, in «Neurocase», 6, pp. 141-178.
- Lervåg/Aukrust 2010 = Arne Lervåg / Vibeke Grøver Aukrust, *Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 51(5), pp. 612-620.
- Li *et al.* 2012 = Hong Li / Hua Shu / Catherine McBride-Chang / Hongyun Liu / Hong Peng, *Chinese children's character recognition: Visuo-orthographic, phonological processing and morphological skills*, in «Journal of Research in Reading», 35(3), pp. 287-307.
- Lin *et al.* 2010 = Dan Lin / Catherine McBride-Chang / Hua Shu / Yi Zhang / Hong Li / Jian Zhang, *Small Wins Big: Analytic Pinyin Skills Promote Chinese Word Reading*, in «Psychological Science», 21 (8), pp. 1117-1122.
- Lin *et al.* 2020 = Yuhang Lin / Xuanzhi Zhang / Qingjun Huang / Laiwen Lv / Anyan Huang / Ai Li / Kusheng Wu / Yanhong Huang, *The Prevalence of Dyslexia in Primary School Children and Their Chinese Literacy Assessment in Shantou, China*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 17(19), 7140.
- Lipka/Siegel 2007 = Orly Lipka / Linda S. Siegel, *The development of reading skills in children with English as a second language*, in «Scientific Studies of Reading», 11(2), pp. 105-131.
- Liu/Chen/Chung 2015 = D. Liu / Xia Chen / K. K. H. Chung, *Performance in a Visual Search Task Uniquely Predicts Reading Abilities in Third-Grade Hong Kong Chinese Children*, in «Scientific Studies of Reading», 19, pp. 307-324.
- McBride 2016 = Catherine McBride, *Children's literacy development: A cross-cultural perspective on learning to read and write* (2nd ed.), New York, Routledge/Taylor & Francis Group, 2016.
- McBride *et al.* 2012 = Catherine McBride-Chang / Ping D. Liu / T. Wong / A. Wong / Hua Shu, *Specific Reading Difficulties in Chinese, English, or Both: Longitudinal Markers of Phonological Awareness, Morphological Awareness, and RAN in Hong Kong Chinese Children*, in «Journal of Learning Disabilities», 45 (6), pp. 503-514. <https://doi.org/10.1177/0022219411400748>
- Mcbride *et al.* 2018 = Catherine McBride / Ying Wang / Leo Man-Lit Cheang, *Dyslexia in Chinese*, in «Current Developmental Disorders Reports», 5(4), pp. 217-225.
- Meng *et al.* 2011 = Xiangzhi Meng / Alice Cheng-Lai / Biao Zeng / John F. Stein / Xiaolin Zhou, .

- in «Annals of Dyslexia», 61(2), pp. 161-176.
- Pan *et al.* 2024 = Dong-Jie Pan / Xia Meng / J. R. Lee *et al.*, *Correction: The cognitive-linguistic profiles and academic performances of Chinese children with dyslexia across cultures: Beijing, Hong Kong, and Taipei*, in «Annals of Dyslexia», 74, pp. 222-242.
- Ptak *et al.* 2012 = Reto Ptak / Marco Di Pietro / Andreas Schnider, *The neural correlates of object-centered processing in reading: a lesion study of neglect dyslexia*, in «Neuropsychologia», 50, pp. 1142-1150.
- Rello/Baeza-Yates 2017 = Luz Rello / Ricardo Baeza-Yates, *How to present more readable text for people with dyslexia*, in «Universal Access in the Information Society», 16(1), pp. 29-49.
- Ripamonti *et al.* 2014 = Enrico Ripamonti / Silvia Aggujaro / Franco Molteni / Giuseppina Zonca / Mirella Frustaci / Claudio Luzzatti, *The anatomical foundations of acquired reading disorders: a neuropsychological verification of the dual-route model of reading*, in «Brain and Language», 134, pp. 44-67.
- Shu *et al.* 2006 = Hua Shu / Catherine McBride-Chang / Shuang Wu / Hui Liu, *Understanding Chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct*, in «Journal of Educational Psychology», 98 (1), pp. 122-133.
- Sillabo della lingua cinese 2016 = Gruppo di Lavoro per l'elaborazione del Sillabo della lingua cinese, *Il sillabo della lingua cinese. Quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua cinese nella scuola secondaria di secondo grado*. MIUR - Direzione Generale per gli Ordinamenti scolastici e la Valutazione del Sistema Nazionale di Istruzione. <http://istruzione.it/allegati/2016/prot12129.zip>.
- Siok *et al.* 2009 = Wai Ting Siok / John A. Spinks / Zhen Jin / Li Hai Tan, *Developmental Dyslexia is characterized by the co-existence of visuospatial and phonological disorders in Chinese children*, in «Current biology», 19(19), pp. 890-892.
- Tan *et al.* 2005 = Li-Hai Tan / John A. Spinks / Guinevere Eden / Charles A. Perfetti / Wai Ting Siok, *Reading depends on writing, in Chinese*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences», 102 (24), pp. 8781-8785.
- Tong *et al.* 2019 = Xiuhong Tong / Wincy Wing Si Leung / Xiuli Tong, *Visual statistical learning and orthographic awareness in Chinese children with and without developmental dyslexia*, in «Research in developmental disabilities», 92, 103443.
- Verhoeven *et al.* 2019 = Ludo Verhoeven / Charles Perfetti / Kenneth Pugh, *Developmental Dyslexia across Languages and Writing Systems*, Cambridge University Press.
- Verhoeven/Perfetti 2017 = Ludo Verhoeven / Charles Perfetti, *Learning to read across languages and writing systems*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Verzì 2023 = Irene Verzì, *Il ruolo della consapevolezza fonologica nell'acquisizione della lettura dei caratteri cinesi in studenti sinofoni dislessici: un'analisi preliminare*, in «Percorsi in Civiltà dell'Asia e dell'Africa III. Quaderni di studi dottorali alla Sapienza», pp. 153-177.
- Verzì/Roccaforte 2024 = Irene Verzì / Maria Roccaforte, *Reading Patterns in L2 Dyslexic Italian Learners of Chinese: An Eye Tracking Perspective*, in «International Journal of Linguistics» 16(6), pp. 1-19.
- Woollams *et al.* 2022 = Anna Woollams / Matthew A. Lambon Ralph / Karalyn Patterson, *Acquired Disorders of Reading and Writing*, in Margaret Snowling / Charles Hulme / Kate Nation (a cura di), *The science of reading: A handbook*, Oxford, Oxford University Press, pp. 395-415.
- Wydell 2023 = Taeko N. Wydell, *Are phonological skills as crucial for literacy acquisition in Japanese as in English as well as in accounting for developmental dyslexia in English and in Japanese?*, in «Journal of Cultural Cognitive Science», 7(2), pp. 175-196.
- Wydell/Fern-Pollak 2012 = Taeko Wydell / Liory Fern-Pollack (Eds.), *Dyslexia: A comprehensive and international approach*, BoD-Books on Demand.
- Yang 2021 = Yi Yang, *Investigating word segmentation of Chinese second language learners*, in «Reading and Writing», 34, pp. 1-21.
- Zhang *et al.* 2023 = Li Zhang / Zhen Xia / Yi Zhao / Hua Shu / Yi Zhang, *Recent advances in Chinese developmental dyslexia*, in «Annual Review of Linguistics», 9 (1), pp. 439-461.

ELENA NOVELLI

DISLESSIA E LINGUA CINESE: PERCORSI DIDATTICI ASSOCIATIVI E MULTISENSORIALI

ABSTRACT

Il presente articolo affronta il tema della didattica inclusiva della lingua cinese come lingua straniera per studenti italofoeni con dislessia evolutiva. Muovendo dalla Orthographic Depth Hypothesis, che evidenzia come la trasparenza ortografica influenzi significativamente l'apprendimento linguistico in presenza di disturbi specifici di apprendimento, il contributo approfondisce le particolari difficoltà che caratterizzano la lingua cinese, a ortografia tendenzialmente opaca, e le relative implicazioni didattiche. In questo quadro teorico, l'autrice propone strategie didattico-metodologiche fondate sui principi dell'Accessibilità Glottodidattica, con particolare attenzione alla multisensorialità e all'associazione come paradigmi operativi per favorire una memorizzazione stabile e significativa. L'approccio proposto prevede l'attivazione simultanea di più canali sensoriali (visivo, auditivo, cinestetico) tramite tecniche come la codificazione cromatica, l'uso di supporti tattili-uditivi e attività psicomotorie, allo scopo di ridurre e differenziare il carico cognitivo, facilitando l'acquisizione di competenze fonetiche, grafiche e grammaticali. Lo studio, condotto in collaborazione con il Centro Disabilità e DSA dell'Università per Stranieri di Siena, presenta esempi concreti di attività didattiche mirate alla memorizzazione dei caratteri cinesi, al riconoscimento e alla riproduzione fonetica delle sillabe in pinyin, e alla comprensione delle strutture morfosintattiche attraverso esercizi basati su associazioni grafiche e

mnemoniche. Inoltre, viene sottolineata l'importanza di un approccio didattico integrato che coniughi l'insegnamento esplicito della grammatica con attività comunicative autentiche, adattate e guidate mediante strategie associative e multisensoriali, al fine di favorire l'autonomia metodologica degli studenti dislessici. Le strategie illustrate nell'articolo offrono spunti per una didattica del cinese inclusiva e accessibile, basata su metodologie flessibili che consentano a ogni apprendente di costruire un proprio percorso di apprendimento efficace, personalizzato e duraturo.

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo ha lo scopo di aprire una finestra riflessiva sulla didattica del cinese in correlazione ad apprendenti con Disturbi Specifici di Apprendimento (DSA) di cui la dislessia fa parte. Nel caso specifico del cinese, è necessario sottolineare che si è di fronte a una lingua a tendenza opaca, ossia una lingua in cui il rapporto tra grafema e fonema risulta più complesso e articolato in termini di rapporto di corrispondenza tra unità fonologiche e unità grafemiche. Secondo la teoria la *Orthographic Depth Hypothesis* (Katz, Frost 1992), affermata agli inizi degli anni Novanta, nelle lingue maggiormente trasparenti, come l'italiano e lo spagnolo, sono più funzionali i processi analitici (fonologici) non lessicali, che considerano il riconoscimento della parola come un meccanismo che segue le regole di conversione grafema-fonema, sfruttando l'univocità della corrispondenza. Mentre nel caso di lingue a ortografia tendenzialmente opaca, invece, è prediletta la via lessicale, grazie alla quale la parola è recuperata tramite l'accesso diretto al lessico mentale (cfr. Bianchi/Favilla 2018: 159).

Nello studio del cinese, quindi, l'ambiente grafico che circonda gli apprendenti dà loro modo di identificare e leggere sin dall'inizio alcuni caratteri di uso comune che corrispondono a parole del loro vocabolario: l'attitudine a utilizzare lo scritto, quindi, va di pari passo con la conoscenza della lingua e il progressivo arricchimento del vocabolario, il quale, nel caso del cinese, implica la necessità di memorizzare ogni volta nuove combinazioni grafiche (cfr. Alleton 2012: 59-60). In relazione al concetto di opacità linguistica in relazione ai DSA, Daloiso (2012) afferma che il rapporto tra lingua straniera (LS) e dislessia è profondamente condizionato dalla correlazione tra il concetto di trasparenza ortografica e quello di affinità linguistica¹. Quindi lo scarso grado di trasparenza ortografica e la distanza fonologica, morfologica e lessicale di una lingua fanno sì che, dal punto di vista cross-linguistico, un alunno dislessico con un sistema a ortografia tendenzialmente trasparente come l'italiano o lo spagnolo

1 L'affinità linguistica rappresenta il grado di somiglianza tra due lingue, sia grazie a una parentela filologica, sia grazie a fenomeni di contatto. Può realizzarsi in termini di fonologia, morfosintassi e lessico.

possa riscontare difficoltà, le quali si possono ad esempio manifestare tramite lentezza e inaccuratezza, nello studio di una lingua a tendenza opaca come il cinese.

È evidente, quindi, che non tutte le lingue studiate presentino uno stesso livello di difficoltà: alcune possono risultare meno problematiche, mentre altre, invece, possono acuire determinate lacune di un soggetto dislessico. La maggiore complessità di una LS non deve però inibire lo studente dal mettersi in gioco, ma serve, anzi, a far capire al docente quali siano gli aspetti da potenziare e quali gradi di competenza siano realmente perseguibili in ciascuna lingua, anche tenendo conto delle proprietà strutturali intrinseche di tali lingue (cfr. Daloiso 2012: 74-75).

Partendo da quest'ultimo presupposto, quindi, il presente articolo si pone l'obiettivo di riflettere sulla didattica della lingua cinese, con un focus su metodi, strategie e tecniche da poter utilizzare in aula, nel rispetto dei diversi stili di apprendimento e cognitivi degli apprendenti, cercando di proporre percorsi didattici integrativi che possano essere funzionali ad ambienti di apprendimento accessibili a tutti, non solo in presenza di difficoltà. Poiché di fronte ai DSA spesso è più opportuno parlare di "dislessie", considerato che la dislessia si presenta in molti casi in comorbidità con altri disturbi come la disortografia, la disgrafia e la discalculia (cfr. Lorusso 2016: 7-9), è dunque necessario prevedere itinerari didattici che partano dall'individuazione delle difficoltà e degli errori del singolo per poi delinearne strategie che tengano conto delle casistiche più comuni registrate nello studio della lingua cinese in contesto scolastico. Il fine ultimo è quello di ipotizzare percorsi didattici che mirino a un apprendimento interiorizzato, non meramente mnemonico che riesca in modo trasversale a colmare le lacune riscontrabili innanzitutto nell'attività di lettura dei caratteri cinesi, nella lettura del *pinyin* e nella realizzazione grafica dei caratteri cinesi.

Attraverso le proposte qui presentate, si cerca dunque di fornire un quadro che riesca a rispondere alle esigenze peculiari dell'apprendimento della lingua cinese: concentrandosi, per esempio, sull'elaborazione di possibili strumenti per sopperire alle difficoltà che si riscontrano nella memorizzazione dei caratteri, nella relativa associazione fonema-segno grafico, nella realizzazione grafica del segno. Nella delineazione delle strategie didattiche è inoltre opportuno non diminuire lo standard qualitativo e quantitativo dei contenuti presentati, ma cercare piuttosto canali alternativi e paralleli che garantiscano un minor sforzo da un punto di vista cognitivo, senza causare perdite in termini di conoscenze acquisite nonché di abilità cognitive coinvolte nei processi di apprendimento. La parola chiave da utilizzare in questo contesto è infatti "adattamento", che nella prospettiva glottodidattica è inteso come adattamento specifico ai bisogni dell'apprendente in termini di personalizzazione, ossia come principio chiave per contribuire al raggiungimento dell'accessibilità (cfr. Gardin 2017: 409-411). Si tratterebbe quindi di perseguire un'Accessibilità Glottodidattica (Daloiso 2012) che fornisca spunti metodologici in grado di gettare le basi per una didattica consapevole, per far sì che sia il/la docente sia l'apprendente abbiano abbastanza strumenti per impostare uno studio della lingua personalizzato, da un

lato tenendo conto delle difficoltà del singolo, dall'altro facendo leva su paradigmi che affrontino lo studio della lingua cinese in modo completo: dalla decodifica fonologica all'analisi morfosintattica, fino ad arrivare in ultima istanza alla produzione sia orale che scritta, al fine di garantire un riuso funzionale della lingua.

2. ASSOCIAZIONE E MULTISENSORIALITÀ: STRATEGIE DIDATTICHE MIRATE

Per definire le strategie didattico-metodologiche presentate qui si è scelto di partire dai principi dell'Accessibilità Glottodidattica, definita da Daloiso come un processo teorico-metodologico volto a garantire pari opportunità di apprendimento linguistico attraverso un processo trasversale rispetto alle varie fasi di apprendimento, influenzando sull'analisi dei bisogni, sulla programmazione, sulla creazione dei materiali, sulla gestione della lezione e sulla valutazione (cfr. Daloiso 2012: 98-99). Si tratta di un processo che implica la conoscenza delle differenze individuali e della loro incidenza nel processo di acquisizione linguistica, la quale a sua volta implica una concezione multidimensionale di accessibilità: l'accesso deve essere garantito a livello fisico, psico-cognitivo, linguistico e metodologico.

Nello specifico, tra i parametri presentati da Daloiso², si è scelto di aprire un focus sulla multisensorialità, intesa, in relazione allo studio delle lingue, come chiave metodologica volta a far sì che un determinato input linguistico venga interiorizzato in maniera quanto più stabile quanto maggiore è il numero di canali sensoriali attivati, proponendo input variegati che stimolino i canali visivi, auditivi e cinestetici. In termini operativi, è possibile tradurre queste strategie attraverso: la codificazione cromatica, intesa come l'uso di colori differenti per orientare l'attenzione dello studente rispetto a un determinato compito; i supporti sensoriali come le immagini, gli oggetti che possono essere toccati e manipolati, i supporti tattili che consentono di tracciare una stessa sillaba o lettera su superfici diverse, rinforzando così la memorizzazione; le attività psicomotorie, che prevedono l'associazione tra lingua e movimento coordinato e finalizzato (come le attività legate al *Total Physical Response*); le esperienze olistiche, ossia tutte quelle attività che coinvolgono l'allievo in tutta la sua persona, come il teatro, il gioco, la mimica ecc. (cfr. Daloiso 2012: 139-142). In tempi più recenti, inoltre, il criterio della multisensorialità, unito al criterio della multimedialità dà vita a quella che Daloiso (Daloiso, 2023: 295) chiama multimodalità, ossia l'espressione delle forme apprese attraverso la modalità prediletta dall'apprendente - orale o scritta, verbale o iconica. All'aspetto multisensoriale si collega strettamente la dinamica associativa, volta a garantire quanti più agganci mnemonici possibili in modo da permettere che l'apprendente sia orientato verso un apprendimento più duraturo.

2 Tra i parametri del paradigma dell'accessibilità glottodidattica troviamo: sistematicità, multisensorialità, adattamento linguistico, differenziazione, multimedialità.

Le associazioni, nel caso della multidimensionalità della lingua cinese, possono essere presentate sotto più forme: associazione grafema-fonema, associazione fonema/grafema-immagine, associazione *pinyin*-carattere-traduzione, associazione cromatico-sintattica ecc. L'aspetto fondamentale da sottolineare è che le ipotesi proposte non devono rappresentare un dogma da seguire, quanto piuttosto delle linee guida che aiutino gli studenti a trovare lo stile di apprendimento più favorevole a colmare le loro lacune dovute alla dislessia.

In concreto, grazie alla collaborazione con il *Centro Disabilità e DSA* dell'Ateneo Internazionale Università per Stranieri di Siena, è stato possibile condurre uno studio sperimentale di un anno (Novelli 2022) che ha portato all'elaborazione di impianti metodologico-applicativi nell'ambito della didattica del cinese LS per studenti con DSA (cfr. Novelli 2022). Gli esempi di attività che sono stati elaborati erano inizialmente destinati a studenti universitari italofoeni con dislessia (ma, di fatto, pensate per tutti/e) al primo anno di studio del cinese, dunque con un livello di competenza linguistico-comunicativa pari a A1-A2 (HSK 2.0 1-2, 2010-2023) (cfr. Scibetta 2024). Il meccanismo di acquisizione e apprendimento tramite associazioni è sicuramente applicabile sotto molteplici aspetti al processo di studio di una lingua straniera: nello specifico, nel caso dello studio compiuto in Ateneo, si è scelto di adottare l'associazione come meccanismo operativo per lo studio della fonetica, della scrittura (caratteri e *pinyin*) e della grammatica.

La dimensione fonetica spesso è considerata secondaria e l'apprendente dislessico non viene preparato a riconoscere e riprodurre i suoni della lingua straniera, rimanendo così disorientato rispetto ad attività che richiedono una precoce produzione linguistica. Ecco che si è deciso di inserire lo studio della fonetica della lingua cinese prendendo in carico le regole di combinazioni di suoni, la prosodia e l'intonazione, tutte componenti che risultano problematiche agli occhi e alle orecchie di un apprendente dislessico con ridotte capacità di analisi fonologica.

Secondo i dati raccolti dallo studio "Inclusione e Università: il progetto dislessia e lingua cinese", un progetto collocato all'interno del percorso "Inclusione 3.0" e che è stato condotto dall'Università di Macerata, sono stati riscontrati errori nella lettura in entrambi i macrogruppi (normo-lettori e dislessici) del campione di studenti, il quale ha trovato difficoltà nella trasposizione in *pinyin*, a causa dell'interferenza con la loro L1, che ha influenzato l'intonazione nella pronuncia dei logogrammi e una conseguente cadenza tonale errata. Nello specifico degli apprendenti con dislessia, la lettura e la riproduzione di alcuni fonemi sono risultate però più difficoltose e complesse.

Per questa ragione nella parte di studio svolta presso l'Ateneo dell'Università per Stranieri di Siena sono state individuate e isolate determinate iniziali e finali di parola, per poi essere affrontate singolarmente con esercizi associativi mirati (es. suono-*pinyin*, suono-immagine, suono-fonema colorato). Nella fase di fonetica si sono evidenziati tre macro-obiettivi: (i) il riconoscimento delle iniziali suddivise in iniziali

non aspirate (b-, d-, g-, j-, z-, zh-) e iniziali aspirate (p-, t-, k-, q-, c-, ch-); (ii) il riconoscimento delle finali suddivise in finali non nasalizzate (-n) e finali nasalizzate (-ng); (iii) la classificazione dei toni in primo, secondo, terzo e quarto. Per le iniziali non aspirate è stato scelto di utilizzare il colore verde, mentre per le iniziali aspirate il colore giallo; per le finali non nasalizzate il colore blu, mentre per le finali nasalizzate il colore rosso.

Passando alla componente linguistica relativa ai logogrammi, è opportuno precisare che secondo un'analisi condotta da Siok *et al.* (2008) la scrittura cinese utilizza i caratteri come unità di base, la quale possiede un numero variabile di parti che si dispongono all'interno di un quadrato figurato e che talvolta comunicano il significato grazie alla loro realizzazione grafica. Nonostante l'85% dei caratteri cinesi odierni sia composto da una parte fonetica che dà informazioni riguardo la pronuncia, le stime sulla validità di queste informazioni rivelano che solo il 28% delle componenti fonetiche ha la stessa pronuncia del risultante dei caratteri nella loro interezza. Inoltre, in cinese non si verifica mai che una componente fonetica corrisponda a una rappresentazione fonologica sottosillabica nella modalità in cui una lettera corrisponde a una sottostringa della forma fonologica di una parola in un sistema alfabetico. Ad esempio, nella parola *mā* 妈, “mamma” → *nǚ* 女, componente semantica + *mǎ* 马, componente fonetica, la componente fonetica è rispettata, mentre nel cognome *Féng* 冯 la componente fonetica *m* non è rispettata.

Le abilità di scrittura sono strettamente correlate al tema della consapevolezza morfologica; infatti, il test di consapevolezza morfologica proposto da McBride attraverso la Hong Kong Brain Foundation (2013) ai bambini cinesi si incentra sulla richiesta di una manipolazione sensibile dei morfemi, che coinvolga un ragionamento attivo riguardo le strutture della lingua e i relativi meccanismi di composizione morfologica. Ad esempio, in cinese il termine cinese per “giraffa” è *changjinglu* 长颈鹿, i cui costituenti 长 e 颈 significano rispettivamente “lungo” e “collo”. Per verificare la consapevolezza morfologica, ai bambini cinesi viene posta la seguente domanda: “Come chiamereste la giraffa se avesse il collo corto?”. La risposta corretta è *duanjinglu* 短颈鹿, il cui costituente 短 significa “corto”: l'eventuale inversione di posizione del costituente (es. 颈鹿短), avrebbe significato un'erronea interpretazione delle regole di strutturazione morfologica della lingua e, di conseguenza, la presenza potenziale di fattori deficitari riconducibili alla dislessia. McBride sottolinea l'importanza, per contrastare il deficit morfologico, di far leva su un morfema (es. *che* 车, “veicolo”) e di far osservare come questo si combini all'interno di numerosi altri termini (es. *huoche* 火车, “fuoco” + “veicolo” 车 = “treno”; *gonggongqiche* 公共汽车, “pubblico” 公共 + “vapore” 汽 + “veicolo” 车 = “pullman”), affinché nell'allievo si sviluppi un senso di coerenza e consapevolezza.

Al tema della consapevolezza morfologica si collega quello della consapevolezza ortografica, ossia la capacità di comprendere l'organizzazione dei caratteri. McBride sottolinea l'importanza dei radicali nell'organizzazione dei caratteri ed evidenzia

come il radicale *kou* 口 (“bocca”) sia portatore di significato in numerosi caratteri come *qinwen* 亲吻 (“bacio”), *changge* 唱歌 (“cantare”), *chi* 吃 (“mangiare”): la capacità di identificarne la portata semantica al loro interno è un parametro di consapevolezza ortografica. Tuttavia, i bambini dislessici cinesi risultano avere un basso livello per quanto riguarda questo tipo di consapevolezza, e ciò si riflette nella scarsa capacità di posizionare correttamente le componenti durante l’atto della scrittura: si verifica spesso, infatti, che il radicale non sia scritto secondo le regole ortografiche, ma si collochi in posizioni errate all’interno del carattere (es. il carattere *ji* 级 riportato con il radicale a destra invece che a sinistra 及 纟).

Per lavorare sulle abilità di scrittura, nello studio condotto presso l’Ateneo senese si sono evidenziati cinque macro-obiettivi: (i) l’introduzione alla scrittura con l’elenco dei tratti suddivisi in semplici (*héng* 横, *shù* 竖, *piě* 撇, *di* 点, *nà* 捺, *tí* 提) e combinati (*gōu* 钩, *wān* 弯, *zhé* 折); (ii) la scrittura dei caratteri con l’ordine giusto dei tratti; (iii) la scomposizione dei tratti nelle loro componenti; (iv) l’analisi semantica e l’evidenziazione cromatica del radicale; (v) l’associazione del carattere al relativo *pinyin*, al suono, alla traduzione e all’immagine. I tratti semplici sono stati identificati con il colore blu, quelli combinati con il giallo, mentre il radicale con il rosso. Anche in questa fase le componenti associative e multisensoriali sono state proposte in chiave di associazione ai caratteri 唱歌, alla traduzione (“cantare”), al *pinyin* o all’immagine (riproposta in modo ricorsivo); input video, poiché, oltre agli audio, alle immagini e ai colori, sono stati proposti anche filmati in cui i caratteri vengono scritti da una madrelingua cinese che ha collaborato al progetto, in modo da facilitare il corretto apprendimento dell’ordine dei tratti.

Lo studio e l’insegnamento della grammatica in lingua straniera sono da sempre motivo di dibattito metodologico nella ricerca di un approccio che risulti più funzionale possibile all’interno del gruppo-classe.

Nel caso dell’apprendente con dislessia, un aspetto potenzialmente positivo è l’insegnamento esplicito della grammatica, che, attraverso il metodo della *Direct Instruction* (Englemann 2024) conferisce un approccio sistematico e un’impostazione metacognitiva in grado di rendere espliciti non solo i contenuti dell’apprendimento, ma anche le regole alla base del funzionamento della lingua. Tuttavia, sul piano metodologico, non è da considerarsi funzionale un approccio che preveda solo una didattica asettica della grammatica, la quale si limiti a una spiegazione astratta delle regole da memorizzare senza seguire i necessari passaggi cognitivi, che partono dalla memoria sensoriale e arrivano a una memorizzazione esplicita (cfr. Daloiso 2012: 76-78).

Adottando, invece, un approccio esclusivamente comunicativo - ossia un approccio attraverso il quale non è previsto uno studio esplicito della grammatica, la quale è acquisita solo attraverso attività di scoperta delle regole, e la riflessione linguistica riguarda solo le funzioni comunicative - lo studente con dislessia può riscontrare sia dei vantaggi che delle criticità. I vantaggi dell’approccio comunicativo negli al-

lievi dislessici sono: il focus sullo sviluppo della competenza comunicativa, il focus sull'efficacia e non sulla forma, il coinvolgimento attivo dello studente, l'orientamento sulle strategie *top-down* (dalle aspettative alla formulazione di ipotesi, fino all'esplicitazione della regola), l'utilizzo della lingua nel contesto, l'utilizzo di materiali autentici come stimolo motivazionale, lo studio della cultura e dell'intercultura e la considerazione della lingua straniera come strumento di socializzazione di classe. In generale, il punto di forza essenziale dell'approccio comunicativo consiste nell'adottare una visione più ampia di lingua, che includa anche la competenza funzionale, metalinguistica e interculturale. Dall'altro lato, le criticità riscontrate sono: l'input mono- e bisensoriale (scritto e orale, ossia la difficoltà nel dover passare rapidamente da un input scritto a uno orale e/o viceversa), le situazioni comunicative sotto pressione, il ruolo secondario dello studio della fonologia, la struttura della lezione non trasparente e le tipologie di tecniche didattiche non sempre adeguate (ivi: 80). In conclusione, considerati i punti di forza e le criticità di entrambi gli approcci, è emerso funzionale per la didattica, l'utilizzo di un approccio integrato che andasse a valorizzare lo studio metacognitivo della grammatica per la memorizzazione delle regole e allo stesso tempo che andasse a promuovere l'utilizzo della lingua straniera in un reale contesto comunicativo con le relative implicazioni socioculturali.

Nello specifico, nello studio condotto presso l'Università per Stranieri di Siena (Novelli, 2022), nella fase di grammatica si sono evidenziati due macro-obiettivi: il primo prevede l'evidenziazione, la scomposizione e l'analisi dei costituenti della frase, suddivisi in soggetto-oggetto, determinante, avverbio, predicato, tema di un enunciato; il secondo invece prevede la composizione e la stesura di brevi produzioni scritte divise per argomento. In questa fase l'utilizzo della legenda cromatica è risultato fondamentale per facilitare la discriminazione delle parti significative della sintassi: infatti, il soggetto è stato evidenziato con il verde, l'oggetto con il blu, il determinante con l'azzurro, l'avverbio con il rosa, il predicato con il rosso e il tema di un enunciato con l'arancione. Anche in questa fase la multisensorialità e il meccanismo associativo sono stati ripresi in un'ottica di continuità (e di conseguenza, di "sistematicità") con le fasi precedenti, attraverso l'impiego di canali uditivi e visivi per gli esempi, nonché colori e immagini volte a creare un *continuum* ricorsivo degli elementi già studiati in precedenza: ad esempio, l'immagine relativa alla parola *chànggē* è stata utilizzata sia nella fase di fonetica per l'identificazione dell'iniziale aspirata *ch-*, sia nella fase di scrittura per la relativa associazione al carattere 唱歌 e alla traduzione ("cantare"), sia nella fase di grammatica per l'identificazione della sua funzione predicativa all'interno della frase.

Tra le tecniche glottodidattiche risultate più funzionali all'apprendimento della lingua cinese durante la ricerca troviamo l'esercizio di abbinamento (*matching*), il quale fa parte delle attività a scelta arbitraria e può essere applicato in modo multidimensionale: dall'ascolto alla scrittura in caratteri, dal *pinyin* all'utilizzo iconografico. Un uso alternativo di tale tecnica potrebbe essere quello di far scegliere all'allievo

il canale di *matching* prediletto per l'acquisizione, in modo da garantire in maniera continuativa e ricorsiva l'impianto di meccanismi associativi mnestici utili per la memorizzazione. Così facendo, si induce l'apprendente stesso a riflettere in maniera metacognitiva sul proprio stile di apprendimento, e a individuare le metodologie ritenute più funzionali in modo da (re)impiegarle anche in autonomia (cfr. Scibetta 2024).

In termini di sintassi e scrittura è stato scelto di proporre un adattamento del canonico esercizio di riordino. Il riordino delle frasi è un'attività molto diffusa nello studio delle lingue straniere; tuttavia, è anche un'attività che crea sostanziali difficoltà a studenti con dislessia, poiché vi è dispersione degli elementi nel foglio, senza alcun aiuto a cui attingere. A seconda degli argomenti trattati, sono stati progressivamente impiegati i colori per evidenziare la funzione dei termini all'interno della frase (es. legenda cromatica relativa alla funzione dei costituenti della frase: soggetto in verde); in più, è stato deciso di accorpate più elementi insieme per facilitare l'individuazione dei costituenti (es. 小雨和安娜 ("Mi Xiaoyu e Anna" inseriti come unico blocco a indicare il soggetto; 都 "entrambi" come avverbio in rosa; 是 "sono" come predicato in rosso; 汉语班 "classe di cinese" in azzurro come determinante; 的同学 "compagni" come unico blocco a indicare il determinato).

Gli studenti con dislessia presentano difficoltà di automatizzazione, specialmente per quanto riguarda le attività di produzione (scritta e orale). Uno strumento utile per lo scaffolding della produzione scritta di questi studenti è quello del *prompt* ("suggeritore"). Il *prompt* è un modello utile alla corretta pianificazione e organizzazione del discorso (p. es. per l'utilizzo di strutture morfosintattiche e di un lessico appropriati). I *prompt* sono composti da una o più schede didattiche: immagini chiave con relative parole che stimolino l'immaginazione e il recupero del lessico dello studente, struttura di riferimento da cui poter derivare le mosse comunicative da compiere e i passi da seguire per la stesura del testo, formule linguistiche, ossia espressioni fisse o da completare con informazioni personali, che lo studente può utilizzare come impalcatura iniziale per l'interazione o la produzione. Il *prompt*, quindi, offre un supporto per la memorizzazione o il recupero delle strutture linguistiche e del lessico e, al contempo, rende più strutturate alcune tecniche troppo libere.

3. CONSIDERAZIONI FINALI

In prima istanza è opportuno sottolineare che le proposte suggerite nei paragrafi precedenti hanno lo scopo di fornire uno spunto metodologico e glottodidattico riguardante lo studio del cinese come LS da parte di studenti italofoni con DSA, affinché venga fatta luce sulle peculiarità e sulle difficoltà che sono comuni a questo di tipo di profilo, evidenziando, dunque, quali strategie didattiche risultino più efficaci e quali invece innalzino barriere. Quanto all'accessibilità negli Atenei italiani, le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* dettate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (D.M. 12/07/2011) affermano che anche le università hanno un ruolo determinante nel pro-

cesso di formazione degli studenti con dislessia, trovando soluzioni all'interno delle metodologie didattiche e della valutazione, e favorendo l'uso di strategie e risorse, in particolare attraverso le nuove tecnologie.

Quanto al lato applicativo, il ruolo del docente serve a capire quali siano gli aspetti da potenziare e quali gradi di competenza siano realmente perseguibili in ciascuna lingua, anche tenendo conto delle proprietà strutturali intrinseche di tale lingua (Daloiso, 2012). In termini più ampi, e indipendentemente dalla lingua insegnata/appresa, si rilevano tre componenti fondamentali e interrelate dell'atto glottodidattico, ossia il soggetto (apprendente), l'agente (docente/mezzi/processi) e l'oggetto (nel caso del nostro studio, lingua e cultura obiettivo). Attorno a queste tre componenti ruotano e interagiscono i bisogni degli apprendenti, le mete e gli obiettivi della formazione, i metodi, la valutazione e la gestione dell'apprendimento. Nel percorso di apprendimento linguistico diventa di primaria importanza l'identificazione dei bisogni, intesa come concetto dinamico, che si modifica nel tempo in base al livello di apprendimento, agli usi della lingua nei vari contesti, all'evoluzione personale degli apprendenti e alla loro capacità di prendere coscienza di tali bisogni (cfr. De Marco 2000: 87-89).

In linea con il principio della glottodidattica inclusiva, al fine di includere tutti i profili cognitivi, nel presente articolo si è cercato di descrivere strategie metodologico-applicative e strumenti didattici che, utilizzati in un'ottica a lungo termine, possano promuovere l'autonomia e aiutare l'apprendente a trovare la propria metodologia di studio personalizzato. Gli esempi di attività riportati possono essere di ausilio anche in caso di Disturbi dell'Apprendimento (si pensa nello specifico alle esigenze degli studenti con dislessia), senza che il loro adattamento al contesto in questione implichi necessariamente riduzioni o perdite in termini di conoscenze o competenze.

L'obiettivo a lungo termine del docente è proprio quello di guidare lo studente nel raggiungimento di una propria autonomia metodologica, che consenta di acquisire le competenze necessarie a impostare un proprio percorso didattico, mirando alla ricerca di quanti più agganci associativi che stimolino i processi di apprendimento (cfr. Scibetta 2024). Nel concreto, infatti, è opportuno sottolineare quanto possa essere funzionale adottare strategie di tipo associativo, stimolando un approccio multisensoriale attraverso diversi canali: acustico, per associare singoli suoni o gruppi fonetici difficili a suoni, rumori ambientali o versi di animali; visivo-immaginativo, in modo da stimolare l'associazione di suoni a immagini preesistenti o create direttamente dallo studente; motorio, rappresentando attraverso la gestualità suoni o parole difficili (es. *finger-tapping*, che consiste nell'accompagnare le sillabe di una parola mentre la si pronuncia colpendo una superficie con le mani). Dal presente contributo si evince, quindi, che la promozione di una didattica personalizzata è da considerarsi trasversale ai diversi ambiti del sapere, ed è possibile dunque approcciarsi alla lingua cinese sperimentando strategie versatili che stimolino l'apprendimento sotto molteplici canali e molteplici combinazioni.

BIBLIOGRAFIA

- Alleton 2012 = Viviane Alleton, *La sfida della scrittura cinese*, Roma, Carocci editore.
- Bianchi/Favilla 2018 = Valentina Bianchi / Maria Elena Favilla, *Dislessia e apprendimento di lingue seconde: problemi da considerare per la costruzione di un sillabo per l'insegnamento dell'italiano L2 ad apprendenti dislessici*, in Anna De Meo / Margaret Rasulo (a cura di), *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, Milano, AItLa, pp. 149-166.
- CNUDD 2014 = Conferenza Nazionale Universitaria Delegati per la Disabilità, Linee guida (10 luglio 2014), Bergamo.
- De Marco 2000 = Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Roma, Carocci editore.
- Daloiso 2012 = Michele Daloiso, *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Novara, De Agostini scuola SpA.
- Daloiso 2023 = Michele Daloiso, *Promuovere l'inclusione nella classe di lingua: dalle procedure didattiche tradizionali al Ciclo Glottodidattico*, in «EL.LE», 2 luglio.
- Englemann 2024 = Kurt Englemann, *Direct Instruction: A Practitioner's Handbook*, Woodbridge, John Catt Edu Ltd.
- Gardin 2017 = Giacomo Gardin, *Verso la glottodidattica individualizzata*, in «EL.LE», 6, 3, Venezia.
- Hong Kong Brain Foundation 2013 = Hong Kong Brain Foundation, *dú xiě zhàngài nǐ yào zhī! 讀寫障礙你要知!* (Cosa devi sapere sulla dislessia), <https://www.youtube.com/watch?v=h6fp2rXkMVc> (consultato il 20 febbraio 2025).
- Lorusso 2016 = Maria Luisa Lorusso, *Che cos'è la dislessia*, Roma, Carocci editore.
- Novelli 2022 = Elena Novelli, *Lingua cinese accessibile: proposte didattico-metodologiche per studenti con DSA*, Cosenza, Asiatika. Rivista di studi orientalistici.
- Scibetta 2024 = Andrea Scibetta, *Tecniche didattiche per la lingua cinese. Proposte operative per la scuola secondaria di secondo grado e per l'università*, Milano, UTET Università.
- Siok et al. 2008 = Wai Ting Siok / Zhendong Niu / Zhen Jin / Charles A. Perfetti / Li Hai Tan, *A structural-functional basis for dyslexia in the cortex of Chinese readers*, in «PNAS», 105, 14, <https://www.pnas.org/content/105/14/5561> (consultato il 10 aprile 2024).
- Song et al. 2020 = Shuang Song / Yuping Zhang / Hua Shu / Mengmeng Su / Catherine McBride, *Universal and Specific Predictors of Chinese Children with Dyslexia – Exploring the Cognitive Deficits and Subtypes*, in «Frontiers in Psychology», <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02904/full> (consultato il 10 aprile 2024).

SEZIONE CON
CONTRIBUTI
SULLE ESPERIENZE
DIDATTICHE

FRINE BEBA FAVALORO - AGNESE FORMICA -
SARA SANNA¹

DIDATTICA INCLUSIVA DEL CINESE: VOLERE, POTERE, SAPERE AGIRE

*Bisognerebbe inventare un tempo specifico per l'apprendimento.
Il presente d'incarnazione, per esempio. Sono qui, in questa classe, e finalmente capisco! Ci siamo! Il
mio cervello si propaga nel mio corpo: si incarna.
Quando non succede, quando non capisco niente, mi sfaldo, mi disintegro in questo tempo che non
passa, mi riduco in polvere ed un soffio basta a disperdermi.*

Daniel Pennac, *Diario di Scuola*

¹ Frine Beba Favalaro, docente presso l'I.M.S. Giordano Bruno (Roma) e formatrice in percorsi di formazione iniziale e continua, ha curato l'introduzione, la sezione "Voler agire" e le conclusioni; Agnese Formica, docente presso Liceo Mamiani di Pesaro e formatrice di formazione continua, ha curato la sezione "Saper agire"; Sara Sanna, docente di lingua cinese, tutor linguistica specializzata nel supporto didattico in presenza di disturbi specifici dell'apprendimento (Cinese per tutti) e formatrice di formazione continua, ha curato la sezione "Potere agire". Tanto il laboratorio che lo scritto che ne è seguito sono stati animati da una visione didattica condivisa, messa in pratica e poi qui narrata con stili e sensibilità individuali, che possono emergere nel testo.

ABSTRACT

Il presente contributo propone una riflessione su come favorire la didattica inclusiva del cinese per studenti con DSA alla luce del modello tripartito delle competenze proposto da Le Boterf (voler agire, poter agire, saper agire), analizzando come queste competenze si possono declinare nell'insegnamento del cinese in termini di motivazione intrinseca, contesto favorevole all'azione e sviluppo di strategie autonome di studio. In una prospettiva inclusiva, l'incontro con studenti con DSA viene considerato come occasione per rimettere in discussione pratiche didattiche consolidate, promuovendo approcci individualizzati utili a attenuare l'impatto del DSA, metodologie basate su compiti significativi, ascolto, personalizzazione e metacognizione. Lungi dal proporre soluzioni univoche, il contributo sottolinea l'urgenza di una visione flessibile e processuale dell'insegnamento, in grado di valorizzare la pluralità dei percorsi di apprendimento e di accompagnare ciascuno studente verso un'esperienza formativa autentica, dentro e fuori l'aula.

1. INTRODUZIONE

John Dewey, il padre della pedagogia dell'esperienza, affermava che «Education is not preparation for life; education is life itself» (Dewey 2018, ed. or. 1916). Questa affermazione ci propone una visione dell'educazione, e quindi dell'apprendimento, inteso non come un accumulo passivo di nozioni, ma come un processo continuo che plasma l'esperienza e la persona stessa. Per Dewey, un apprendimento che voglia dirsi autentico implica un coinvolgimento attivo e produce una riorganizzazione dell'esperienza: in altre parole, una trasformazione. Nella nostra quotidianità di docenti di scuola superiore, però, stretti come siamo tra burocrazia e raggiungimento di obiettivi ministeriali, solo in rari momenti riusciamo a offrire esperienze di conoscenza che attraversano e trasformano i nostri apprendenti nella loro visione del mondo e di se stessi. Parallelamente, l'istanza pedagogica del mettere al centro l'apprendente spesso si scontra con la rigidità delle nostre rappresentazioni – derivate dai nostri studi, da una programmazione di dipartimento o da un curriculum di riferimento – di cosa sia il “sapere” e il “saper fare” per la nostra disciplina. Come possiamo dare spazio, nella nostra quotidiana gestione del lavoro, alla questione su cosa renda significativa un'esperienza di apprendimento, al di là del mero orizzonte delle conoscenze e delle competenze scolastiche?

Analogamente, non sempre abbiamo una comprensione profonda di cosa significhi un'esperienza di fallimento scolastico per un adolescente che sceglie l'ardua strada dello studio del cinese. I primi giorni di scuola sono carichi di emozione per tutti, ma in una classe di cinese si respira un'aria di particolare eccitazione e trepidazione. Quando entriamo in aula, una platea di giovanissime menti ci osserva, accesa da un

entusiasmo e un senso di avventura che scalda e spesso ci accende di riflesso. Ma passano tre mesi e ci troviamo con due, tre persone (di quelle che magari erano più entusiaste) che ora si chiedono se riusciranno mai a percorrere tutta la strada che li porterà all'Esame di Stato. Oppure passano tre anni e ce ne troviamo altri che inciampino drammaticamente quando il percorso si apre alla letteratura in lingua, perché i loro strumenti di studio non sono stati abbastanza affinati per il salto di conoscenza che richiede questo passaggio del terzo anno di liceo linguistico. Di fronte al calo di motivazione e ai dubbi sulle scelte fatte e, peggio ancora, sulle proprie capacità di affrontare tali scelte, non è sufficiente elaborare interventi che si limitino a rafforzare le abilità e le competenze linguistiche. Vanno considerate anche questioni non sempre incluse nella nostra progettazione didattica, come il mantenimento della motivazione o gli strumenti di studio. Questo è vero per tutte le nostre allieve e i nostri allievi, ma per coloro che abbiano dei disturbi specifici di apprendimento lo studio del cinese presenta degli ostacoli che possono diventare anche molto importanti. Come includere la particolarità dei problemi che ci riportano gli studenti e le studentesse con DSA nel più ampio quadro della gestione complessiva della classe?

L'idea che ha animato il laboratorio da cui nasce questo lavoro combina dunque due presupposti: da un lato mettere al centro la consapevolezza che apprendere significa fare un'esperienza e che quindi non può chiamare in causa solo delle risorse cognitive; dall'altro integrare questa consapevolezza con la convinzione che affrontare le problematiche che gli apprendenti con DSA possono riscontrare ci fornisce degli spunti progettuali che possono costituire una ricchezza per la didattica con l'intero gruppo classe. In tal senso, questo lavoro vuole partire da un'idea di didattica del cinese che si caratterizza come inclusiva, nella misura in cui, come la didattica inclusiva, «[...] non parte dalla classificazione degli alunni per arrivare ad una partizione dell'offerta didattica, al contrario essa considera sempre il gruppo in formazione come punto di partenza e di arrivo della sua attenzione metodologica» (Franceschini 2018). Riflettere su un problema che incontriamo è l'occasione per riflettere sui problemi di tutti, non solo di quegli apprendenti etichettati come 'diversi' o 'speciali'. L'apprendente con disturbi specifici dell'apprendimento ci regala l'opportunità di mettere in discussione non solo i nostri strumenti, ma le azioni e le riflessioni didattiche, le attività e gli strumenti che qui si propongono sono concepiti per essere presentati e applicati a tutto il gruppo-classe.

Accanto a questa ritrovata attenzione per il gruppo, l'orizzonte della didattica inclusiva estende l'orizzonte didattico dalla sola idea di *performance*, per includere anche il concetto di 'processo', inteso come percorso di apprendimento, ma anche – secondo un più moderno approccio costruttivista – come percorso di costruzione di un significato personale dell'esperienza dell'apprendimento. In questo senso, la proposta dello studioso Guy Le Boterf su cosa sia e come possa essere sviluppata la competenza ci permette di emanciparci da quell'ossessiva preminenza che l'idea di "*performance*" ricopre in particolare nella concezione glottodidattica della "*competenza*", a

partire dai documenti di riferimento come il Quadro di Riferimento Europeo per le lingue (CEFR 2001).

Le Boterf (2008) ritiene che quello della competenza sia un fenomeno composto, nello specifico costituito da tre fattori: “saper agire”, “voler agire” e “poter agire”. Secondo questo modello, “saper agire” indica il saper combinare e mobilitare risorse adatte a un contesto o a una situazione, mentre con “voler agire” si allude alla motivazione necessaria per mobilitare tali risorse, perché il compito che si deve affrontare è ritenuto significativo e anche per il fatto che l’ambiente fornisce sufficienti stimoli. “Poter agire”, infine, fa riferimento al fatto che il contesto in cui si agisce permette e legittima un individuo ad assumersi delle responsabilità.

Sebbene l’ambito di riferimento per cui è stato concepito sia il mondo del lavoro, questo modello viene spesso chiamato in causa e riadattato in ambiti di didattica inclusiva perché apre all’idea che, nella tensione all’azione che sottende all’idea di essere competente, accanto al saper fare qualcosa sia importante anche il desiderio di farlo e l’essere messi nelle condizioni di farlo dall’ambiente. Se ci fermiamo a pensarci, in effetti, quanti «non voglio farlo» e «non posso farlo» ci siamo sentiti dire da allievi con DSA, esplicitamente o in modo indiretto, soprattutto all’indomani del fallimento in un compito che ad altri studenti è riuscito con più facilità?

Se per Le Boterf l’ordine di queste componenti vede innanzitutto il lavoratore che deve dimostrare di avere delle capacità (il saper fare), quindi di essere disposto a cimentarsi in un’attività (il voler fare), e solo alla fine si considera l’importanza e l’influenza del contesto sul suo operato (il poter fare), nei casi di difficoltà scolastiche ci troviamo spesso davanti a studenti demotivati dai fallimenti. La preminenza diventa quindi per noi riflettere innanzitutto su come riattivare l’attenzione di questi studenti, quindi sul come metterli nelle condizioni di poter lavorare e, solo alla fine, su come guidarli al saper fare.

2. VOLER AGIRE. MOTIVAZIONI E DOVE TROVARLE

Se per Le Boterf il voler agire occupava il secondo posto tra le tre dimensioni della competenza, le recenti esperienze di didattica a distanza, durante la crisi pandemica, ci hanno mostrato quanta importanza rivesta la motivazione nell’apprendimento. Oggi, per il docente includere la riflessione sulle risorse volitive e motivazionali dei propri studenti ormai è diventato di primaria importanza, anche sul piano normativo.² L’ammaliante facilità con cui, durante la didattica a distanza, gli studenti hanno

2 La centralità nell’apprendimento e nell’insegnamento delle competenze non cognitive e trasversali (entro cui ricadono anche quelle volitive e motivazionali) è stata recentemente messa al centro di una legge *ad hoc*, la Legge del 19 febbraio 2025, n. 22 “Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l’istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale”, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2025/03/05/53/sg/pdf>.

potuto sottrarsi al lavoro scolastico ci ha costretto a prendere una nuova consapevolezza di come non si possa, nelle parole di Le Boterf (2008), «obbligare nessuno ad agire con competenza» (ibid: 89). La competenza è frutto di un processo che, per essere innescato, richiede di fare appello «alla motivazione personale dell'individuo ed al contesto più o meno ricco d'incitazioni nel quale esso interviene» (ibid.). L'intima connessione tra costruzione della competenza e motivazione ci si palesa con dirompente evidenza ogni volta che un allievo con DSA va incontro al fallimento in una o più prestazioni, nella frustrazione che gliene deriva e che lo spinge non solo al rifiuto per quell'attività, ma anche al rifiuto per la materia e, nel peggiore dei casi, per lo stesso docente. Insomma, a perdere la motivazione ad apprendere.

Alludendo alla motivazione personale, Le Boterf chiama in causa quella "motivazione intrinseca" che si definisce come un fare qualcosa - nel nostro caso lo svolgere un compito - per le sue «soddisfazioni intrinseche anziché per qualche conseguenza separabile. Quando è intrinsecamente motivata, una persona è spinta ad agire per il divertimento o la sfida che ciò comporta piuttosto che per stimoli, pressioni o ricompense esterne» (Ryan/Deci 2000: 56). La dimensione estrinseca della motivazione, invece, è «un costrutto che riguarda quelle situazioni in cui un'attività viene svolta per ottenere un risultato separabile. La motivazione estrinseca contrasta quindi con la motivazione intrinseca, che si riferisce allo svolgimento di un'attività semplicemente per il godimento dell'attività stessa, e non per il suo valore strumentale» (ibid: 60). Laddove la motivazione estrinseca interviene in quei comportamenti generati da stimoli esterni, volti a provocare reazioni di conferma o negazione, la motivazione intrinseca alimenta la volontà dell'allievo di compiere sforzi nell'eseguire compiti "sfidanti", vale a dire compiti coinvolgenti e difficili che permettono di accrescere le proprie competenze. Individuare compiti sfidanti può sostenere la motivazione intrinseca dei nostri allievi in modo importante e segnare la differenza nel nostro lavoro in maniera determinante.

Un compito riesce ad essere sfidante innanzitutto se è percepito come significativo, nel senso che propone «contesti di azione (veri) o di esercizio simulato (verisimili) [sic] nei quali l'allievo sia coinvolto nell'elaborazione di prodotti dei quali può andare orgoglioso, rapportandosi con i nuclei portanti del sapere su cui i compiti sono imperniati e cogliendo la spendibilità delle conoscenze e delle abilità che sta apprendendo» (Zanchin 2011: 96). Ma i compiti significativi sono significativi per tutti gli studenti allo stesso modo? Chi stabilisce il valore sfidante e coinvolgente di un'attività? È possibile generalizzare e individuare 'la chiave' per sollecitare la motivazione intrinseca di tutti gli studenti?

In effetti, la domanda su come sollecitare la motivazione intrinseca è in sé mal posta. Come docenti, ci formiamo nella convinzione di dover essere noi a sollecitare gli studenti, ad attrarli proponendo lezioni entusiasmanti e presentazioni interessanti, persino esaltando gli aspetti più esotici nelle nostre narrazioni della Cina, che per i nostri discenti costituisce un altrove particolarmente distante. Così facendo, anziché

essere un fondamento del percorso, a volte le nostre lezioni di cultura rischiano di diventare delle mere finestre di arricchimento, un *divertissement* o un momento di distensione rispetto alla lezione di lingua, vissuta come il nocciolo duro dell'apprendimento. Inoltre, è proprio questa interpretazione del nostro agire professionale che, in quei casi in cui il docente non sia abbastanza entusiasta o coinvolgente, rischia di attribuirgli tutte le responsabilità della scarsa motivazione degli alunni. Ma il rischio che si cela in questa postura professionale è continuare a rappresentare il docente come la persona, nella relazione didattica, che lancia lo stimolo che deve determinare la reazione, colui che deve “dare” agli studenti, che a loro volta non possono fare altro che “ricevere”. Non che questa rappresentazione non abbia il suo valore in alcuni passaggi del percorso di apprendimento, ma restarvi ancorati ci mantiene all'interno del dispositivo della lezione frontale e rende più difficile aprirci a quel ruolo di facilitatori dell'apprendimento che sottende, invece, al dispositivo del compito significativo.

In che modo possiamo quindi trasformare il nostro agire e, da motivatori che sollecitano reazioni estrinseche, diventare invece facilitatori di apprendimento e di motivazione intrinseca? Ciò che è in nostro potere fare rispetto a questa motivazione è intercettarla, portarla alla luce e darle più spazio nella nostra attività di progettazione didattica: oltre al dare spazio a ciò che decidiamo si debba apprendere, dovremmo porci come obbiettivo ugualmente dignitoso quello di dare spazio a ciò che già muove gli studenti. Diventa necessario prestare più attenzione e osservare, porsi in ascolto lasciando la possibilità agli studenti di manifestare i propri interessi, le proprie passioni, e anche le proprie rappresentazioni sui saperi e sulle persone (inclusi se stessi). Oltre a darci l'occasione di orientare la nostra progettazione conoscendo meglio gli interessi dei nostri studenti, porci in ascolto aumenta anche le possibilità di scardinare quell' “effetto Pigmalione” che tanto influenza i nostri allievi.³ L'efficacia di attività come il *cooperative learning* e il *peer tutoring* è legata allo stesso meccanismo, ma agisce in modo inverso: nel momento in cui l'allievo si sente sollevato dal peso di essere giudicato e, invece, si assume la responsabilità di condividere il proprio sapere, di insegnare o di guidare un compagno in un'attività di apprendimento orizzontale, emergono quelle potenzialità di azione e quelle conoscenze che il dispositivo della valutazione scolastica facilmente inibisce. Egli diventa più competente perché tale si percepisce, e perché vede che il suo agire ha un effetto sugli altri. Al tempo stesso, aumentare lo spazio di manifestazione di interessi personali e conoscenze non formali, anche conquistate al di fuori della classe, alimenta nell'apprendente il senso di soddisfazione e la costruzione di orizzonte di significato e valore rispetto al pro-

3 Con “effetto Pigmalione” ci si riferisce a quella sorta di profezia auto-avverantesi per cui le aspettative dell'insegnante influenzano il rendimento dello studente. Nel momento in cui uno studente avverte che il docente ha un'aspettativa su di lui, ad esempio si aspetta che fallirà, egli effettivamente finirà per fallire. Il concetto è stato formulato da Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, v. Rosenthal Robert / Jacobson Lenore (1968) *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, Holt, Rinehard & Winston.

prio percorso di apprendimento. Infine, nella progettazione degli apprendimenti di studenti con DSA queste forme di personalizzazione⁴ supportano anche noi stessi perché ci forniscono tutto un insieme di informazioni sulle caratteristiche degli studenti che integrano quanto indicato nelle diagnosi mediche, e che rende la nostra azione didattica un processo effettivamente formativo per l'allievo in difficoltà.

3. POTER AGIRE: L'AIUTO DEL CONTESTO SULLE COMPETENZE

Il voler agire necessita che il contesto fornisca strumenti per poter agire. Gli strumenti compensativi e le misure dispensative, se usati con criterio, sono *booster* fondamentali per la motivazione degli studenti con DSA nell'ottica dello sviluppo delle competenze e del successo scolastico. Su questo la Legge 170/2010 ci offre alcune prospettive da cui partire: «La presente legge persegue, per le persone con DSA, le seguenti finalità: [...] b) favorire il successo scolastico, anche attraverso misure didattiche di supporto, garantire una formazione adeguata e promuovere lo sviluppo delle potenzialità; [...] d) adottare forme di verifica e di valutazione adeguate alle necessità formative degli studenti».

L'obiettivo fondamentale che la normativa prescrive è «favorire il successo scolastico», che non significa, come a volte si pensa, ridurre obiettivi e competenze, o fornire verifiche semplificate al punto tale da non consentire agli studenti di esprimere le potenzialità che in realtà hanno. Significa invece lavorare per obiettivi, per poter raggiungere le stesse competenze previste per gli altri studenti. La normativa ci offre per questo un prezioso strumento di lavoro quale il Piano Didattico Personalizzato (PDP), un documento di programmazione con cui il consiglio di classe individua gli interventi da attuare per gli alunni con esigenze didattiche particolari, insieme con le disposizioni relative agli strumenti compensativi, alle misure dispensative e ai criteri di valutazione e verifica.⁵ Per redigere un PDP che sia davvero strumento di una

4 Meno sviluppata del concetto di individualizzazione, la personalizzazione dell'apprendimento è secondo cardine metodologico promosso nella normativa ministeriale di riferimento in casi di disturbi specifici dell'apprendimento. Nelle Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (MIUR: 2011) si legge: «[...] l'azione formativa individualizzata pone obiettivi comuni per tutti i componenti del gruppo-classe, ma è concepita adattando le metodologie in funzione delle caratteristiche individuali dei discenti, con l'obiettivo di assicurare a tutti il conseguimento delle competenze fondamentali del curriculum, comportando quindi attenzione alle differenze individuali in rapporto ad una pluralità di dimensioni. [...] L'azione formativa personalizzata ha, in più, l'obiettivo di dare a ciascun alunno l'opportunità di sviluppare al meglio le proprie potenzialità e, quindi, può porsi obiettivi diversi per ciascun discente, essendo strettamente legata a quella specifica ed unica persona dello studente a cui ci rivolgiamo». cfr. MIUR, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento* (2011:6) <https://www.mim.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+-+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-c-d6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (ultimo accesso:24/10/2025)

5 Per un riferimento completo su strumenti, misure e criteri, si veda la sezione dedica-

didattica inclusiva del cinese, bisogna partire dalla riflessione su come si declinino sulla nostra disciplina alcune caratteristiche che le diagnosi specialistiche degli studenti con DSA di frequente riportano:

- memoria di lavoro deficitaria;
- affaticamento nell'esecuzione dei compiti;
- lentezza esecutiva.

A questi elementi generali dobbiamo aggiungere domande specifiche che portino gli obiettivi al centro della nostra progettazione didattica, e di conseguenza del nostro PDP: quali sono gli obiettivi a breve, medio e lungo termine per questi studenti? Parlando di studenti al primo anno di scuola superiore, quali sono gli obiettivi per la fine dell'anno scolastico o del primo biennio? Quali sono al termine del secondo biennio, quando lo studio della lingua arriva ad un livello più avanzato con testi scritti sempre più lunghi e complessi? All'Esame di Stato il ragazzo o la ragazza saranno in grado di affrontare una prova scritta di lingua cinese?⁶ E in Cina sarà in grado di leggere le indicazioni stradali, un'etichetta, un documento e tutto ciò che sarà necessario per un soggiorno breve o di lungo periodo, senza il supporto altrui?

Gli obiettivi di competenza di lettura e scrittura, in particolare, sono quelli che per il cinese sottopongono gli studenti con DSA alle sfide più grandi. Partiamo allora da due questioni basilari:

- 1) nell'apprendimento del cinese, la scrittura manuale dei caratteri è davvero imprescindibile?
- 2) L'utilizzo del *pinyin* come strumento compensativo per la decodifica dei caratteri è uno strumento sempre valido? Gli studenti ne traggono beneficio anche nel lungo termine?

Riguardo la scrittura manuale dei caratteri, in quanto insegnanti che hanno appreso a loro volta la lingua cinese in un contesto universitario e non sono nativi digitali, molti di noi ritengono imprescindibile la scrittura a mano nel processo di apprendimento del cinese. Se per gli studenti con disturbi come la disgrafia è usuale e si considera ragionevole l'esonero dalla scrittura manuale, per studenti con dislessia una tale dispensa non è sempre considerata. Questo perché si tende spesso a trascurare gli aspetti collaterali di questo disturbo, che però influiscono sulla scrittura a mano e poi globalmente sui risultati dell'apprendimento, come ad esempio:

ta sul sito della Regione Piemonte <https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2019-02/vademecum.pdf> (ultimo accesso: 24/10/2025)

⁶ Le indicazioni nazionali per il liceo linguistico prevedono che il livello di uscita per la seconda e la terza lingua straniera corrisponda al livello B1 del QCER. Questo sarebbe dunque il livello di una eventuale prova scritta dell'Esame di Stato. Cfr. l'Allegato D delle *Indicazioni nazionali* (Indicazioni nazionali, 2010:262-264).

- la lentezza di esecuzione, che porterà gli studenti a impiegare molto tempo a scrivere ogni singolo carattere;
- la memoria di lavoro deficitaria, che a sua volta impedirà o rallenterà ulteriormente il processo intero di scrittura. Qui non parliamo della scrittura di una frase sola, ma delle attività di scrittura di un testo più elaborato. È importante infatti tenere a mente che, per chi ha questi disturbi, il reperimento delle informazioni è di grandissima fatica e mai automatico;⁷
- l'affaticamento eccessivo nell'esecuzione di un compito protratto per un tempo relativamente lungo, che per gli studenti con disgrafia o disprassie si configura come affaticamento generale, ma interviene anche nella dislessia sotto forma di affaticamento mentale;
- la frustrazione e la demotivazione derivanti da tutti questi fattori che, spesso, si accompagnano a valutazioni negative da parte degli insegnanti, per compiti o verifiche specifici, ma anche nella quotidianità della vita di classe.

Accanto a questi fattori, nell'elaborazione degli interventi con studenti con DSA sarebbe importante anche valutare:

- il fatto che la dispensa dalla scrittura a mano è concessa per tutte le materie, anche quelle in lingua italiana che richiedono decisamente meno sforzo, e non si vede perché non debba esserlo anche per il cinese;
- il fatto che noi stessi, dopo aver finito gli esami universitari, abbiamo quasi smesso di scrivere a mano e, spesso, abbiamo perso competenza attiva di scrittura di molti dei caratteri che conosciamo. Lo stesso si dica per gli stessi sinofoni che in molti casi scrivono persino meno di noi insegnanti italiani. Questa tendenza si accompagna alla proliferazione, nell'era digitale in cui viviamo, di strumenti di produzione dei caratteri che richiedono il solo inserimento del *pinyin*, come smartphone, computer, tablet, ecc.;
- il fatto di non saper produrre attivamente un carattere non significa non conoscerlo: digitare il *pinyin* su una tastiera per scrivere un testo significa comunque essere in grado di selezionare il carattere giusto dalla lunga lista di omofoni. È infine vero che la scrittura del *pinyin* implica una serie di fatiche per i ragazzi con dislessia, per via della confusione nella corrispondenza tra grafemi e fonemi, caratteristica di questo disturbo.

Ricordiamo infine le competenze da acquisire al termine del percorso di studi che vengono precisate nelle *Indicazioni nazionali* (2010): «[...] durante il percorso liceale

7 Nel film francese *Il piccolo Nicolas e i suoi genitori* (2009) è ben rappresentato il funzionamento del reperimento delle informazioni in uno studente con DSA. Il film ci guida lungo il tortuoso percorso che il ragazzo deve fare per arrivare a reperire una semplice informazione. Un breve estratto a questo link: https://www.youtube.com/watch?v=YWPwpYA-9VBA&t=10s&ab_channel=Dislessia%3FIoticonosco (ultima consultazione 24/10/2025)

lo studente acquisisce capacità di comprensione di testi orali e scritti inerenti a tematiche di interesse sia personale sia scolastico (ambiti sociale, letterario, artistico); di produzione di testi orali e scritti per riferire fatti, descrivere situazioni, argomentare e sostenere opinioni [...]» (ibid.:288).

Fatte queste premesse, poiché il focus delle competenze è quello di essere in grado di comprendere e produrre testi, chiedere a studentesse e studenti con DSA di produrre manualmente i caratteri cinesi ha ancora senso? Se invece ne prevedessimo la dispensa nel PDP, agli Esami di Stato essi potrebbero elaborare tutte le prove scritte con il computer, senza andare a minare l'affidabilità della verifica delle competenze di produzione. Nella comunicazione con i madrelingua cinesi, invece, non si troverebbero praticamente mai a scrivere a mano, salvo in caso di necessità, ma potrebbero contare sulla loro padronanza della lingua orale e sull'utilizzo di supporti digitali che sosterebbero la conoscenza passiva dei caratteri (ad esempio dizionari che ormai ci accompagnano ovunque sugli smartphone, traduttori con tecnologia OCR o con riconoscimento della pronuncia, ma anche la semplice digitazione del *pinyin* sullo smartphone per risalire al carattere corrispondente).⁸

Passando alla seconda questione, relativa alla validità dell'utilizzo del *pinyin* quale strumento compensativo per la decodifica dei caratteri e ai benefici a lungo termine che gli studenti possono trarre da questo impiego, le considerazioni da fare sono, anche in questo caso, legate alla specificità dei disturbi con cui andiamo a lavorare e a quelle della lingua in sé (non solo la dislessia ma anche ad esempio la disgrafia).

Partiamo dal presupposto che in molti dei disturbi, la lettura e scrittura delle lingue alfabetiche rappresenta, di per sé, un fattore di difficoltà nello studio e nell'approccio alla scuola. Lo studente con DSA elabora delle strategie per gestire i nuovi apprendimenti. Se per le lingue già studiate o quelle tipologicamente più vicine all'italiano questo passaggio è già stato fatto alla scuola secondaria di primo grado, costituendo in generale una novità assoluta, per il cinese questo passaggio implica una totale rimessa in discussione delle strategie messe in atto fino a quel momento.

Questo ci suggerisce che non sempre il *pinyin* fornisce l'aiuto sperato agli studenti con questo genere di disturbi. Affiancare perennemente la trascrizione in *pinyin* ai caratteri spesso comporta per loro un maggiore affaticamento, perché tenderanno a concentrarsi inconsciamente su quella che è la scrittura più 'familiare', tralasciando i caratteri, ma non per questo semplificandosi il lavoro e, plausibilmente, limitando la familiarizzazione con il sistema logografico. Invece, è proprio la caratteristica della scrittura cinese di non essere alfabetica che può diventare un vantaggio, nel momento in cui l'apprendente si sgancia dalla trascrizione alfabetica e abbina direttamente il segno grafico alla pronuncia.

⁸ Parliamo di strumenti che, sebbene non possano essere considerati esaustivi, fungono da sostegno alla comunicazione per tutti noi.

Per quanto riguarda questi obiettivi a medio termine, ovvero quelli limitati al ciclo di studi, dobbiamo aggiungere una considerazione relativa all'Esame di Stato, ovvero che non è permesso in alcun modo modificare i materiali ministeriali. Se gli studenti saranno abituati a leggere testi con la trascrizione, in che modo potranno affrontare una prova scritta di lingua cinese? In questo caso, un buon sistema è inserire tra gli strumenti compensativi del PDP la lettura ad alta voce del testo (ad esempio utilizzando un dispositivo digitale o facendo leggere il testo all'insegnante) per consentire di cogliere nella lettura maggiore significato, velocizzare l'utilizzo del dizionario poiché il *pinyin* di qualche carattere può essere trascritto durante la lettura e favorire un'interpretazione migliore del testo anche grazie all'intonazione fornita dall'insegnante. Per quanto concerne la ricerca dei caratteri, questa viene svolta su dizionario cartaceo, ma per gli studenti con DSA andrebbe previsto l'utilizzo di un dizionario digitale. Laddove possibile, sarebbe ancora più auspicabile l'utilizzo di dizionari con cui sia possibile effettuare la ricerca con scrittura a mano del carattere, anziché tramite digitazione del *pinyin* (ad esempio Pleco con versione italiana). Lo stesso discorso vale per gli obiettivi a lungo termine, che riguardano la vita oltre il percorso di studi: nei negozi in Cina ci siamo mai trovati di fronte a doppie scritte in caratteri e *pinyin*? Quale testo informativo o divulgativo cinese presenta una doppia scrittura?

Nel conciliare, però, l'utilizzo del computer con quello del *pinyin*, ci troviamo a questo punto di fronte ad una *impasse*: non incentivare l'uso del *pinyin* e dispensare dalla scrittura manuale sembrano aspetti inconciliabili. Il *pinyin* deve necessariamente essere acquisito da ogni studente, ma già in fase iniziale di studio della lingua è possibile prevedere l'utilizzo del computer. Questo strumento permette di apprendere fin da subito la modalità di digitazione su tastiera, evitare la frustrazione derivante da ore di studio seguite dalla mancata capacità di realizzazione dei caratteri, valorizzare lo studio del *pinyin* e apprendere, gradualmente, dai propri errori, a quali aspetti prestare più attenzione. Uno degli errori ricorrenti nei primi stadi dell'apprendimento, ad esempio, è confondere i suoni iniziali zh-; j-; g-; ch-. Se alla classe viene assegnato il compito di digitare da tastiera la parola *Zhongguo* 中国, gli studenti con DSA (ma ciò è vero anche per gli altri) impareranno dal loro stesso *feedback* che l'unica iniziale corretta è zh, proprio perché alla digitazione di ch, ji, g non compariranno i caratteri cercati. Questo apre il campo all'introduzione di un altro strumento estremamente utile in questa direzione: oltre a schemi, glossari e mappe, con l'aiuto dell'insegnante gli studenti potranno formulare nel tempo delle liste di controllo in cui appuntare i propri 'nota bene' (ad esempio zh≠g≠j, ch≠c, z≠c), così da poterle consultare durante le prove di verifica, in modo da tenere sempre a mente quali sono gli errori in cui si incappa tipicamente nella scrittura al computer.

Questi e altri accorgimenti possono aiutare noi insegnanti a sostenere la motivazione e la soddisfazione dei ragazzi.

4. SAPER STUDIARE: IMPARARE A FARCELA DA SOLI

Gli strumenti del contesto vanno infine affiancati da strumenti dell'individuo. Per poter studiare è necessario anche saper studiare. Questa è una considerazione valida trasversalmente, sia nel senso che vale per diverse discipline, sia nel senso che ha un effetto sul percorso di apprendimento degli apprendenti in generale, e non solo di quelli con DSA. Lavorare su questo aspetto significa far sì che gli studenti abbiano le competenze necessarie per agire efficacemente nel proprio apprendimento, ad esempio attraverso le attività che devono svolgere autonomamente nel lavoro domestico. Per il docente che insegna a studenti con DSA, interrogarsi e riflettere sulle competenze di studio diventa di fondamentale importanza.

Saper studiare è un aspetto fondamentale dell'apprendimento, soprattutto se pensiamo alle necessità legate al *lifelong learning*,⁹ per cui ogni cittadino deve saper sviluppare le proprie competenze nel corso della vita, continuando a formarsi anche autonomamente, dopo la fine del percorso di studi. È dunque necessario che i docenti pongano molta attenzione allo sviluppo di questa competenza nei loro studenti, soprattutto nel primo biennio, ma anche nell'arco del triennio, dove si richiede loro di imparare a trattare le materie di studio in maniera sempre più complessa.

La domanda che ci porremo è dunque: cosa deve fare il docente per far sì che gli studenti acquisiscano un metodo di studio efficace e adeguato al loro modo di apprendere?

A questo proposito, occorre innanzitutto sottolineare l'importanza di attivarsi a scuola: se gli studenti riescono a lavorare efficacemente la mattina, il loro lavoro a casa può essere più facilmente impostato o organizzato e richiedere quindi soprattutto capacità operative. A tal fine, oltre a incentivare gli studenti a una partecipazione attiva, sarà utile lavorare riprendendo durante la lezione e alla fine di essa ciò che si è fatto, si tratti di nuovi *item* di lessico oppure di nuove funzioni comunicative studiate. È altresì importante sottolineare in maniera esplicita a cosa è servito quello che si è fatto, come andrà impiegato in futuro, come andrà organizzato all'interno degli appunti. Se ci sono infatti studenti che arrivano alle superiori con una organizzazione dello studio e dei materiali di studio già consolidata, altri sono ancora molto disorganizzati, per cui sarà importante suggerire efficaci modalità organizzative dei materiali (una sezione per il lessico, una per gli schemi grammaticali, una per riassumere le principali funzioni comunicative, una per lo svolgimento dei compiti ecc.) senza dare nulla per scontato, ma allo stesso tempo lasciando spazio agli studenti per sperimentare le modalità organizzative che a ognuno più si confanno.

9 Il *lifelong learning*, o “apprendimento permanente”, consiste in «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale» (Legge 92 del 28.06.2012, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*, articolo 4, comma 51).

Un altro aspetto fondamentale che va considerato per favorire la creazione di un metodo di studio efficace, ma su cui è però più difficile lavorare per i docenti, è quello di far sì che i ragazzi imparino ad organizzare bene spazi e tempi del lavoro a casa. I nostri studenti dovrebbero avere la possibilità di disporre di un luogo che permetta la tranquillità dello studio e sia organizzato in modo da poter trovare e ordinare con facilità i loro materiali. Inoltre, l'organizzazione del tempo di studio del pomeriggio è fondamentale per due ragioni: la prima è che i ragazzi sono spesso impegnati con attività pomeridiane extracurricolari, la seconda è che gli studenti, fuori dal tempo-scuola, devono avere tempo per fare altro, oltre ai compiti. Visualizzare in anticipo gli impegni del pomeriggio o della settimana e dividere il lavoro domestico di conseguenza è un *modus operandi* imprescindibile, su cui occorrerebbe lavorare in maniera proficua già dalle scuole medie e su cui andrebbe richiesto il consiglio e la collaborazione sia dei pari più competenti, sia delle famiglie. Su questo stesso tema sarebbe poi auspicabile lavorare anche in classe, ad esempio quando si affrontano le funzioni comunicative relative alla descrizione della routine giornaliera o alla pianificazione settimanale delle attività.

Da ultimo, è fondamentale che il docente presti costante attenzione, specie nel primo biennio, all'esplicitazione delle modalità di lavoro richieste o consigliate per svolgere determinate tipologie di compiti. Il docente non deve dare per scontato che, chiedendo ad esempio la memorizzazione di alcune liste di lessico, ogni studente abbia già in tasca la modalità più efficace per raggiungere l'obiettivo. Occorre quindi spiegare come svolgere il compito, proponendo più modalità di svolgimento e lasciando che gli studenti condividano le tecniche che hanno sperimentato come più efficaci. In questo senso, il lavoro sulla metacognizione, ossia la riflessione sui propri modi di apprendere e di organizzare i processi cognitivi, è sicuramente fondamentale, e può essere affrontato anche in dei momenti di confronto collettivo come l'estensione a tutta la classe della richiesta di esplicitare la procedura attivata a casa per svolgere il lavoro assegnato, oppure la progettazione di attività didattiche che siano improntate a questo, ad esempio proponendo una *thinking routine*).

Dopo aver stimolato la riflessione degli studenti sui processi cognitivi, il docente dovrebbe creare uno spazio per dare dei *feedback* significativi sul modo in cui le proprie strategie di apprendimento possono essere migliorate, aiutando così lo studente a intercettare i propri spazi di autoefficacia. Questo tipo di lavoro può essere proposto a tutti, ma saranno soprattutto gli allievi con DSA a trarne maggior beneficio, considerando che queste attività servono a individuare le proprie difficoltà, socializzarle e, grazie a ciò, comprenderle meglio per individuare il modo migliore di compensarle. Questo processo, d'altra parte, aiuta anche l'insegnante a individuare percorsi mirati per ogni apprendente.

Fatte queste premesse e tenuto conto dei diversi stili cognitivi e di apprendimento, possiamo a questo punto individuare dei campi in cui sarà necessario lavorare a un supporto specifico. I più rilevanti sono senz'altro: la capacità di prendere appunti per

garantire un maggior successo nella fase di attivazione; il supporto della memorizzazione; le modalità atte a favorire la capacità di strutturare, progettare, organizzare testi scritti oppure presentazioni orali, l'elaborazione di strategie utili a mantenere la concentrazione.

Cerchiamo di esaminare più da vicino ognuno di questi aspetti.

Prendere appunti durante le lezioni ha diversi scopi: facilitare un ascolto più attivo (molte persone hanno bisogno di 'fare qualcosa' mentre ascoltano per mantenere l'attenzione più alta), registrare informazioni aggiuntive a quanto scritto sul libro di testo, rendere più chiari alcuni concetti e ampliare le conoscenze. Nel caso del cinese, prendere appunti in lingua significa anche esercitarsi nella scrittura dei caratteri in un contesto di realtà.

La pratica d'aula ci insegna poi che le modalità che gli studenti hanno di lavorare su e con i loro appunti sono le più disparate. Nel lavoro preparatorio alla stesura di questo contributo, per avere alcuni dati sul *modus operandi* degli studenti, è stato somministrato a un campione di circa 100 studenti, dal secondo al quinto anno di liceo linguistico con cinese come terza lingua, un questionario relativo al loro modo di prendere e utilizzare gli appunti delle lezioni. Nel questionario si domandava agli studenti se e dove prendessero appunti durante le lezioni di lingua, chi avesse insegnato loro a farlo, che forma avessero i loro appunti (testo, mappa, parole sparse), quale fosse il lavoro fatto per riordinarli una volta a casa e se ci fosse l'abitudine a usare appunti presi da altri compagni. Dal sondaggio sono emerse esperienze e rappresentazioni molto eterogenee. Molti studenti ritengono di aver imparato a prendere appunti da soli, dichiarano di preferire usare i propri appunti e di prendere in prestito quelli degli altri solo per necessità. Inoltre, la gran parte afferma di riorganizzare gli appunti a casa solo se lo ritiene utile. Per quanto attiene alle modalità di organizzazione, alcuni studenti cercano di utilizzare strumenti per rendere gli appunti più leggibili e più gradevoli (sfruttando ad esempio colori diversi per definire informazioni diverse) mentre, in linea generale, pochi utilizzano la forma della mappa per rendere visibile il proprio processo di conoscenza di un argomento, preferendo piuttosto quella della lista (che però sappiamo appiattisce tale processo).

Sebbene il modo di prendere appunti sia molto personale e debba rispondere a esigenze individuali, è comunque utile che il docente mostri e spinga gli studenti a sperimentare varie modalità. Questo è ancor più valido per gli studenti con DSA, che riscontrano forse più spesso difficoltà nell'organizzare i propri materiali e nel trovare modalità di prendere appunti che siano veloci ed efficaci. È vero però che la casistica dei disturbi dell'apprendimento è molto varia, per cui ci saranno studenti per cui sarà impossibile prendere appunti, persino usando un dispositivo digitale. In questi casi sarà più che mai importante confrontarsi con i dati della diagnosi riportata nel PDP, ove possibile con gli specialisti e ogni volta che sia possibile con gli studenti stessi.

Lavorare efficacemente con i propri appunti può favorire anche la capacità di memorizzazione, che è il secondo aspetto su cui vogliamo soffermarci. Spesso gli

studenti di lingua straniera tendono a memorizzare le parole nuove in sterili liste. Questo non facilita la capacità di utilizzare le parole in contesto, né quella di legarle in reti semantiche. Sarebbe invece utile che il docente, presentando il lessico, integrasse diverse strategie, come: proporre esempi di tali reti semantiche, mostrare le parole in contesto (preferibilmente in relazione con le funzioni comunicative oggetto di conversazione) e abbinarle quanto più possibile a delle immagini, per stimolare anche delle connessioni mnemoniche di tipo visuale. Inoltre, il docente durante la lezione può rinforzare la memorizzazione facendo ripetere oralmente agli studenti i contenuti appena proposti. È anche proficuo verificare durante ogni lezione che il lavoro a casa sia stato svolto in maniera corretta, ad esempio facendosi consegnare i compiti. Sapere che il docente ritirerà i compiti, spinge gli studenti a svolgerli meglio e fa sentire loro che c'è una particolare cura nei confronti del loro lavoro individuale. Sarebbe poi utile che il docente consigliasse, nel biennio, strategie di memorizzazione anche attraverso un lavoro sui radicali che preveda associazioni mentali spontanee, anche non filologicamente ancorate ma che permettano un libero uso della creatività. Questo momento segna una distanza tra apprendimento scolastico e apprendimento universitario di cui è necessario prendere consapevolezza. L'obiettivo della disciplina scolastica è rendere accessibile il sapere ad apprendenti il cui metodo di studio è in formazione e che necessitano di mediazioni anche cognitive. Sottoposto a questo limite, il docente può considerare la possibilità di rinunciare momentaneamente alla precisione filologica, a favore di una maggiore facilità di memorizzazione di un radicale o di un componente, magari segnalando agli alunni che effettivamente si sta "giocando" con l'etimologia grafica del carattere. Ad esempio, nel carattere 籃 (lán, 'cestino') il radicale del bambù in alto può essere associato a due lettere 'k', oppure 参 (cān, 'partecipare') può essere raccontato come '4 grandi piume'.

Nel triennio invece è importante favorire strategie di selezione del lessico a più alta frequenza d'uso, su cui insistere sia nelle spiegazioni in lingua, sia nelle verifiche orali e scritte. I ragazzi andrebbero guidati nella produzione di repertori di lessico specifici a cui attingere per progettare e organizzare testi scritti e presentazioni orali, essendo queste le abilità su cui si focalizza il percorso di apprendimento del triennio. Una strategia efficace, che può essere utilizzata con l'intera classe ma risulta particolarmente utile per gli studenti con DSA, è quella di creare dei *prompt*¹⁰ utili a strutturare sia il processo di creazione, sia quello di organizzazione del lavoro. È molto utile far fare dei lavori di gruppo per esercitarsi in questo e far sì che gli studenti condividano idee e modalità, oltre che arricchiscano i propri punti di vista attraverso il confronto con l'altro.

¹⁰ Il termine *prompting* in pedagogia e nell'ambito dell'apprendimento si riferisce all'uso di suggerimenti o stimoli aggiuntivi per guidare una risposta corretta. Il *prompting* è uno strumento utile anche in tutte le situazioni di blocco comunicativo dovuto ai più disparati motivi.

Una modalità utile può essere quella di dare un tema di riflessione, partire dal lessico specifico che viene proposto dagli studenti in un'attività di *brainstorming* e poi farli andare per step successivi al livello della frase. Indicare infine come ordinare le frasi seguendo una logica atta a strutturare un discorso coeso e coerente. Per far sì che gli studenti capiscano e sappiano quindi applicare un metodo efficace per strutturare testi, sarà inoltre utile partire dalla lettura di testi, dall'analisi della loro struttura, per poi imparare a replicare tale struttura.

Da ultimo, è estremamente importante saper elaborare strategie utili a mantenere la concentrazione. Anche questa è un'abilità che va rinforzata in tutti gli studenti. A questo proposito è utile che il docente, sia nella pratica d'aula, sia nell'assegnazione del lavoro domestico, insegni a suddividere il lavoro da svolgere in "segmenti" che siano ben organizzabili e gestibili nel tempo. Insegni e pratichi la predisposizione di pause atte a ricaricarsi e che assegni lavori che richiedano l'attivazione di abilità diverse, in modo da diversificare anche il tipo di impegno e concentrazione richiesti.

A quest'ultimo proposito, è fondamentale che il docente impari a predisporre il lavoro domestico esattamente come fa quando deve preparare i momenti di verifica, ovvero tenti di graduare i compiti per casa, pensando ad esempio di delineare, nella stessa consegna, delle richieste di base, su cui stratificare richieste via via più complesse, per far lavorare in modo significativo e proficuo sia gli studenti con DSA che il resto della classe.

5. CONCLUSIONI

Incontrare un apprendente con DSA ci costringe a fermarci e a interrogarci. Come possiamo riorganizzare il nostro *habitus* professionale per metterci nelle condizioni di affrontare la complessità di una classe in cui convivono persone con e senza disturbi specifici? Come dovremmo ripensare le nostre visioni didattico-pedagogiche in chiave inclusiva?

In questo lavoro sono state proposte delle osservazioni a partire da un modello generale che, molto probabilmente, non fornirà risposte sufficienti a soddisfare il bisogno e la domanda che la nostra allieva o il nostro allievo ci presenteranno. La storia degli studi sull'apprendimento del cinese in presenza di DSA è molto breve e già solo questo ci dovrebbe indurre alla massima cautela nel fare uso indistintamente di un metodo o di un dispositivo con persone diverse che abbiano la stessa identica diagnosi. Ma una ragione più profonda per usare la massima cautela nell'elaborare proposte sta nel fatto che per ogni disturbo specifico dell'apprendimento esistono innumerevoli configurazioni individuali, determinate da fattori di carattere cognitivo, psicologico, ambientale e relativo alle storie di vita. Un consiglio che va bene per una persona con un DSA, può non andar bene per un'altra con la stessa, identica diagnosi. Non solo. Un consiglio che va bene oggi per una persona, riproposto alla stessa persona dopo un anno può risultare totalmente inadeguato. Questa realtà ci

costringe a mettere in discussione l'idea stessa che possa esistere uno standard di apprendimento del cinese (e quindi di insegnamento) invariabilmente e costantemente efficace. Ci si apre davanti l'ipotesi, invece, che tale apprendimento si configuri come una strada diversa per ognuno, unica e specifica per come è fatta la propria testa, la propria mano, la propria bocca, i propri occhi, le proprie orecchie. E le proprie esperienze. Così come ci sono infiniti modi di parlare una lingua, ci sono infiniti modi di apprenderla.

Ma come cogliere tanta complessità? Come riuscire a gestire una difficoltà nel metodo di studio per un allievo, o un calo della motivazione per un'altra allieva? Come affrontare, nel frattempo, un ostacolo che proviene non dall'apprendente ma dal contesto che stenta a riconoscere che una misura dispensativa non equivale a una facilitazione?

Innanzitutto, rinunciare all'idea che esista una stessa soluzione valida per i problemi di tutti permette di iniziare a concepire la possibilità di una didattica individualizzata e personalizzata che possa realmente mettere l'apprendente al centro del suo percorso, una didattica sostenibile per l'insegnante e significativa per l'apprendente.

In secondo luogo, progettare la propria didattica in una prospettiva integrata – che cioè concepisca lo studente come una persona attiva nel suo apprendimento, in un contesto che gliene dà gli strumenti e che lo supporta nel costruirne di propri – dà alla nostra attività di insegnamento la possibilità di travalicare l'idea di una didattica specifica attivata solo in caso di disturbi dell'apprendimento, e che invece può giovare a tutti i nostri studenti. Le proposte che elaboriamo a partire dal disturbo specifico di un singolo trovano un maggiore senso nel gruppo, che giovando globalmente di metodi, strategie, attività e visioni messe in moto dal bisogno di uno, permette a quell'uno di non vedersi più come un 'diverso', ma come uno tra molti. Perché ogni allievo e ogni allieva potrà trovarsi, prima o poi, vittima di quell'incantesimo dell'«io non capisco». E per loro, ogni docente dovrà poter fare qualcosa affinché questa magia si dissolva e il suo cervello riesca a propagarsi nel suo corpo, in quel 'presente di incarnazione' che auspica Daniel Pennac nel suo *Diario di scuola*.

BIBLIOGRAFIA

- Cornoldi *et al.* 2010 = Cesare Cornoldi / Claudio Vio / Maria L. Tretti / Patrizio E. Tressoldi, *Il primo strumento compensativo per un alunno con dislessia: un efficiente metodo di studio*, in «Dislessia», Vol. 7 (1), pp. 77-87.
- Cottini 2018 = Lucio Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci.
- Dettori/Lettieri 2021 = Giuseppe F. Dettori / Barbara Lettieri Barbara, *L'importanza della meta-cognizione per un apprendimento inclusivo. Un'indagine con docenti di classe e di sostegno*, in «L'integrazione scolastica e sociale», vol. 20 (1), pp. 102-123.
- Dewey 2018 = John Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia (ed.orig. *Democracy and Education*, 1916).
- Franceschini 2018 = Giuliano Franceschini, *Didattica inclusiva: aspetti metodologici, epistemologici e percorsi di ricerca*, in «Studi sulla Formazione», vol. 21 (2), pp. 201-216.
- Gardner 2005 = Howard Gardner, *Educazione e sviluppo della mente*, Trento, Erickson.
- Le Boterf 2008 = Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Alfredo Guida Editore.
- Consiglio d'Europa 2001 = *Quadro Comune di Riferimento Europeo per le lingue*, <https://europass.europa.eu/it/what-common-european-framework-languages-cefr> (ultimo accesso: 31/07/2025).
- Redazione Erickson, *DSA: cosa sono, come riconoscerli e cosa fare*, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/dsa-cosa-sono-come-riconoscerli-e-cosa-fare#:~:text=I%20Disturbi%20evolutivi%20Specifici%20dell,della%20scrittura%20e%20del%20calcolo> (ultimo accesso: 31/07/2025).
- Rosenthal/Lenore 1968 = Robert Rosenthal / Jacobson Lenore, *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*, New York, Holt, Rinehard & Winston (HRW).
- Ryan/Deci 2000 = Richard M. Ryan / Edward L., *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, in «Contemporary Educational Psychology», vol. 25 (1), pp.54-67.
- Tirard 2012 = Laurent Tirard Laurent, *Il Piccolo Nicolas e i suoi genitori - Il fiume che attraversa Parigi*, frammento del film disponibile su: https://www.youtube.com/watch?v=YWPwpYA-9VBA&t=10s&ab_channel=Dislessia%3FIoticonosco (ultimo accesso: 24/10/2025).
- Zanchin 2011 = Maria Renata Zanchin, *Gli strumenti per la didattica – compiti significativi e UdA nell'organizzazione del percorso formativo curricolare*, in *Una rete per le competenze. Report finale delle attività dei progetti FSE 1758/2009 realizzati nell'ambito di RVC - Rete Veneta per le Competenze*, Treviso, pp. 95-113, <https://www.skillpass-game.com/sites/default/files/2017-01/Una%20rete%20per%20le%20competenze.pdf> (ultimo accesso 24/10/2025).

Riferimenti normativi:

- Legge 8 ottobre 2010, n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, Gazzetta Ufficiale, no. 244, 18/10/2010, https://www.istruzione.it/esame-di-stato/Primo-Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf (ultimo accesso 24/10/2025).
- Legge 19 febbraio 2025, n. 22 *Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive e trasversali nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale*, Gazzetta Ufficiale, no. 53, 19/02/2025, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2025/03/05/53/sg/pdf> (ultimo accesso 24/10/2025).
- Legge 92 del 28.06.2012, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita* articolo 4, comma 51, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/>

[id/2012/07/03/012G0115/sg](#) (ultimo accesso 24/10/2025).

Vademecum Regione Piemonte: *Strumenti compensativi, misure dispensative, modalità di verifica e valutazione*, <https://www.regione.piemonte.it/web/sites/default/files/media/documenti/2019-02/vademecum.pdf> (ultimo accesso 24/10/2025).

MIUR 2011, *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/187572/Linee+guida+per+il+diritto+allo+studio+degli+alunni+e+degli+studenti+con+disturbi+specifici+di+apprendimento.pdf/663faecd-cd6a-4fe0-84f8-6e716b45b37e?version=1.0&t=1495447020459> (ultimo accesso 24/10/2025).

MIUR 2010, *Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento"*, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/ decreto_indicazioni_nazionali.pdf (ultimo accesso 24/10/2025).

CHIARA BUCHETTI - GIOVANNA RICCHEZZA -
MARIAROSA SIANI

“我们一起复习” PER UNA DIDATTICA DEL CINESE ACCESSIBILE A TUTTI

ABSTRACT

Questo contributo presenta strategie didattiche inclusive sperimentate nell'insegnamento del cinese nelle scuole secondarie italiane, illustrate nel progetto “我们一起复习” (Ripassiamo insieme). Utilizzando materiali autoprodotti e condivisi online, gli autori propongono attività ludiche, collaborative e basate sull'uso consapevole delle nuove tecnologie (Canva, Padlet, Wordwall, Genially, etc), volte a soddisfare i bisogni formativi di tutti gli studenti, inclusi DA, DSA, BES. Tramite la personalizzazione del materiale, mappe concettuali e supporti audiovisivi, si promuove l'autonomia nello studio, l'integrazione tra pari e una maggiore consapevolezza delle proprie capacità, favorendo un apprendimento efficace e accessibile per tutti.

1. INTRODUZIONE

Lo studio della lingua e cultura cinese nella scuola secondaria è presente in Italia ormai da più di 20 anni (cfr. Antonucci/Zuccheri 2010; Langé 2012, Buchetti/Scibetta 2018). Nel corso degli anni l'insegnamento della lingua e cultura cinese si è ampliato

non solo all'offerta formativa di varie università, ma si è anche radicato nella scuola secondaria di secondo grado in quasi tutte le regioni italiane, portando alla necessità di creare una specifica classe di concorso da parte del Ministero e di percorsi abilitanti, nonché relativi concorsi a cattedra, per docenti che già da tempo insegnavano questa materia, inizialmente spesso inserita in percorsi sperimentali (cfr. Di Toro *et al.* 2025). Oltre alla sfida di promuovere tra famiglie e studenti lo studio della lingua e della cultura cinese nella scuola secondaria, i docenti si sono fin da subito adoperati per favorire e supportare lo studio di questa materia (Greselin 2008), anche a favore di studenti con bisogni educativi speciali, come previsto dalla normativa vigente sull'inclusione¹. Oggi, per far fronte alle specifiche necessità dei singoli studenti declinate per ciascun argomento della programmazione della classe, ogni docente adotta nella sua pratica didattica quotidiana strategie ragionate e propone attività e strumenti spesso autoprodotti.

Il presente contributo ha quindi lo scopo di condividere alcune strategie didattiche sperimentate e adottate dalle autrici negli ultimi anni di lavoro nella scuola secondaria di secondo grado, volte ad includere sia studenti con bisogni educativi speciali sia gli studenti con rendimento eccellente: si illustreranno alcuni dei possibili utilizzi di materiale didattico autoprodotta ma fruibile gratuitamente on-line. Le attività qui proposte sono infatti accomunate dall'utilizzo di materiali di partenza simili, creati dalle autrici stesse sulla base delle necessità didattiche delle proprie classi e divulgati anche on-line tramite i social network all'interno del progetto “我们一起复习”². La scelta di utilizzare anche i social network per la fruizione del materiale è stata dettata dalla necessità di trovare un canale versatile e coinvolgente condiviso tra docenti e studenti e, nel contempo, promuovere un uso didattico delle piattaforme social, favorendo buone pratiche on-line.

Il materiale prodotto nell'ambito di questo progetto è redatto tenendo conto delle diverse necessità di tutti gli studenti: che abbiano bisogni educativi speciali (BES), disturbi dell'apprendimento (DSA), o disabilità, ma anche eccellenze. Allo scopo sono utilizzati font ad alta leggibilità sia per le traduzioni in lingua italiana che per caratteri cinesi e *pinyin*. Le schede sono tendenzialmente prive di elementi aggiuntivi di carattere puramente estetico, tale accorgimento è stato adottato per renderle visivamente più pulite e fruibili soprattutto da studenti con DSA. Gli elementi grafici inseriti hanno infatti degli scopi ben precisi: aiutare una rapida individuazione del macro argomento della scheda (immagini sugli angoli, immagine o balloon centrale

1 Legge 104/92, legge 170/2010, dm 5669/2011 e relative linee guida, circolare ministeriale 8/2013.

2 Il progetto “我们一起复习” è un progetto di creazione e di condivisione gratuita tramite i social network di materiale didattico il cui obiettivo è facilitare lo studio della lingua e cultura cinese, nato dalla necessità di fornire agli studenti materiale per la preparazione e il ripasso in vista dell'esame di stato in lingua cinese (Progetto nato nell'a.s. 2023-24). Link alla pagina Instagram: https://www.instagram.com/women_yiqifuxi/

come ad esempio in Fig. 1), aiutare nella comprensione dei rapporti di tipo logico o semantico tra i lemmi (linee o frecce, come si può notare in Fig. 11), aiutare la memorizzazione dei singoli lemmi proposti (singola immagine associata ad un termine specifico, cfr. Fig. 12). Per venire incontro ai vari stili di apprendimento e per facilitare la fruizione del materiale a studenti con DSA, oltre ad inserire le immagini si è cercato di corredare il materiale pubblicato on-line, quando possibile, anche di audio in lingua italiana e cinese, come si vede nelle schede lessicali sul Capodanno cinese utilizzate nella proposta di attività n. 1.

Di seguito, si presentano quindi tre attività in ordine di annualità scolastica.

2. PROPOSTA DI ATTIVITÀ N.1: “IL CAPODANNO CINESE”

Il Capodanno cinese è un argomento di cultura che può essere proposto in tutte le classi e con vari livelli di difficoltà linguistica. L'attività proposta di seguito è pensata per un primo anno di liceo linguistico. Gli obiettivi dell'attività sono l'avvicinamento alla cultura cinese attraverso un approfondimento su usi e costumi della festività più importante della Cina, e il saper riconoscere i punti in comune e le differenze con la cultura di origine degli studenti in un'ottica multiculturale. Gli obiettivi disciplinari includono l'apprendimento del lessico di riferimento (inclusa la pronuncia, la trascrizione fonetica, e il significato) e di alcuni degli ideogrammi proposti (come 吃, 红包, 饺子, 春节, 福). Sebbene il livello di competenza linguistica degli studenti al primo anno sia ancora limitato per poter richiedere loro la memorizzazione di tutti gli ideogrammi del lessico di riferimento, gli studenti più volenterosi o interessati possono ampliare e potenziare in autonomia le loro competenze nella scrittura logografica. Il materiale di riferimento è costituito dal libro di testo Destinazione Cina - Percorsi di storia, letteratura, civiltà e linguaggi settoriali (Buchetti/Guo 2023: 40-44), da schede lessicali autoprodotte dalla docente all'interno del progetto 我们一起复习, e da materiale autoprodotta dagli studenti. L'apprendimento viene promosso attraverso la personalizzazione del materiale inizialmente proposto dalla docente e attraverso un'attività ludica: un gioco a squadre. Per la realizzazione dell'attività sono previste 3 lezioni, oltre al lavoro autonomo a casa.

Fase 1: questa prima fase viene realizzata in collaborazione con la docente madrelingua. La docente propone un video in italiano sul Capodanno cinese³, chiedendo agli studenti di annotare quelli che secondo loro sono aspetti caratterizzanti la festività: dagli addobbi alle attività tradizionali, al cibo tipico. Segue un breve dibattito su quanto visionato, in un'ottica comparativa, ricercando i punti in comune e le differenze tra il Natale e il Capodanno cinese. La docente schematizza alla lavagna quanto emerso dalle osservazioni degli studenti. Successivamente la docente propone schede lessicali prodotte all'interno del progetto 我们一起复习 (Fig. 1), in alcune parti

3 Si veda ad esempio: <https://www.youtube.com/watch?v=TMVPckl0NxQ>

private della traduzione in italiano, in altre del *pinyin*. La docente madrelingua porta in classe alcuni *realia* (Fig. 2) e legge il lessico proposto, in alcuni casi affiancando alla parola il *realia* corrispondente. Gli studenti sono invitati ad inserire il *pinyin* e le traduzioni mancanti, e successivamente a ripetere ad alta voce il lessico in cinese.



Fig. 1 Materiale del progetto 我们一起复习 - Scheda lessicale Capodanno cinese



Fig. 2 Realia portati in classe

In seguito, l'insegnante madrelingua presenta brevi frasi riguardanti usanze e abitudini praticate durante il Capodanno cinese (Figg. 3-4) e, utilizzando i *realia*, mima l'azione pronunciata.



Figg. 3 e 4 Schede lessicali del progetto 我们一起复习 - Capodanno cinese

Successivamente vengono svolte attività di riepilogo volte a verificare l'acquisizione del lessico da parte degli studenti. Esempi di attività:

1. Inizialmente la docente scrive alla lavagna solo un ideogramma o solo il *pinyin* e si chiede alla classe di completare la parola (es: la docente scrive 红 e chiede alla classe di aggiungere, in ideogrammi o *pinyin*, 包 oppure 灯) ;
2. la docente scrive ideogramma e *pinyin* di un verbo e si chiede alla classe di enunciare l'oggetto più pertinente; es 吃 - 饺子, 看 - 春晚
3. infine, la docente coinvolge alcuni studenti chiamati a mimare le azioni studiate utilizzando i *realia*. Al resto della classe è richiesto di ripetere ad alta voce l'attività mimata.

Come attività da svolgere a casa, invece, si può richiedere agli studenti lo studio di alcune pagine del manuale di riferimento, la memorizzazione di *pinyin* e significato dei termini proposti e la manipolazione del materiale didattico fornito in classe. Per agevolare la memorizzazione, la docente condivide il link ad un video on-line autoprodotta, contenente audio e traduzione di tutto il lessico proposto in classe⁴. La docente può condividere con gli studenti sulla piattaforma Google classroom le schede parzialmente prive di traduzione o di *pinyin* (Fig. 5), e chiedere agli studenti di completarle.

4 cfr. <https://www.instagram.com/reel/DFQftC3st4S/?igsh=MWJidGsyd3FoN2c0bg==>



Fig. 5 Esempio di scheda lessicale priva di pinyin o di traduzione

Fase 2: Gioco a squadre. La classe è divisa in 4 gruppi da 6. La ripartizione degli studenti nei vari gruppi non è casuale ma a cura del docente, che tiene conto dei diversi livelli di competenza e abilità linguistica (ad es. scrittura, pronuncia, lessico), di interessi e passioni dei singoli studenti (ad esempio per il disegno), dei diversi tipi di intelligenza e dei vari stili di apprendimento (cfr. Gardner, 2013). Anche se è richiesto a tutti gli studenti di apprendere *pinyin*, significato e caratteri del lessico oggetto di studio, sarà poi la squadra a scegliere quale studente dovrà svolgere una certa attività, contando sui punti di forza dei singoli componenti della squadra. Gli obiettivi sono molteplici: sviluppare competenze specifiche legate alla disciplina, favorire uno spirito di gruppo, sviluppare capacità di collaborazione e confronto tra pari, e promuovere la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza nell'apprendimento.

Le squadre si confrontano in varie attività, vince chi ottiene il punteggio più alto.

Esempi di attività:

1. due alunni della stessa squadra: uno pronuncia un termine in cinese, l'altro dovrà trascrivere correttamente *pinyin* e toni;
2. due alunni della stessa squadra: la docente suggerisce in lingua cinese un'azione relativa a un'usanza tradizionale del Capodanno cinese, un alunno la comprende e la mima, quindi l'altro deve indovinarla e pronunciarla in lingua cinese;
3. la docente scrive il radicale di un ideogramma e un alunno lo completa;
4. la docente fornisce un verbo e due complementi diversi, l'alunno dovrà quindi scegliere tra i due complementi quello più opportuno rispetto al verbo dato (Es: 吃, 饺子/ 红灯);
5. due alunni della stessa squadra: uno disegna un oggetto o un'azione, l'altro

deve indovinarlo e pronunciarlo in lingua cinese;

6. un alunno scrive in *pinyin* il maggior numero di parole che ricorda;
7. un alunno scrive in ideogrammi il maggior numero di parole che ricorda.

Come attività extracurriculare, può essere richiesto agli studenti di riflettere sui punti in comune e le differenze tra il Natale e il Capodanno cinese realizzando un prodotto a loro piacimento (un file digitale, una presentazione, una mappa concettuale, un disegno, ecc.), che contenga termini in lingua cinese sia sul Natale, in modo da riutilizzare del lessico già studiato, sia sul Capodanno cinese, per rafforzare l'apprendimento lessicale sul nuovo argomento.

Fase 3: creazione di un opuscolo personale sul Capodanno cinese. La docente condivide con la classe il link Canva per accedere alle schede sul Capodanno cinese proposte, chiedendo agli studenti di modificarle o di aggiungere qualunque tipo di materiale che per loro sia utile per l'apprendimento di questo argomento di cultura cinese, in base alle loro necessità formative. Si crea così un unico file multimediale che include tutto il materiale utilizzato e utilizzabile sull'argomento. L'attività può essere svolta a casa.

L'obiettivo di questa attività è mostrare agli studenti come sfruttare le nuove tecnologie per creare del materiale per lo studio autonomo e il ripasso (materiale autoprodotta, che sia in linea con i loro bisogni formativi, stili cognitivi e di apprendimento, che rispecchi il loro tipo di intelligenza, e che sia adatto per le suddette finalità didattiche), ma anche renderli più consapevoli di quali siano i loro bisogni didattici, aiutandoli ad elaborare un metodo di studio autonomo e personalizzato.

2.1 Considerazioni

Le attività qui presentate sono state proposte in una classe composta da 24 alunni, 3 maschi e 21 femmine di primo anno di liceo linguistico. Tra di essi sono presenti: un'alunna con disturbi dello spettro autistico che segue una programmazione didattica differenziata; un alunno con diagnosi di leggero ritardo psico-motorio con una programmazione per obiettivi minimi (entrambi gli studenti sono seguiti per la totalità delle ore scolastiche da un docente di sostegno); un'alunna con BES per disagio psicologico, con diagnosi di disturbo ossessivo compulsivo, per la quale il Consiglio di Classe (Cdc) ha predisposto un Piano Didattico Personalizzato (PDP). Le metodologie utilizzate nella presente proposta di attività (lezione partecipata, ludodidattica, lavoro in gruppi) sono state scelte tenendo conto della classe nella sua totalità: trattandosi di un primo anno si è scelto di semplificare il più possibile sia i contenuti sia le modalità di presentazione di questi ultimi. La scelta di lavorare per gruppi è motivata dalla necessità di far interagire gli studenti tra loro, con l'auspicio di creare un gruppo classe unito e un clima di collaborazione e cooperazione tra pari: l'età degli alunni, unita alla volontà di abbassare il filtro affettivo (cfr. Krashen/Terrel, 1983; Balboni, 2013) e rendere l'apprendimento piacevole e divertente, sono le motivazioni della scelta della ludodidattica come metodologia alla base di questa proposta didat-

tica (cfr. Freddi, 1990).

Alcune considerazioni sul gioco a squadre: il docente ha curato la formazione dei gruppi, inserendo in ogni gruppo un alunno con difficoltà dell'apprendimento, in modo da favorire l'integrazione nel gruppo classe, uno o due alunni che mostrano propensione e interesse nella scrittura ideografica, uno o due alunni che mostrano una pronuncia e una conoscenza del *pinyin* più accurate. La gara a squadre ha sicuramente coinvolto tutta la classe: gli alunni in genere più disinteressati o con maggiori difficoltà nella materia sono stati motivati all'apprendimento attraverso il gioco; gli alunni con rendimento eccellente sono stati liberi di scegliere se e cosa approfondire (nel caso della classe in esempio hanno voluto quasi tutti cimentarsi con la scrittura). In merito agli alunni con disabilità, l'alunno con ritardo lieve si è volontariamente offerto per svolgere il gioco n.1 nel pronunciare la parola data, ha inoltre aiutato il compagno di squadra (senza disturbi specifici dell'apprendimento) nella scrittura del *pinyin*. Ovviamente questo successo ha avuto una buona ricaduta sia a livello di fiducia in sé stesso sia nel rapporto con la disciplina e con il gruppo. Invece l'alunna con disturbi dello spettro autistico era stata inizialmente designata dalla squadra per partecipare al gioco n.5 (disegnare oggetti o azioni), ma si è poi rifiutata di svolgerlo: probabilmente è stato sottovalutato il suo disagio nelle attività di gruppo e nel confronto con i pari. Ha tuttavia voluto mostrare alla docente gli appunti presi durante le lezioni (Fig. 6), dimostrando attenzione e interesse verso l'argomento.



Fig. 6 Il quaderno di cinese della studentessa che soffre di disturbi dello spettro autistico

L'attività di creazione tramite Canva di un unico file digitale che contenesse tutto il materiale presentato e autoprodotta riguardante l'argomento trattato è stata ben accolta. Alcuni studenti hanno manipolato in modo del tutto personale e originale il materiale dato, hanno aggiunto registrazioni della propria voce o tracce audio prese dal web, video o foto sull'ordine dei tratti di alcuni ideogrammi (Fig.7), video di sé stessi che mimano e pronunciano l'azione, il testo tratto dal manuale (Fig.8), disegni personali, e altri prodotti multimediali creati nelle attività precedenti, come le mappe concettuali precedentemente realizzate (Fig. 9).

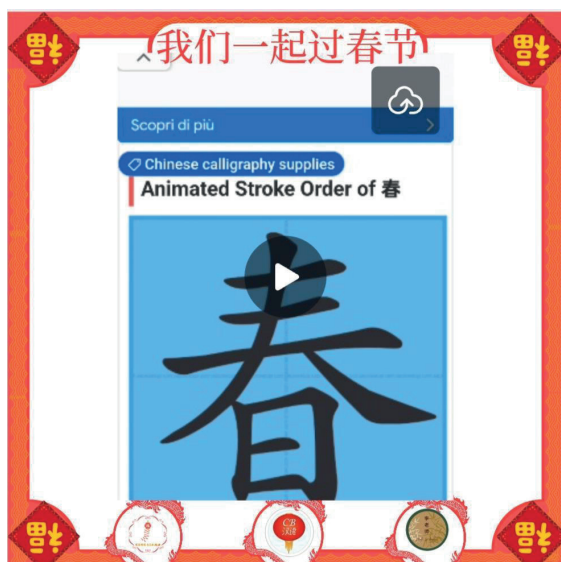


Fig. 7 Esempio di scheda prodotta dagli studenti



Fig. 8 Esempio di scheda prodotta dagli studenti

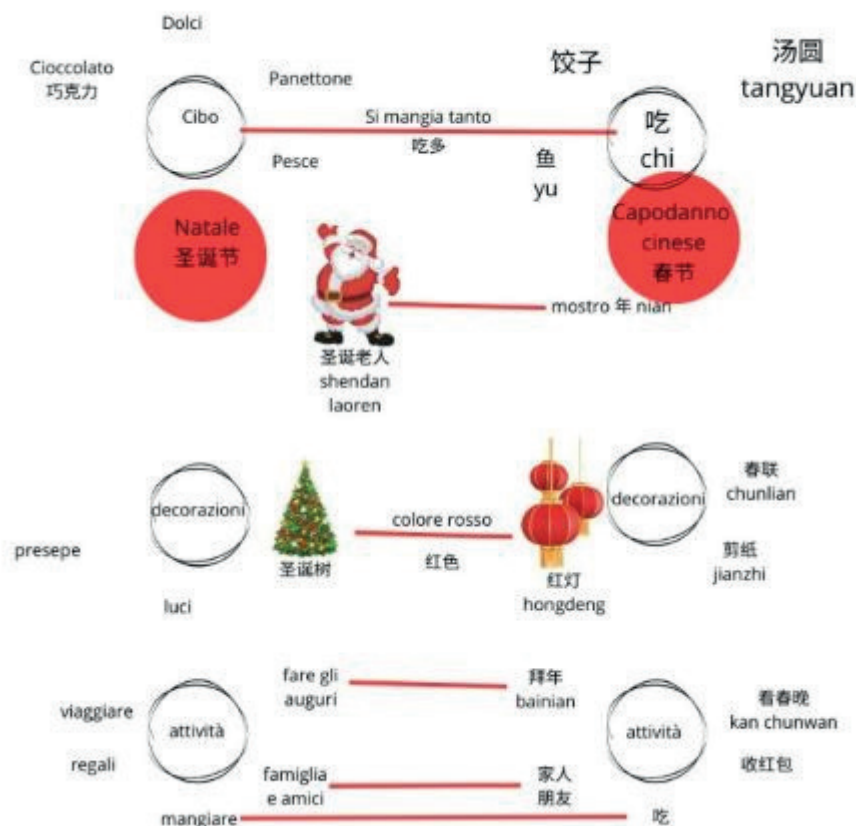


Fig. 9 Esempio di mappa concettuale prodotta dagli studenti

3. PROPOSTA DI ATTIVITÀ N.2: MITOLOGIA CINESE E MAPPE CONCETTUALI

Il syllabo ministeriale per l'insegnamento della lingua cinese⁵ non cita espressamente la mitologia tra gli argomenti affrontabili nelle varie annualità ma, essendo un argomento imprescindibile per comprendere cultura, storia e letteratura cinese, è spesso affrontato dai docenti già dal primo anno di studio.

Gli obiettivi del modulo qui descritto sono principalmente far conoscere agli studenti i miti di creazione e le leggende cinesi tradizionali, utili a comprendere i contenuti storici e culturali che verranno affrontati nel programma. La trattazione di questi temi può essere utile, inoltre, per rendere consapevoli gli studenti che è possibile presentare in cinese anche argomenti più complessi operando opportune

⁵ Consultabile al link: https://www.istruzione.it/allegati/2016/programma_sillabo_cinese190916.pdf

semplificazioni, a patto di acquisire parte del lessico specifico e delle strutture grammaticali utili.

Una difficoltà che si riscontra spesso tra gli studenti che hanno diritto all'utilizzo di strumenti compensativi, quali schemi e mappe concettuali, è la mancata consapevolezza di quelle che sono le loro specifiche necessità, di quali siano le informazioni da inserire nei suddetti strumenti, e di come collegare le informazioni tra loro. L'autonomia nella creazione di tali strumenti nel triennio è fondamentale per poter gestire consapevolmente misure dispensative e strumenti compensativi in vista dell'esame di Stato. Il fulcro delle attività qui proposte è quindi promuovere la creazione e il conseguente utilizzo di mappe lessicali e/o concettuali da parte di studenti con BES, DSA o disabilità, ma anche di studenti con lacune nel ripasso del lessico pregresso; al contempo si intende favorire l'autonomia e l'arricchimento lessicale di tutti gli studenti, fornendo stimoli e possibilità di approfondimento o ampliamento anche alle eccellenze. Per lo svolgimento dell'intero modulo si prevedono circa 6 ore di lezione. I materiali utilizzati comprendono il manuale di lingua e cultura cinese adottato dalla classe (nel caso in esempio cfr. Buchetti/Guo 2023: 28-37), materiale prodotto dalla docente all'interno del progetto 我们一起复习 e materiale autoprodotta dagli studenti. La valutazione viene svolta tramite esposizione orale.

Fase 1: la docente introduce e spiega in lingua italiana i contenuti culturali tramite l'utilizzo del libro di testo; in seguito, presenta il lessico specifico in lingua cinese relativo all'argomento utilizzando il glossario presente sul libro e tramite alcune schede lessicali del progetto 我们一起复习 (Fig. 10). Dopo aver acquisito i contenuti in lingua italiana, gli studenti sono invitati a manipolare il lessico presente nelle schede, eliminando alcuni lemmi per loro non necessari o aggiungendo vocaboli citati in classe o presenti sul libro. Infine, la docente sollecita un veloce reimpiego orale del lessico tramite la creazione di frasi di esempio.

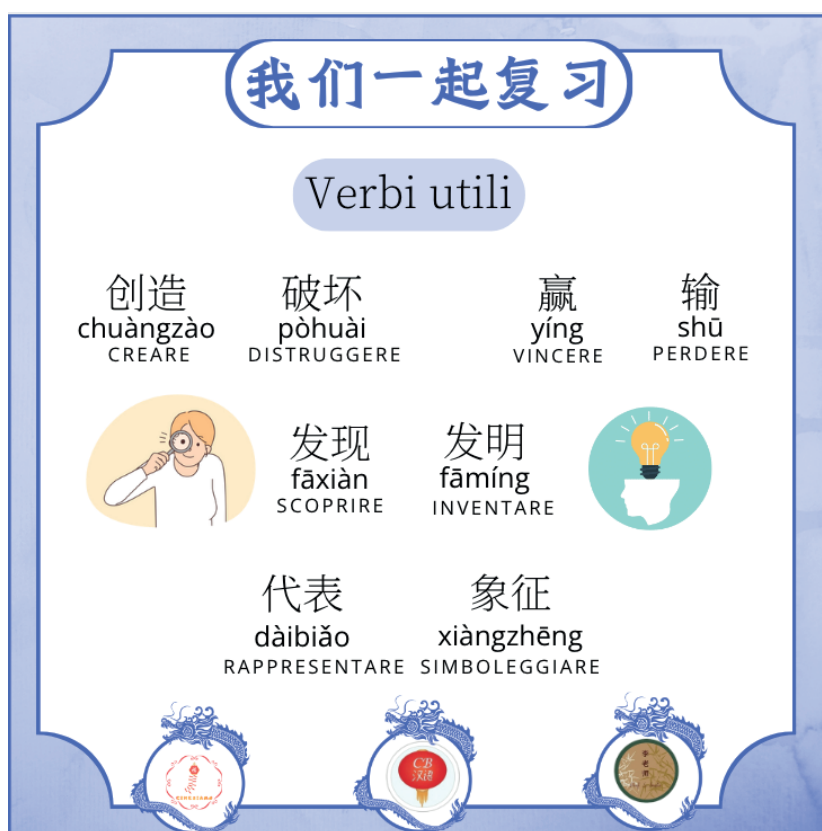


Fig. 10 Materiale del progetto 我们一起复习 - Verbi utili mitologia.

Successivamente viene proposta la visione di un filmato in lingua cinese su miti e leggende, presente sul libro digitale, e si procede alla traduzione collettiva sulla LIM della trascrizione del video. In questa fase gli studenti sono chiamati ad individuare e trascrivere, sia alla lavagna sia sul quaderno, il lessico specifico in lingua cinese. La docente mette in condivisione con gli studenti tramite Google classroom le schede lessicali riassuntive e riepilogative di quanto emerso dal lavoro di traduzione (fig. 11).



Fig. 11 Materiale del progetto 我们一起复习 - Mappe e lessico mitologia

Fase 2: La docente sollecita il ripasso del lessico già noto sia tramite il libro di testo sia tramite materiale fornito sul Classroom (nello specifico ripasso di parti del corpo, animali ed elementi naturali come ad esempio in Fig. 12). In questa fase ciascuno studente enuncia delle semplici frasi in lingua cinese unendo il lessico già acquisito (parti del corpo, elementi naturali, lessico relativo agli animali, lessico della famiglia) con quello nuovo, creando di fatto un riassunto orale e collettivo dei contenuti appresi.

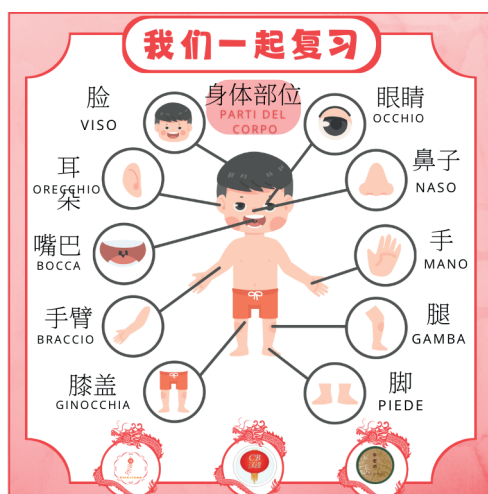


Fig. 12 *Materiale del progetto* 我们一起复习 - Lessico relativo alle parti del corpo

Fase 3: creazione assieme agli studenti di una prima mappa concettuale alla lavagna con il lessico già noto relativo agli opposti di Yin e Yang (Fig. 13). Ogni studente, nel rispetto delle misure dispensative stabilite all'interno dei singoli PDP, contribuisce alla creazione della mappa scrivendo una parola alla lavagna: ciò permette agli studenti di recuperare e ripassare il lessico già acquisito e guadagnare sicurezza. Visionare le mappe precedentemente consegnate dalla docente (Figg. 11 e 12) permette a tutti gli studenti, ma in particolare agli studenti con BES e DSA, di creare una prima mappa collettiva e condivisa in modo molto rapido e ordinato.

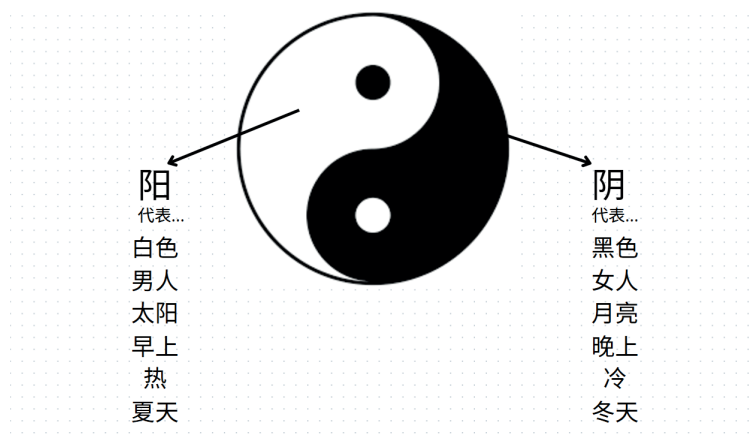


Fig. 13 Mappa lessicale opposti Yin e Yang prodotta collettivamente in classe

Fase 4: lettura e traduzione dei testi in lingua cinese presenti sul libro di testo, in parte guidata in classe dalla docente e in parte svolta in autonomia a casa. Per favorire l'assimilazione del lessico e l'esposizione orale dei contenuti, ciascuno studente produce la propria mappa lessicale e/o concettuale in formato digitale o cartaceo, a scelta, inserendo il lessico e i concetti necessari per poter parlare in modo semplice degli argomenti trattati. Avendo la possibilità di lavorare in autonomia, ogni studente può organizzare il lessico sulla base delle proprie necessità. Tutte le mappe vengono visionate in classe, permettendo così non solo la correzione condivisa di ogni lavoro, ma anche un ripasso di lessico e un rinforzo grammaticale, lessicale e contenutistico per tutta la classe.

Dopo un'eventuale ulteriore attività di ripasso e rinforzo, la docente procede alla verifica orale.

3.1 Considerazioni

L'attività appena illustrata è stata realizzata con studenti di un terzo anno di liceo linguistico come attività preliminare e imprescindibile per lo studio della storia e della letteratura cinese nel triennio. La classe riportata in esempio è composta da 18 studentesse e studenti, tra cui una studentessa con disturbi dello spettro autistico, tre studenti con gravi lacune sia lessicali sia grammaticali e uno studente con DSA (disgrafia). Nelle prime fasi sono state proposte attività guidate dalla docente e svolte in modo collettivo in modo da indirizzare l'attività di ripasso sul lessico necessario, ma anche da supportare e facilitare l'auto-produzione di schemi e mappe concettuali, ancora piuttosto deficitaria soprattutto per studenti con BES e DSA.

Nella seconda fase, l'affiancamento di lessico nuovo e di lessico già acquisito ha permesso a tutti gli studenti di consolidare le conoscenze pregresse e avere un feedback immediato sulla propria comprensione dei nuovi contenuti. Tale lavoro orale ha guidato e supportato la produzione autonoma di schemi e mappe nella fase suc-

cessiva. Esempi di alcune frasi enunciate dagli studenti in questa fase sono state:

- 阴阳是一个黑白圆形, 白色的部分里有一个黑点, 黑色的部分里有一个白点。白色代表男人和太阳, 黑色代表女人和月亮。(Dove i colori e gli elementi naturali rappresentano il lessico noto, 圆形 e 代表 sono lessico nuovo)
- 盘古的眼睛变成了月亮和太阳。(Dove 眼睛, 月亮 e 太阳 sono lessico noto, 变成 è lessico nuovo)
- 女娲是伏羲的姐妹, 她是女神, 她造了人类。(Dove 女神, 造 e 人类 rappresentano lessico nuovo)

Nella fase 4, avendo avuto la possibilità di lavorare in autonomia, ogni studente ha elaborato delle mappe sulla base delle proprie specifiche necessità sfruttando i propri punti di forza (e in alcuni casi prendendone consapevolezza): alcune studentesse hanno creato un'unica grande mappa concettuale dividendo gli argomenti in base al colore e aggiungendo il pinyin solo dove secondo loro fosse necessario (Fig. 14), altre hanno preferito creare una mappa per ciascun argomento e hanno inserito il pinyin di tutti i vocaboli. Molti studenti hanno optato, ove possibile, per l'inserimento di immagini invece delle traduzioni (scelta adottata anche dalla studentessa con disturbi dello spettro autistico, che si è avvalsa anche di meme e disegni/vignette autoprodotte per memorizzare i contenuti secondo il suo stile di apprendimento).

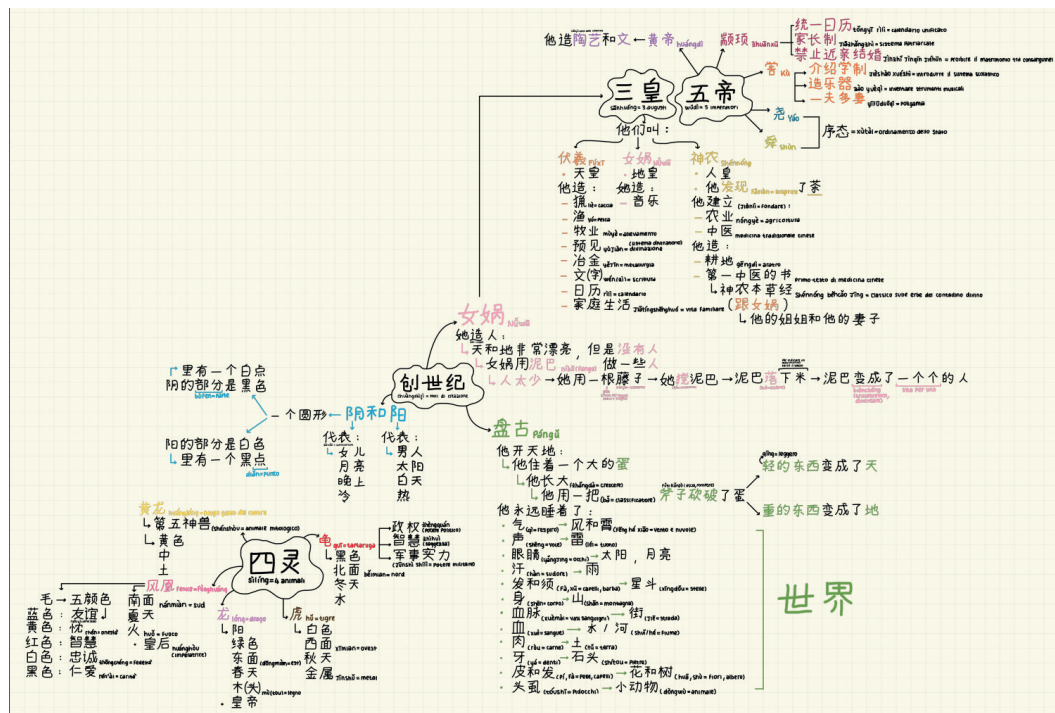


Fig. 14 Mappa concettuale prodotta da una studentessa

Avendo incentivato gli studenti a lavorare anche su file digitali (prevalentemente su piattaforme quali Canva⁶ e Genially⁷) è stato inoltre possibile per gli studenti BES e DSA unire le schede fornite dalla docente in un unico file e manipolarle secondo necessità. In particolare, è stato di grande aiuto aggiungere all'interno dei documenti digitali alcune registrazioni audio contenenti la pronuncia dei singoli caratteri (evitando quindi la trascrizione *pinyin*, ostica per studenti con DSA) e le registrazioni audio dei singoli studenti mentre ripetono i contenuti delle mappe, in modo da poter avere dei riassunti sempre disponibili da riascoltare per ripassare in autonomia prima dell'interrogazione. Questa ulteriore personalizzazione del materiale di studio, che valorizza lo stile di apprendimento del singolo discente, ha permesso agli studenti con bisogni educativi speciali di guadagnare autonomia in fase di organizzazione del lavoro e di studio-ripasso, nonché fiducia (il lavoro è stato visionato in classe e molti studenti ne hanno tratto ispirazione), permettendo loro di ottenere risultati più che soddisfacenti durante la verifica orale.

Tale attività può essere certamente declinata per qualsiasi argomento e per far fronte a vari tipi di problematiche o necessità dei singoli studenti.

4. PROPOSTA DI ATTIVITÀ NUM.3: “LE MINORANZE ETNICHE IN CINA”

L'obiettivo principale di questa unità è duplice: dal punto di vista culturale, consiste nell'approfondire la conoscenza delle diversità culturali in Cina; dal punto di vista linguistico, mira all'acquisizione del lessico specifico per presentare in lingua cinese le minoranze etniche e a sviluppare le relative abilità comunicative. Inoltre gli studenti, attraverso le diverse attività che prevedono la fruizione e l'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), possono rafforzare le proprie competenze digitali. Per la realizzazione di questa unità viene utilizzato il manuale di cultura adottato dalla classe (Buchetti/Guo 2023: 244-253), del materiale autoprodotta dalla docente, e del materiale autoprodotta dagli studenti; l'attività prevede in totale circa 6 ore di lezione. La verifica consiste nell'osservazione in itinere dello svolgimento del lavoro di gruppo (i.e., contributo dei singoli, rispetto dei ruoli e dei compiti, capacità di lavorare in gruppo, rispetto dei tempi, prodotto finale) e in una esposizione orale (valutando coerenza e precisione dei contenuti, accuratezza della pronuncia, correttezza nell'uso del lessico e della sintassi, ecc.).

Fase 1: Ripasso delle conoscenze pregresse sulla geografia della Cina. Per iniziare, la docente proietta la scheda lessicale sulla geografia cinese del progetto 我们一起复习 (Fig. 15) per ripassare oralmente le caratteristiche geografiche della Cina. Gli studenti, con la guida dell'insegnante, ricostruiscono una breve presentazione orale

6 www.canva.com

7 <https://genially.com/it/>

dell'argomento. Dopo il ripasso, gli studenti partecipano a un brainstorming interattivo su Mentimeter⁸, rispondendo a domande-stimolo per introdurre l'argomento. Le risposte vengono poi condivise e discusse in classe, stimolando la curiosità e creando collegamenti con le conoscenze pregresse.



Fig.15 Materiale del progetto 我们一起复习 - Natura

Fase 2: introduzione delle minoranze etniche, divisione in gruppi e creazione della bacheca su Padlet⁹. La docente, attraverso una lezione frontale e servendosi di una cartina geografica della Cina proiettata alla LIM, introduce il concetto di minoranza etnica, spiegando la diversità culturale e linguistica presente in Cina. Successivamente, gli studenti vengono divisi in gruppi formati dalla docente tenendo conto del livello linguistico, delle attitudini e degli stili di apprendimento dei singoli studenti e cercando di mantenere una certa eterogeneità nella loro composizione. Ogni gruppo riceve il compito di approfondire una specifica minoranza, con l'obiettivo di creare una bacheca condivisa su Padlet che includa tutte le presentazioni sui diversi gruppi etnici. Durante la fase di creazione della bacheca Padlet, la docente osserva il lavoro dei gruppi, raccogliendo feedback in itinere e intervenendo per facilitare l'apprendi-

8 <https://www.mentimeter.com/>

9 <https://padlet.com/>

mento. Una volta completata la bacheca Padlet, la docente apporta delle correzioni laddove necessario e assegna agli studenti lo studio delle informazioni condivise.

Fase 3: presentazione del lessico con la docente madrelingua. La docente madrelingua introduce il lessico chiave relativo alla presentazione delle minoranze etniche utilizzando la scheda lessicale del progetto 我们一起复习 (Fig. 16), eventualmente proponendo anche un ampliamento lessicale. Il lessico della scheda proposta è organizzato in tre categorie principali che mettono in evidenza tre aspetti: cultura, identità e società. Questa disposizione facilita la creazione di connessioni logiche tra i termini.



Fig. 16 Materiale del progetto 我们一起复习 - Minoranze etniche

Dopo la presentazione del lessico, gli studenti, lavorando negli stessi gruppi delle fasi precedenti, in orario extrascolastico compilano autonomamente una scheda di presentazione della minoranza etnica loro assegnata in lingua cinese, utilizzando il lessico appreso. Per aiutare ulteriormente gli studenti nella memorizzazione delle parole nuove e fornire un supporto per il ripasso, la docente assegna per casa la visione di un video autoprodotta (Figg. 17 e 18), contenente anche le tracce audio dei termini e dei relativi esempi d'uso. Gli studenti con DSA possono beneficiare di questo strumento visivo e uditivo per consolidare il lessico senza dover necessariamente

ricorrere alla lettura prolungata.



Fig.17 Screenshot del video autoprodotta dalla docente



Fig.18 Screenshot del video autoprodotta dalla docente

Il video presenta anche due attività digitali di rinforzo dei contenuti (Fig.19) e del lessico (Fig. 20) utilizzati dalla docente in classe come ulteriore strumento di rinforzo e conferma dell'acquisizione del lessico e degli argomenti oggetto di studio. Queste attività possono essere utili a studenti con DSA perché permettono un apprendimento multisensoriale.



Fig. 19 Screenshot attività su Learningapps¹⁰



Fig.20 Screenshot attività su Wordwall¹¹

¹⁰ <https://learningapps.org/>

¹¹ <https://wordwall.net/>

Fase 4: Verifica finale e presentazione dei lavori. Ogni gruppo presenta oralmente in lingua cinese la minoranza etnica su cui ha lavorato. La docente effettua la valutazione basandosi su una griglia di valutazione prestabilita, includendo anche l'osservazione in itinere effettuata durante lo svolgimento di tutta l'unità.

4.1 Considerazioni

Le attività svolte sono state strutturate per una classe quarta di liceo linguistico. La classe è formata da 22 studenti, 3 maschi e 19 femmine di cui una studentessa con DSA disgrafica e dislessica per la quale il consiglio di classe ha predisposto un PDP con adeguate misure dispensative e strumenti compensativi.

L'attività iniziale sul ripasso dei contenuti di geografia della Cina ha avuto lo scopo di attivare in modo strutturato le conoscenze che gli studenti avevano già acquisito in precedenza sull'argomento e favorire la produzione orale. Inizialmente, alcuni studenti hanno mostrato esitazione in fase di esposizione orale, ma la scheda lessicale si è rivelata un supporto efficace poiché ha avuto funzione di guida nella costruzione logica del discorso e di "promemoria visivo" che ha aiutato gli studenti a richiamare dalla memoria le nozioni conosciute. In questo modo anche gli studenti più timidi hanno gradualmente acquisito sicurezza, partecipando al ripasso collettivo. Per la studentessa con DSA, questa attività è risultata particolarmente vantaggiosa poiché il ripasso orale le ha evitato il sovraccarico cognitivo legato alla lettura e alla scrittura. Inoltre, la partecipazione attiva nella discussione guidata dall'insegnante l'ha aiutata a rafforzare la memoria uditiva, supportando la compensazione delle difficoltà di lettura.

Durante la fase di divisione in gruppi per lo svolgimento del lavoro cooperativo, la studentessa con DSA è stata inserita in un gruppo con compagni collaborativi e ha avuto il ruolo di riportare oralmente le informazioni individuate e organizzare i contenuti, evitando l'eccessivo carico di scrittura. Questo compito le ha permesso di fornire il suo contributo attivamente, valorizzando le sue capacità comunicative e diminuendo l'impatto delle difficoltà grafiche.

Essendo studenti del quarto anno già abituati a lavorare in gruppo, dall'osservazione è emersa una certa autonomia nella gestione dei ruoli. Tuttavia, durante la prima fase dello svolgimento del compito, senza il supporto immediato della scheda lessicale, in alcuni gruppi sono state riscontrate delle difficoltà nel selezionare informazioni pertinenti, con il rischio di rendere la bacheca digitale alquanto dispersiva. A quel punto è stato utile l'intervento della docente, che ha suggerito di focalizzarsi sugli aspetti chiave che sarebbero poi stati trattati nella fase successiva anche in lingua cinese. La studentessa con DSA si è occupata dell'organizzazione dei contenuti e della preparazione orale, supportata dai compagni per la scrittura, beneficiando così del lavoro collaborativo.

Durante le verifiche orali, sono stati acquisiti discreti risultati generali. Ogni gruppo è stato in grado di presentare una minoranza etnica; naturalmente ogni stu-

dente ha ottenuto risultati diversi in base al proprio livello linguistico, ma tutti hanno raggiunto l'obiettivo dell'unità: alcuni studenti si sono limitati a presentare gli aspetti basilari dell'argomento raggiungendo comunque risultati più che sufficienti; ci sono stati poi studenti che hanno approfondito e ampliato la presentazione aggiungendo altri aspetti partendo dalle macro categorie fornite dalla docente, dimostrando così anche la flessibilità dell'uso delle schede lessicali che hanno avuto la funzione di guida e di stimolo.

La studentessa con DSA, con l'ausilio della scheda lessicale, è riuscita senza eccessiva difficoltà ad esporre i contenuti, dimostrando l'efficacia delle suddette misure anche per il suo stile di apprendimento.

5. CONCLUSIONI

I capisaldi della metodologia didattica delle autrici, presenti nel progetto 我们一起复习, sono l'utilizzo consapevole delle nuove tecnologie nella didattica delle lingue, la personalizzazione e la manipolazione del materiale e la valorizzazione dei differenti stili di apprendimento dei discenti.

Il filo conduttore di tutte le attività, a prescindere dall'annualità o dall'argomento, è stata proprio la personalizzazione del materiale di studio (sia dal punto di vista grafico che dei contenuti) da parte di ciascuno studente, secondo le proprie specifiche esigenze. Avere a disposizione del materiale di studio adatto alle proprie necessità permette allo studente di acquisire non solo fiducia nelle proprie capacità, ma anche consapevolezza delle proprie necessità. Molti studenti, non necessariamente quelli con BES o DSA, mostrano spesso carenze nello sviluppo di un proprio metodo di studio e nella creazione e manipolazione dei materiali: per far sì che il singolo discente riesca a sviluppare un proprio metodo di studio e per aiutarlo a comprendere quale sia il proprio stile di apprendimento, è spesso necessario spingerlo a creare riassunti orali, scritti, o sotto forma di tracce audio, di schemi, mappe concettuali, liste di vocaboli, ecc.

La creazione, la manipolazione e l'utilizzo di schemi e mappe concettuali e/o lessicali, cartacei o digitali che siano, permette una personalizzazione ad ampio spettro e, di fatto, segue le inclinazioni e le necessità del singolo studente, a prescindere dal fatto che presenti carenze, disturbi specifici dell'apprendimento o altre necessità. Tali strumenti risultano inoltre essere un valido supporto per motivare e valorizzare anche le eccellenze, che potrebbero sentirsi poco coinvolte nei processi di apprendimento in classe, dando loro la possibilità di approfondire ulteriormente lessico e contenuti, mantenendo alta la motivazione verso lo studio della materia e sentendosi, allo stesso tempo, valorizzati nella loro specificità.

BIBLIOGRAFIA

- Antonucci/Zuccheri 2010 = Antonucci D. / Zuccheri S. *L'insegnamento della lingua cinese in Italia tra passato e presente. 意大利汉语教学目前情况和历史背景*, Roma: La Sapienza Orientale, Edizioni Nuova Cultura, 2010
- Balboni 2013 = Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- Buchetti/Guo 2023 = Buchetti C. / Guo M., *Destinazione Cina - Percorsi di storia, letteratura, civiltà e linguaggi settoriali*, Loreto (AN), ELI.
- Buchetti/Scibetta 2018 = Buchetti C. / Scibetta A. *L'insegnamento del cinese nelle scuole toscane: situazione attuale e tendenze future*, in Alessandra Brezzi / Tiziana Lioi (a cura di), *Atti del Convegno La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado: esperienze e prospettive*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp.155-164, 261.
- Di Toro et al. 2025 = Anna Di Toro / Chiara Buchetti / Andrea Scibetta / Carla Bagna (a cura di), *La didattica del cinese in Italia nelle scuole e università*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Freddi 1990 = Giovanni Freddi, *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*, Padova, Liviana.
- Gardner 2013 = Howard Gardner, *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Roma, Feltrinelli.
- Greselin 2008 = Federico Greselin, *Iniziare prima, imparare meglio: il cinese nelle scuole superiori*, in Clara Bulfoni (a cura di), *Studiare la Cina oggi. Società, politica, lingua e cultura*, Milano, FrancoAngeli, pp. 111-123.
- Krashen/Terrel 1983 = Stephen D. Krashen / Tracy D. Terrel, *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*, Oxford, Oxford Pergamos Press.
- Langé 2012 = Gisella Lange, *L'insegnamento di lingua e cultura cinese nelle scuole italiane*, in «Europa Vicina», n. 26 ottobre 2012, p. 4-5.

JACOPO ROSSI - MATTEO VANNACCI

LA LINGUA CINESE COME VEICOLO NELLA
COMPRENSIONE DELLA MATEMATICA:
UNO STUDIO PRATICO APPLICATO
A DISCENTI CON DSA

ABSTRACT

L'apprendimento della matematica presenta sfide significative per molti studenti, in particolare per coloro con Disturbi Specifici dell'Apprendimento. Numerose ricerche hanno evidenziato come le caratteristiche strutturali della lingua di apprendimento possano giocare un ruolo non trascurabile in questo processo. Sistemi numerici linguisticamente “trasparenti” sono stati associati a una maggiore facilità di acquisizione in parlanti nativi rispetto a sistemi “opachi”; è il caso, per esempio, del sistema cinese che, diversamente dall'italiano, presenta una corrispondenza regolare tra nome del numero e valore posizionale. Tuttavia, rimane poco esplorata la possibilità che ciò possa costituire un vantaggio anche per studenti non sinofoni che apprendono la matematica attraverso il cinese come L2. Il presente studio si propone quindi di indagare se e in quale misura l'utilizzo della lingua cinese possa offrire benefici nell'apprendimento di concetti matematici. E, più precisamente, se l'esposizione a un sistema numerico e di calcolo strutturalmente diverso da quello della lingua madre possa agevolare la comprensione e le prestazioni matematiche dei discenti.

1. INTRODUZIONE

In un momento di pausa tra le lezioni di un lunedì mattina qualsiasi un capannello di studentesse di una quinta linguistico con terza lingua cinese parlotta concitato dell'imminente verifica di matematica: "Prof., dopo abbiamo il compito e non sono pronta. E poi sono discalculica e gli esercizi di logica non mi riescono". "Eppure con la lingua cinese non hai problemi, no? Dopotutto le lingue hanno molte cose in comune con la logica...". *Panico.*

Il breve scambio di battute sopra riportato è stato spunto per una riflessione più profonda con amici e colleghi sulla visione che gli studenti hanno delle materie curriculari, spesso percepite come del tutto irrelate. Inoltre, in una classe di un liceo linguistico dove il cinese si studia per scelta – seppur non senza ripensamenti, mentre la matematica è per molti una costrizione inevitabile, ci si è interrogati se creare delle brevi unità didattiche interdisciplinari avrebbe potuto favorire l'apprendimento o, al contrario, causare difficoltà ulteriori.

In una prima fase, si è proposto, in via sperimentale, a una classe prima un'unità didattica che integrasse le conoscenze linguistiche e matematiche dei discenti, analizzando il nostro sistema di numerazione, posizionale, a confronto con quello cinese, parzialmente additivo e moltiplicativo. La costruzione dei numeri superiori alle migliaia in cinese è stata veicolata tramite l'utilizzo di forme polinomiali (associando ad ogni numero il moltiplicatore numerale equivalente in potenza di 10, ad esempio 10^5 per 100.000), scelta che si è rivelata particolarmente funzionale. L'esercizio, inizialmente percepito come complesso, ha stimolato la curiosità degli studenti che hanno mostrato un graduale avvicinamento al sistema di suddivisione numerica cinese, come meglio spiegato in seguito, acquisendo una discreta padronanza del calcolo.

In una fase successiva è stata proposta una breve verifica (cfr. Appendice A) finalizzata a consolidare la comprensione delle corrispondenze tra il sistema numerico decimale e la sua rappresentazione in caratteri cinesi. Agli studenti è stato richiesto di trascrivere numeri progressivamente più grandi in caratteri cinesi, facendo ricorso alla scomposizione polinomiale dei numeri decimali.

Gli obiettivi inizialmente prefissati erano perlopiù culturali, legati a uno studio di base delle principali differenze nei due sistemi numerici, ma la constatazione di come alcuni studenti discalculici con discrete capacità nella lingua cinese riuscissero a svolgere piuttosto agevolmente il compito assegnato ci ha spinto a una nuova riflessione sui rapporti e le connessioni tra lingua cinese e matematica.

Alcuni test dimostrerebbero infatti che i bambini sinofoni della scuola primaria (Mark/Dowker 2015) hanno generalmente più facilità di apprendimento della matematica rispetto a studenti anglofoni: gli stessi test non trovano però riscontro in studenti di età maggiore, per i quali i presunti benefici della lingua di riferimento perdono di efficacia rispetto allo studio intrinseco della disciplina.

1.1 MATEMATICA E LINGUAGGI

Lo studio della matematica mediato dalla lingua cinese può favorire l'apprendimento negli studenti discalculici? Le informazioni che quotidianamente docenti e discenti si scambiano in classe sono veicolate attraverso diversi linguaggi, il cui numero e la cui natura possono variare a seconda che la lingua madre coincida o meno con quella utilizzata per l'insegnamento.

Quando si cerca un esempio, viene naturale pensare alle materie umanistiche e, in particolare, allo studio di una lingua straniera o seconda lingua, mentre le discipline scientifiche tendono a essere considerate solo marginalmente influenzate dalle barriere linguistiche. In realtà, anche la dimensione linguistica di queste ultime deve essere presa in considerazione: non si tratta infatti soltanto di memorizzare un lessico settoriale, ma di saper interpretare e produrre testi specifici, coerenti e talvolta astratti, che richiedono una certa padronanza dei generi testuali e delle funzioni linguistico-cognitive proprie della disciplina (Beacco *et al.* 2015). Numerosi studi hanno inoltre dimostrato che la comprensione delle materie scientifiche è condizionata dalla cosiddetta «trasparenza» o «opacità» linguistica, ovvero dal grado di corrispondenza tra lingua orale e lingua scritta: la prima presenta una relazione chiara e regolare tra suono e grafia, facilitando l'accesso al significato; al contrario, la seconda richiede una maggiore competenza metalinguistica per essere decodificata, rappresentando un potenziale ostacolo per studenti non madrelingua o con difficoltà linguistiche.

È stato infatti dimostrato che sistemi culturali e linguistici differenti possono portare a modi peculiari di concepire e rappresentare numeri e concetti matematici (Gordon, 2004). Un caso emblematico è quello dei “Pirahã”, una tribù di circa 200 persone che vive in piccoli villaggi situati sulle sponde di un affluente del Rio delle Amazzoni. Questa comunità non possiede termini specifici per indicare i numeri – nemmeno concetti elementari come “uno”, ma solo espressioni generiche per esprimere i concetti di “un po” e “di più”. Di conseguenza, anche le operazioni matematiche più semplici non vengono svolte secondo il modello linguistico-culturale a cui siamo abituati. Un esperimento condotto dal team di Gordon ha mostrato che i Pirahã faticano a riprodurre sequenze di 10 stanghette, suggerendo che il loro linguaggio non supporti l'interiorizzazione del concetto di numero.

Allo stesso modo, la familiarità derivante dall'uso costante dei numeri ci rende inconsapevoli delle complessità e delle sfide che emergono nell'interazione tra il nostro sistema linguistico e il sistema numerico che utilizziamo quotidianamente: se il sistema numerico arabo a base decimale viene per convenzione utilizzato nella scrittura dalla quasi totalità dei paesi esistenti, ciascuna lingua parlata ha però le proprie caratteristiche linguistiche che possono facilitare o meno l'apprendimento della matematica, in particolare nei bambini.

Come in molte altre lingue indoeuropee, anche in italiano le cifre da 0 “zero” a 9 “nove” hanno nomi specifici che, in molti casi, non si traducono in modo lineare

nei numeri successivi. Il numero 10 “dieci”, ad esempio, si articola in letture differenti a seconda del contesto: se i numeri da 11 (“undici”; dal lat *undĕcim*, composto di *unus* e *decem*), a 16 (“sedici”; dal lat. *sĕdĕcim*, composto di *sex* e *decem*), risultano composti da unità + decina, quelli successivi invertono la struttura: 17 (“diciassette”; *dĕcem ac sĕptem*) è infatti la contrazione di dieci e sette, come 18 (“diciotto”; *dĕcem ōcto*) e 19 (“diciannove”; *dĕcem ac nŏvem*). Ancora, 20 “venti” e 30 “trenta” presentano una lettura differente rispetto alle decine successive, che terminano in *-anta* e totalmente scollata dalla lettura del numero “due”/ “tre” da cui derivano. Queste irregolarità, così come la mancata corrispondenza tra pronuncia e forma scritta di alcuni numeri, possono generare confusione nello sviluppo delle competenze matematiche nei bambini più piccoli, richiedendo più tempo per imparare e memorizzare la lettura dei numeri (Chen *et al.* 2006).

Questa difficoltà è ancora più accentuata in alcune lingue della famiglia indoaria del nord dell’India che vale la pena di citare. Pur adottando anch’esse un sistema decimale, le numerose irregolarità dovute a fusioni e flessioni linguistiche rendono necessario memorizzare ogni singolo numero da uno a cento. In gujarati, ad esempio, solo i numeri da 21 a 99 seguono una struttura unità + decina (es: 32 *batrīs* = 2 *ba-*, 30 *-trīs*), inoltre la pronuncia delle cifre varia a seconda del numero; 2 *be*, diventa *bā-* nei numeri 22, 52, 62, 92, *ba-* nel 32, *be-* nel 42, *b-* nel 72 e *by-* nell’ 82. È altresì interessante notare come tutti i numeri precedenti alle decine ad eccezione del 19 (29, 39, 49, 59, 69, 79, 89, 99) si leggano con la decina successiva a quella scritta; il numero 29 si legge *ogantrīs*, il cui significato letterale è 9 *oga* - e 30 *-trīs*.

Il sistema numerico delle lingue sinotibetane e nipponiche è invece spesso citato come esempio di «trasparenza linguistica» e la sua relativa semplicità strutturale è considerata uno dei fattori per cui gli studenti dell’Asia orientale risulterebbero particolarmente predisposti all’apprendimento della matematica. Il cinese, per esempio, è una lingua isolante, nella quale quindi le componenti mantengono una forma e una pronuncia invariate, indipendentemente dalla loro posizione, eliminando ogni complessità morfologica legata all’opacità del linguaggio.

La costruzione dei numeri avviene attraverso una combinazione sistematica delle cifre da uno a nove (nell’ordine: *yi* 一, *er* 二, *san* 三, *si* 四, *wu* 五, *liu* 六, *qi* 七, *ba* 八, *jiu* 九) con i moltiplicatori principali indicanti le potenze di dieci: 10 (*shi* 十), 100 (*bai* 百), 1000 (*qian* 千) e 10000 (*wan* 万) senza alcuna variazione nella pronuncia di queste componenti. La formazione dei numeri segue una logica posizionale regolare che combina implicitamente moltiplicazione e addizione: una cifra posta prima di un moltiplicatore ne indica la quantità, realizzando un’operazione moltiplicativa, mentre una cifra o un gruppo numerico posto dopo un’unità di ordine superiore viene sommato in un’operazione additiva.

Ad esempio, 11 (*shi yi* 十一) è letteralmente ‘dieci [più] uno’ e 12 (*shi er* 十二) ‘dieci [più] due’. Considerando numeri maggiori vediamo come l’aumento intrinseco delle operazioni matematiche non intacchi la semplicità linguistica. Il numero 45 (*si shi*

wu 四十五), contiene entrambe le operazioni: la cifra “quattro” (*si* 四) precede il moltiplicatore “dieci” (*shi* 十), indicando ‘quattro [per] dieci’, a cui si somma poi la cifra “cinque” (*wu* 五), risultando nella struttura matematica $4 \times 10 + 5$, sebbene la lettura sia semplicemente *si shi wu* 四十五, “quattro-dieci-cinque”,

Questa struttura si conserva anche in numeri più complessi, 4584 (*si qian wu bai ba shi si* 四千五百八十四) si articola come quattro-mille, cinque-cento otto-dieci, quattro, rispecchiando fedelmente la struttura numerica senza alterazioni nei suoni e nelle parole.

Questa regolarità rende più intuitivo per i parlanti nativi il concetto di valore posizionale e facilita l'apprendimento delle operazioni aritmetiche. Per uno studente di lingua cinese L2, tuttavia, può indurre in errore l'esistenza del carattere *wan* 万, che indica il concetto di “diecimila” (10^4) non come dieci volte mille (10.000) ma come unità di misura a sé stante (1.0000, “uno-diecimila”). Da qui si evidenzia la differenza strutturale tra il sistema cinese, basato su potenze di diecimila, e i sistemi occidentali, che si fondono su potenze di mille.

Nel sistema cinese, a partire dal carattere *wan* 万, i moltiplicatori successivi si ottengono moltiplicando per diecimila:

- 100.000 “cento mila” diventa 10.0000 (*shi wan* 十万), ovvero “dieci-diecimila”;
- 1.000.000 “un milione” 100.0000 (*bai wan* 百万), “cento-diecimila”;
- 10.000.000 “dieci milioni” 1000.0000 (*qian wan* 千万), “mille-diecimila”.

A partire da 10^8 e per ogni potenza di 10^4 successiva, questo sistema introduce nuovi caratteri specifici:

<i>yi</i> 亿	10^8	1.0000.0000
<i>zhao</i> 兆	10^{12}	1.0000.0000.0000
<i>jing</i> 京	10^{16}	1.0000.0000.0000.0000
<i>gai</i> 垓	10^{20}	1.0000.0000.0000.0000.0000
<i>zi</i> 秭	10^{24}	1.0000.0000.0000.0000.0000.0000

Questa impostazione riflette una logica interna altamente regolare, ma può disorientare chi è abituato a un sistema di segmentazione basato sulle migliaia, specialmente nella lettura e nella traduzione dei numeri di grandi dimensioni. Per un parlante nativo, invece, questa linearità semplifica i calcoli mentali, favorendo una naturale suddivisione dei numeri. Come spiega il giornalista Gladwell (2010):

La regolarità del loro sistema di numerazione fa sì che i bambini asiatici riescano ad eseguire le operazioni fondamentali come l'addizione con molta più facilità. Chiedete a un bambino occidentale di sommare mentalmente trentasette e ventidue. Prima di tutto dovrà convertire le parole in numeri, $37 + 22$, e solo allora potrà eseguire l'operazione 2 più 7 fa 9, 30 più 20 fa 50 e in totale fa 59. Ma se chiedete a un bambino asiatico di sommare tre-dieci-sette [*san shi qi* 三十七] e due-dieci-due [*er shi er* 二十二] l'indispensabile equazione è

già lì, incorporata nella frase, non c'è bisogno di convertire le parole in numeri, la somma è cinque-dieci-nove [*wu shi jiu* 五十九].

Un altro ambito significativo è quello delle frazioni. In molte lingue europee – tra cui quella italiana – si usano i numeri ordinali per indicare il denominatore di frazione. Prendendo ad esempio $3/5$: “tre quinti” può risultare ambiguo, poiché “quinti” può indicare sia una suddivisione “tre quinti dei partecipanti” che l'ordine o la posizione degli elementi di un insieme, “tra i partecipanti ci sono tre quinti (posti)”. In cinese, invece, la struttura appare univoca, e riflette con precisione il significato matematico; così, quello che in italiano traduciamo come tre quinti in cinese diventa *wu fen zhi san* 五分之三, ovvero ‘cinque parti’ *wu fen* 五分, ‘di’ *zhi* 之, ‘tre’ *san* 三. Inoltre il denominatore è esplicitato per primo, aiutando lo studente a visualizzare l'intero come suddiviso in 5 parti prima di determinare quante di queste si considerano. Come nota Fuson (2009), l'aggiunta del carattere *fen* 分, ‘parte’, accanto al denominatore rafforza l'attenzione sulla struttura della frazione:

Per mantenere questo focus sul denominatore e per dare un senso alle frazioni risultanti dalla divisione, abbiamo usato in classe un numero e la parola *fratto* [riferito a *fen* 分, parte] per il primo step di divisione in parti uguali: dividere in 3 parti uguali era un *3-fracture*, mentre un *5-fracture* dava come risultato 5 parti, ognuna di $1/5$. (*ibidem*; traduzione dell'autore)

1.2 Il “CNA”: *Chinese Number Advantage*

Uno studio pubblicato nel febbraio del 2015 da Winfred Mark e Ann Dowker ha esplorato le influenze linguistiche sulle abilità matematiche nei bambini, concentrandosi in particolare sul cosiddetto *Chinese Number Advantage* (CNA), ovvero il vantaggio osservato nei bambini sinofoni nell'apprendimento della matematica, attribuito alla maggiore trasparenza linguistica del cinese.

La ricerca, incentrata su abilità numeriche, conoscenza del valore posizionale, conteggio e ragionamento non verbale, ha coinvolto 159 studenti di età compresa tra i sei e i nove anni, provenienti da due scuole primarie rispettivamente di Oxford e Hong Kong. I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi:

- 49 studenti britannici parlanti esclusivamente inglese sia in ambiente domestico che scolastico (UK);
- 43 studenti di Hong Kong iscritti a scuole di lingua inglese, parlanti cantonese in ambito domestico ma inglese nel contesto di insegnamento (HK-E);
- 47 studenti di Hong Kong il cui il contesto linguistico era esclusivamente cantonese, sia a scuola che in famiglia (HK-C).

I risultati hanno evidenziato che il vantaggio linguistico degli studenti sinofoni esiste, ma è temporaneo e circoscritto alla fase iniziale di apprendimento della matematica nei bambini più piccoli. Non sembra invece indicativo di una migliore capaci-

tà nello svolgimento di esercizi di aritmetica tra gli studenti di età maggiore. Inoltre, le evidenze non sono sufficienti a dimostrare che il CNA – considerato nei termini di trasparenza linguistica del sistema numerico – possa spiegare in modo coerente le differenze transnazionali nelle competenze aritmetiche osservate tra i diversi gruppi di età. Un dato interessante emerso dallo studio è che gli studenti del gruppo HK-E hanno ottenuto risultati significativamente migliori rispetto al gruppo UK, nonostante entrambi i gruppi ricevessero istruzione in lingua inglese. Questo suggerisce che fattori culturali ed educativi siano almeno altrettanto rilevanti quanto quelli linguistici. Tuttavia, non si può escludere che i bambini HK-E abbiano beneficiato, seppur indirettamente, dell'esposizione al sistema di conteggio cinese nel contesto familiare.

Un'ulteriore conferma del ruolo della lingua nella competenza matematica proviene da un articolo pubblicato nel 2022 (Hong *et al.*, 2022), che ha analizzato il rapporto tra lingua cinese e apprendimento della matematica attraverso una *meta-analisi* di 34 studi condotti su un campione totale di 58.995 partecipanti. L'obiettivo era quantificare la correlazione tra competenze linguistiche e abilità matematiche, nonché identificare i meccanismi attraverso cui questa relazione si manifesta.

L'analisi ha rilevato una correlazione moderata tra le due competenze ($r = 0.36$, IC 95%)¹, evidenziando una certa eterogeneità nei risultati. In particolare, le abilità linguistiche complesse come la comprensione orale ($r = 0.52$) e le competenze ortografiche ($r = 0.40$) presentano correlazioni più elevate con la matematica, mentre le competenze fonologiche mostrano quella più bassa ($r = 0.26$). Rispetto alle lingue alfabetiche, il sistema di scrittura cinese, basato su caratteri, sembra favorire il calcolo numerico, ma mostra minore influenza nella comprensione dei problemi testuali. In linea con lo studio analizzato in precedenza, anche in questo caso viene ribadita l'importanza delle variabili culturali ed educative, che agiscono in sinergia con quelle linguistiche nell'influenzare le prestazioni matematiche degli studenti.

1.3 Ludicizzazione dell'insegnamento della matematica

L'adozione di tecniche educative innovative rappresenta una delle sfide principali che un insegnante è chiamato ad affrontare. Numerose strategie sono state sperimentate e analizzate negli ultimi decenni; tuttavia, in tempi recenti, la cosiddetta ludicizzazione o *gamification* ha acquisito crescente rilevanza, mostrando risultati particolarmente interessanti in diversi ambiti disciplinari. Ciò nonostante, l'applicazione della ludicizzazione all'insegnamento della matematica risulta ancora relativamente poco esplorata rispetto ad altre discipline (Lai 2017; Smith 2018).

¹ Il coefficiente di correlazione lineare r di Pearson è la tecnica statistica usata per misurare la forza e la direzione della relazione tra due variabili. I suoi valori spaziano da -1 (perfetta correlazione negativa) a +1 (perfetta correlazione positiva), mentre valori prossimi allo 0 indicano assenza di correlazione.

Uno degli ostacoli principali che oggi gli studenti incontrano nello studio della matematica può essere ricondotto all'approccio *bourbakiano*² prevalentemente adottato dal pensiero matematico moderno nella didattica della materia, secondo il quale, in estrema sintesi, “la bellezza [della matematica] si spiega da sola”. In quest’ottica, è sufficiente che i concetti complessi siano presentati in modo cristallino affinché vengano compresi. Tuttavia, questa impostazione tende spesso a trascurare le difficoltà cognitive e i bisogni educativi degli studenti, soprattutto nei primi approcci alla disciplina. Non si possono infatti ridurre centinaia di anni di formalizzazione matematica a enunciati accessibili a non esperti senza compromettere l’efficacia didattica.

La ludicizzazione si propone di infrangere questo “muro” attraverso attività ludiche e strumenti digitali che rendano l’apprendimento più coinvolgente. A questo scopo, strumenti largamente impiegati in vari contesti educativi sono piattaforme come *Kahoot!*, tramite le quali gli insegnanti possono creare quiz personalizzati, a cui gli studenti accedono mediante dispositivi digitali, rispondendo in modo individuale o in gruppi. I risultati sono proiettati in classe in tempo reale, generando un’atmosfera al contempo rilassata e competitiva, capace di favorire dinamiche di integrazione all’interno di classe.

Ad ogni modo va sottolineato come l’applicazione dell’approccio ludico trovi impiego all’interno della trattazione delle singole materie, in separata sede, senza generalmente introdurre un’applicazione sinergica tra discipline “linguistiche” e matematiche. Il presente studio si propone invece di integrare i due ambiti, utilizzando la lingua cinese come veicolo per la ludicizzazione della matematica. L’intento è quello di incoraggiare gli studenti a rielaborare processi matematici percepiti come ostici o inaccessibili, attraverso una lingua che richiede una diversa strutturazione cognitiva. Si ipotizza che tale approccio possa favorire una rivalutazione delle difficoltà iniziali e offrire una prospettiva alternativa sull’apprendimento della matematica, specialmente per studenti con Disturbi Specifici dell’Apprendimento (DSA). L’obiettivo dello studio è quindi valutare se, e in quale misura, l’impiego della lingua cinese possa contribuire a ridurre non tanto le barriere logico-matematiche, ma anche quelle linguistiche che ostacolano la comprensione dei concetti da parte degli studenti.

2. LA DISCALCULIA EVOLUTIVA COME DISTURBO SPECIFICO DELL’APPRENDIMENTO

Lo studio di modalità didattiche capaci di mettere al centro dell’insegnamento la complessità e la singolarità di ogni discente è parte integrante di una didattica inclusiva. Da un punto di vista normativo, l’articolo 1 della legge n. 170 dell’8 ottobre

2 Con il termine *bourbakiano* si fa riferimento a Nicolas Bourbaki, eteronimo collettivo adottato da un gruppo di matematici, prevalentemente francesi, che, nel corso del Novecento, si proposero di redigere una trattazione unitaria e formale di testi di matematica avanzata moderna.

2010 riconosce i Disturbi Specifici dell'Apprendimento quali disturbi di origine neurobiologica che interferiscono con l'acquisizione delle abilità scolastiche di base, pur manifestandosi "in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali" (L.170/2010, art. 1, comma 1). Più precisamente, la legge individua quattro principali categorie di disturbi: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia.

Quest'ultima, generalmente intesa come difficoltà negli automatismi del calcolo e nell'elaborazione numerica, può in realtà manifestarsi in modi molto diversi e complessi, compromettendo aree quali quelle linguistiche, percettive, attentive o matematiche. Come sottolineano Lucangeli e Tressoldi (2001), per definirne le caratteristiche che ne distinguono la natura:

è necessario riferirsi alle indicazioni date dai due sistemi internazionali più usati per la definizione e la classificazione dei disturbi stessi: l'ICD-10 (*International Classification of Diseases*, dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) e il DSM-IV (*Diagnostic System Manual*, dell'Associazione Psichiatri Statunitensi). Secondo quanto indicato nell'ICD-10 ed in accordo con quanto descritto nel DSM-IV, i sintomi delle difficoltà aritmetiche sono:

- incapacità di comprendere i concetti di base di particolari operazioni
- mancanza di comprensione dei termini o dei segni matematici
- difficoltà ad attuare le manipolazioni aritmetiche standard
- difficoltà nel comprendere quali numeri sono pertinenti al problema aritmetico che si sta considerando
- difficoltà ad allineare correttamente i numeri o ad inserire decimali o simboli durante i calcoli
- scorretta organizzazione spaziale dei calcoli
- incapacità ad apprendere in modo soddisfacente le "tabelline" della moltiplicazione. (Lucangeli, Tressoldi, 2001)

Secondo il modello neuropsicologico modulare ideato da McCloskey nel 1985 "la rappresentazione mentale della conoscenza numerica, oltre ad essere indipendente da altri sistemi cognitivi, è strutturata in tre moduli a loro volta distinti funzionalmente"; dislessia per cifre, discalculia procedurale e discalculia per i fatti aritmetici.

La dislessia per le cifre manifesta difficoltà tipiche della dislessia seppur legate specificamente ai numeri:³ la compromissione riguarda infatti i processi lessicali, ossia la capacità di elaborare e recuperare i singoli elementi numerici. In questo contesto è interessante notare come le irregolarità linguistiche presenti nella lettura di alcuni numeri arabi, discusse in precedenza, potrebbero in effetti acuire queste difficoltà.

Questo tipo di discalculia si caratterizza per le difficoltà nell'acquisizione dei processi lessicali legati ai numeri, influenzando sia la comprensione che la produzione del calcolo. Più precisamente:

3 Per un'analisi approfondita della comorbidità tra discalculia e dislessia si rimanda a Tressoldi/Vio 2006; Crispiani/Dellabiancia 2010.

Temple descrive al riguardo il caso di un bambino discalculico di 11 anni. L'analisi degli errori commessi in compiti di ripetizione, scrittura e lettura, sia di numeri arabici, che di numeri espressi in codice verbale, evidenzia uno specifico pattern di errore. Gli errori sono del tipo:

34 = sessantasei;

1 = nove;

8483 = ottomilaquattrocentoottantaquattro

La processazione sintattica risulta completamente intatta, mentre risulta compromessa la processazione lessicale preposta alla selezione e al recupero dei singoli elementi lessicali. (*Ibidem*)

La discalculia procedurale si caratterizza per difficoltà nell'automatizzazione e applicazione corretta delle procedure e degli algoritmi utilizzati nei sistemi di calcolo, nonostante la comprensione dei fatti aritmetici di base sia consolidata. Gli errori tipici evidenziati riguardano:

- applicazione (difficoltà nei passaggi necessari per eseguire calcoli, come l'addizione con riporto, la sottrazione con prestito, la moltiplicazione in colonna o la divisione);
- riporto e prestito;
- difficoltà nell'allineamento delle cifre nei calcoli scritti.

Questo tipo di discalculia è spesso osservabile nei bambini che, pur avendo compreso il significato delle operazioni, non riescono ad applicarle con sistematicità ed efficienza.

Infine, la discalculia per i fatti aritmetici si manifesta con difficoltà nell'acquisizione e nel recupero dei fatti numerici dalla memoria a lungo termine, a fronte di una buona capacità di elaborazione. In particolare vengono riscontrati due tipi di errore, definiti di "confine" e "slittamento":

- Gli errori di confine sono errori sistematici che si verificano quando il discente nel tentativo di recuperare un fatto aritmetico, attiva una risposta associata a uno "vicino" o "confinante"; così, la moltiplicazione 6×3 , viene confusa con 7×3 dando come risultato 21.
- Gli errori di slittamento sono invece parziali, e si verificano quando una sola cifra della risposta è errata, mentre l'altra è corretta. In questo caso, la moltiplicazione 6×3 potrebbe avere come risposta 17.

Analogamente, anche le tipologie di errore più frequenti possono essere riassunte nelle seguenti categorie: errori procedurali e di applicazione di strategie, errori nel recupero di fatti aritmetici, difficoltà visuo-spaziali.

Gli errori procedurali e di applicazione di strategie riguardano le difficoltà nell'applicare correttamente le procedure di calcolo o utilizzare strategie efficienti, come il calcolo mentale o l'applicazione di algoritmi alternativi. Un esempio è quello di bambini che, conoscendo già procedure più avanzate, si aiutano ancora con altre più

immature. Di fronte all'operazione $2 + 9$, ad esempio, il conteggio inizia dal numero più piccolo (2), procedendo in avanti fino a raggiungere il risultato ("2, 3, 4..."), invece di partire dall'addendo maggiore (9) e aggiungere mentalmente 2, strategia più rapida ed efficiente.

Gli errori nel recupero di fatti aritmetici si manifestano con la difficoltà a recuperare dalla memoria a lungo termine i fatti aritmetici di base, come le tabelline o i risultati di semplici addizioni e sottrazioni. Ciò può dipendere principalmente da associazioni errate tra i compiti aritmetici e le risposte assegnate, così come dal rafforzamento di un dato sbagliato nella memoria. Un errore tipico è dato dal recupero confusionale di fatti aritmetici di moltiplicazione e addizione, ad esempio: $6 \times 6 = 12$ o $4 + 4 = 16$.

Le difficoltà visuo-spaziali sono legate a errori nella manipolazione e interpretazione delle informazioni visive e spaziali necessarie per il calcolo. Manifestazione ne sono le difficoltà a incolonnare correttamente i numeri, a comprendere i grafici o a risolvere problemi geometrici, così come nel rilevare dettagli visivi, ad esempio confondere il segno dell'addizione con quello della moltiplicazione.

3. IL TEST

Al fine di osservare la possibile influenza della lingua veicolare nella riuscita di test matematici, è stato preparato un test composto da cinque esercizi, somministrato prima in italiano e, dopo un adeguato intervallo di tempo, in lingua cinese.

La somministrazione ha coinvolto un totale di 36 studenti di un liceo linguistico con cinese come terza lingua curriculare, distribuiti come segue:

- Classe seconda: 23 studenti coinvolti, di cui sei bilingue e due sinofoni. Due studenti italofoeni con discalculia.⁴
- Classe quinta: 13 studenti coinvolti, di cui uno studente sinofono bilingue. Uno studente italofono con discalculia.

Il tempo assegnato per completare il test, circa trenta minuti, è risultato sufficiente per la prima somministrazione in italiano ma decisamente insufficiente per la seconda in cinese; la necessità di tradurre preliminarmente le domande ha, infatti, richiesto quasi il doppio del tempo previsto. Nonostante il numero limitato di partecipanti non consenta una significativa analisi, emergono comunque osservazioni interessanti sui tipi di errore commessi.

⁴ Il numero degli studenti coinvolti non corrisponde al numero totale degli studenti della classe ma a quello dei presenti in entrambe le somministrazioni dei test.

Esercizio 1:

Ordinare le seguenti frazioni dalla più piccola alla più grande.

$$\frac{3}{5}$$

$$\frac{13}{2}$$

$$\frac{1}{2}$$

$$\frac{5}{6}$$

请把下列分数从小到大排列

五分之三

二分之十三

二分之一

六分之五

Come già menzionato, la lingua cinese sembra godere di una maggiore chiarezza nella scrittura delle frazioni. Questo esercizio si propone di verificare se ciò può aiutare studenti con DSA nel compito di ordinare frazioni. Ricordiamo che per due frazioni a/b e c/d vale che $a/b < c/d$ se e solo se $ad < bc$. L'operazione di verifica dell'ordine di frazioni coinvolge le principali tipologie di discalculia (per cifre, procedurale e nei fatti aritmetici). Ci proponiamo quindi di verificare se l'uso veicolare della lingua cinese faciliti almeno uno di questi aspetti.

Esercizio 2:

Dire se le seguenti affermazioni sono VERE o FALSE.

- a. Se ogni uomo è mortale e Aristarco è mortale, Aristarco è necessariamente un uomo.
- b. Se “cane morde cane” e “Aristolfo morde Beatrice”, allora Aristolfo è un cane.

判断下列说法是对还是错

- a. 如果每个学生都有一本书, 小龙有一本书, 那么小龙一定是学生。
- b. 如果“狗咬狗”是真的, “阿明咬了小王”, 那么阿明是狗。

Questo esercizio valuta l'abilità degli studenti a lavorare con sillogismi della logica classica. Le affermazioni sono composte nella forma “A implica B”, dove A e B sono due enunciati. Un errore logico molto comune è ritenere che, dato un enunciato del tipo “A implica B”, allora valga anche il contrario, ovvero “B implica A”, cadendo così in una fallacia di inversione dell'implicazione, errore molto frequente nel ragionamento spontaneo. Infatti, se “ogni uomo è mortale” non è necessariamente vero che “ogni essere mortale è un uomo”, come nel caso del sillogismo che ha per soggetto Aristarco. Questo esercizio si propone di analizzare se, grazie al processo di ludicizzazione introdotto dall'utilizzo di una lingua veicolare diversa, si possa influenzare l'abilità di ragionamento degli studenti, aiutandoli nello sforzo di comprensione e portandoli a superare le difficoltà che incontrano usualmente con le affermazioni logiche. Nella versione in cinese si è cercato di mantenere il significato del sillogismo utilizzando, laddove possibile, parole più semplici e circoscritte a quelle del livello 2 dell'esame HSK (fa eccezione il termine “mordere”, *yao* 咬).

Esercizio 3:

Scrivere i seguenti numeri in lettere.

5008

88868

71717

212552

8656

请用汉字写出下列数字

5008

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

88868

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

71717

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

212552

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

8656

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Questo esercizio va ad analizzare le già citate difficoltà di trasposizione dei numeri da cifra in lettera e da cifra in carattere. In questo caso, ci si aspetta che la lingua cinese aiuti gli studenti a commettere un numero inferiore di errori di tipo procedurale legati alla discalculia per cifre, dal momento che il passaggio non avviene da cifra numerica a parola scritta in alfabeto latino, bensì da cifra a carattere, grafia che in cinese risulta più regolare e trasparente.

Esercizio 4:

a. Scrivere i risultati delle seguenti moltiplicazioni e divisioni.

trentaquattro per dieci = _____, seicentottanta diviso dieci = _____,

55 per mille = _____.

a. 请计算以下乘法和除法

三十四 x 十 = _____ 六百八十 ÷ 十 = _____ 五十五 x 一千 = _____

b. Quali dei seguenti numeri è divisibile per 3?

333

123

54

71

b. 以下哪些数字可以被三整除 (Quali dei seguenti numeri sono divisibili per 3?)

三百三十三

一百二十三

五十四

七十一

Questo esercizio si propone di valutare se il cosiddetto CNA (*Chinese Number Advantage*) non possa intervenire nello svolgimento di alcune operazioni matematiche particolari. Sotto certi aspetti gli studenti sinofoni sono, in principio, avvantaggiati dalla maggiore chiarezza nella scrittura dei numeri. Ricordiamo ad esempio quelle operazioni che prevedono una discontinuità nella denominazione dei numeri (es. “mille”, “milione”) che in cinese è invece assente, grazie all’uso sistematico di caratteri moltiplicativi come *bai* 百 e *qian* 千. D’altro canto, alcune operazioni matematiche dello stesso tipo sembrano risultare più facili in italiano: ad esempio, “55 x 1000” in italiano è *cinquantacinquemila* mentre in cinese il fatto che esista un termine per indicare le decine di migliaia, ovvero *wan* 万, ripropone di fatto la stessa discontinuità nella denominazione dei numeri che intercorre tra le unità mille e milione, comportando un ulteriore passaggio durante il calcolo in cinese, prima di arrivare alla risposta (*wuwan wuqian* 五万五千). In particolare, si intende verificare se negli studenti con DSA gli errori procedurali siano più frequenti nella lingua madre e/o se tali errori risultino più evidenti quando il compito è svolto in cinese.

Esercizio 5:

Indovinare (il meglio che si può) il prossimo numero delle seguenti sequenze.

1, 3, 5, 7, ...

1, 1000, 100, 100000, 10000, 10000000, ...

2, 3, 5, 7, 11, 13, ...

请根据规律写出下一个数字(尽量猜对)

一, 三, 五, 七,

一, 一千, 一百, 十万, 一万, 一千万,

二, 三, 五, 七, 十一, 十三,

Questo ultimo esercizio intende analizzare le capacità di ragionamento e riconoscimento di configurazioni e modelli attraverso l’uso di lingue diverse. Molti studenti con DSA manifestano difficoltà nell’interagire con oggetti matematici, in particolare nella risoluzione di problemi logici, dove spesso si osserva un blocco cognitivo legato alla mancanza di astrazione. L’obiettivo di questo esercizio è verificare se l’impiego del cinese come lingua veicolare possa contribuire a rimuovere, almeno in parte, questo blocco.

Le tre sequenze proposte sono:

- Una progressione di numeri dispari;
- Una sequenza che alterna l’aggiunta di tre zeri (moltiplicazione per 1000) alla rimozione di uno zero (divisione per 10), creando una configurazione numerica

apparentemente caotica ma in realtà regolare;

- Una serie di numeri primi.

Si ipotizza che, nella seconda sequenza, gli studenti potrebbero beneficiare ricorrendo alle unità posizionali che progrediscono in maniera trasparente seguendo il medesimo schema nella lingua cinese. La ludicizzazione del compito e la necessità di affrontare lo stesso problema attraverso simboli diversi possono stimolare il pensiero laterale, favorendo intuizioni più immediate e profonde.

4. I DATI

Esercizio 1 (Frazioni)

I tre studenti con DSA hanno ottenuto risultati migliori nella versione cinese del test (IT 33% vs CN 66,7%), diversamente dagli altri compagni che hanno mostrato performance simili in entrambe le lingue (IT 94% vs CN 91%). Tuttavia, resta da indagare se il miglior risultato degli studenti con DSA nella prova in lingua straniera non sia in parte dovuto al maggior sforzo di comprensione profuso nella fase di traduzione preliminare, più che all'effettiva facilitazione linguistica della struttura cinese. È da notare che gli studenti sinofoni hanno completato l'esercizio in cinese direttamente, là dove gli studenti non sinofoni hanno invece preferito trascrivere sul foglio i caratteri in cifre.

Esercizio 2 (Logica)

Le prestazioni degli studenti si sono dimostrate coerenti nelle due lingue (primo enunciato IT 44% vs CN 38%; secondo enunciato IT 81% vs CN 75%). Tra gli studenti con DSA, si rileva una performance migliore in lingua (nel caso del primo enunciato), con nessuna risposta corretta in italiano e due risposte corrette su tre in cinese. Questo suggerisce che la riformulazione linguistica più semplice e il processo di traduzione abbiano stimolato una riflessione maggiore, riducendo le inferenze errate. Interessanti anche le risposte divergenti date da due studenti sinofoni, con risposte speculari nelle due forme italiano-cinese (IT VF; CN FV il primo, IT FV; CN VF il secondo).

Esercizio 3 (Numeri in lettere)

Gli errori principali rilevati nell'esercizio in italiano derivano prevalentemente da difficoltà strutturali nella rappresentazione gerarchica dei numeri. Ad esempio, il numero "212.552" è stato trascritto erroneamente come "duecento dodici milioni cinquecentocinquanta duemila". Nella versione cinese, invece, gli errori sono stati generalmente attribuibili a una conoscenza non ottimale del sistema numerico cinese. Lo stesso numero è stato così trascritto come *ershi wan yi wan er qian...* 二十“万”一万二千 [...] anziché *ershiyi wan er qian...* 二十一万二千 [...]. Ciò nonostante, la necessità di convertire da un sistema basato sulle migliaia a un sistema basato sulle decine di migliaia ha probabilmente stimolato una maggiore attenzione negli studenti.

Esercizio 4 (Calcoli e multipli)

I risultati hanno evidenziato un elevato grado di accuratezza in entrambi i gruppi linguistici nelle operazioni di base. Gli errori commessi nella valutazione della divisibilità per tre sono stati coerenti tra le due versioni linguistiche; ad esempio, alcuni studenti hanno erroneamente reputato indivisibile per tre il numero “cinquantaquattro” sia nella sua forma 54 che in quella *wushisi* 五十四.

Esercizio 5 (Sequenze)

Questo esercizio ha presentato difficoltà trasversali, con risultati generalmente bassi in entrambe le lingue. Sorprendentemente, la seconda sequenza, prevista inizialmente come più semplice nella versione cinese, ha creato maggiore difficoltà agli studenti. Ciò indica che, contrariamente alle ipotesi iniziali, la rappresentazione cinese dei numeri multipli di dieci non ha facilitato il riconoscimento del pattern proposto.

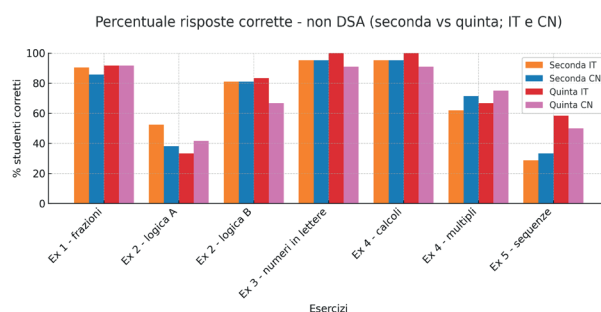
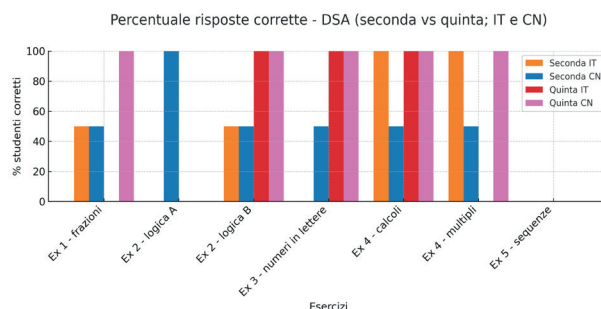
5. CONCLUSIONI

Questo studio esplorativo, condotto su un campione numericamente contenuto, non consente inferenze statistiche definitive. Tuttavia, offre alcune indicazioni preliminari degne di nota: l'effetto facilitatore attribuito alla trasparenza numerica del cinese emerge solo in modo episodico, verosimilmente perché il livello di competenza linguistica degli studenti non è ancora sufficiente a sfruttarne appieno la regolarità.

Paradossalmente, proprio questa competenza parziale ha agito da catalizzatore cognitivo: la necessità di tradurre gli esercizi e di confrontarsi con una struttura numerica “altra” ha imposto uno sforzo metacognitivo aggiuntivo, spingendo gli studenti a riflettere più a lungo e scomporre con maggiore attenzione i passaggi logico-matematici. L'effetto è risultato particolarmente visibile nei soggetti con DSA, per i quali il cinese ha funzionato non tanto da scorciatoia, quanto da dispositivo per esplicitare i nodi critici del ragionamento.

Studi futuri, estesi a campioni più ampi e a livelli di competenza linguistica differenziati, saranno necessari per comprendere se questo effetto possa tradursi nel medio periodo in un miglioramento stabile delle abilità matematiche dei discenti.

APPENDICE B



Esercizio	Studenti	Media test IT	Media test CN
Esercizio 1 (frazioni)	DSA	0.33	0.67
Esercizio 1 (frazioni)	Non DSA	0.94	0.91
Esercizio 2 (logica A)	DSA	0.0	0.67
Esercizio 2 (logica A)	Non DSA	0.44	0.38
Esercizio 2 (logica B)	DSA	0.67	0.67
Esercizio 2 (logica B)	Non DSA	0.81	0.75
Esercizio 3 (numeri in lettere)	DSA	0.33	0.67
Esercizio 3 (numeri in lettere)	Non DSA	0.97	0.94
Esercizio 4 (calcoli)	DSA	1.0	0.67
Esercizio 4 (calcoli)	Non DSA	0.97	0.94
Esercizio 4 (multipli)	DSA	0.67	0.67
Esercizio 4 (multipli)	Non DSA	0.66	0.75
Esercizio 5 (sequenze)	DSA	0.0	0.0
Esercizio 5 (sequenze)	Non DSA	0.38	0.38

BIBLIOGRAFIA

- Beacco *et al.* 2015 = Jean-Claude Beacco / Mike Fleming / Francis Goullier / Eike Thürmann / Helmut Vollmer, *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, a cura del Consiglio d'Europa. Ultima consultazione maggio 2025 (URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579>).
- Chen *et al.* 2006 = Kewei Chen / Shigang Feng / Ye Ji / Yijun Liu / Eric M. Reiman / Junxian Shen / Yiyuan Tang / Wutian Zhang, *Arithmetic processing in the brain shaped by cultures*, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*. Ultima consultazione febbraio 2025 (URL: <https://www.pnas.org/doi/reader/10.1073/pnas.0604416103>).
- Crispani/Dellabiancia 2010 = Piero Crispiani / Paolo Dellabiancia, *Approccio neuromotorio ai Disturbi Specifici di Apprendimento come disprassia sequenziale*. Ultima consultazione aprile 2025 (URL: <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/en/visualizza/pdf/141>).
- Dehaene 1997 = Stanislas Dehaene, *The Number Sense: how The Mind Creates Mathematics*. Oxford, Oxford University Press.
- Fuson/Yeping 2009 = Karen C. Fuson / Li Yeping, *Cross-cultural issues in linguistic, visual-quantitative and written-numeric supports for mathematical thinking*. Ultima consultazione febbraio 2025 (URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-009-0183-7>).
- Gladwell 2010 = Malcolm Gladwell, *Fuoriclasse: storia naturale del successo*. Milano, Mondadori.
- Gordon 2004 = Peter Gordon, *Numerical Cognition Without Words: Evidence from Amazonia* in *Science*, vol. 306, issue 5695, pp. 496-499, DOI: 10.1126/science.1094492
- Hong *et al.* 2022 = Lu Hong / Frederick K. S. Leung / Zhengcheng Fan, *Chinese language and students' mathematics learning: a meta-analysis* in *ZDM: the international journal on mathematics education*. Ultima consultazione febbraio 2025 (URL: https://www.researchgate.net/publication/358709888_Chinese_language_and_students%27_mathematics_learning_a_meta-analysis).
- Mark/Dowkler 2015 = Winifred Mark / Ann Dowker, *Linguistic influence on mathematical development is specific rather than pervasive: revisiting the Chinese Number Advantage in Chinese and English children*. Ultima consultazione febbraio 2025 (URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.00203/full>).
- Lai 2017 = Allen Lai, *A Study of Gamification Techniques in Mathematics Education*. Ultima consultazione gennaio 2025 (URL: <https://people.math.harvard.edu/~knill/gamification/paper.pdf>).
- Lucangeli/Tressoldi 2001 = Daniela Lucangeli / Patrizio Tressoldi, *La discalculia evolutiva*. Ultima consultazione febbraio 2025 (URL: <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/Discalculia.pdf>).
- Smith 2018 = Nicola Smith, *Integrating Gamification into Mathematics Instruction: A Qualitative Exploratory Case Study on the Perceptions of Teachers at the Fourth and Fifth Grade Level*. Ed.D. Dissertation (PhD Thesis), William Howard Taft University.
- Tressoldi/Vio 2006 = Patrizio Tressoldi / Claudio Vio, *Comorbidità tra discalculia e dislessia: causa comune o cause indipendenti? Implicazioni per l'intervento*. Ultima consultazione aprile 2025 (URL: <https://www.airipa.it/wp-content/uploads/2013/04/Comorbidita-1.pdf>).
- Zhuang *et al.* 2023 = Caihui Zhang / Jianqiao Ye / Jing Yang, *汉语作为第二语言学习的脑机制 Hanyu zuowei dier yuyan xuexi de nao jizhi* (I meccanismi cerebrali alla base dell'apprendimento del cinese come seconda lingua), in *Advances in Psychological Science*. Ultima consultazione febbraio 2025 (URL: <https://journal.psych.ac.cn/xlkxjz/CN/Y2023/V31/I5/747>).

ILARIA PARISI - SILVIA GRECO

PROGETTAZIONE UNIVERSALE PER
L'APPRENDIMENTO NELLA CLASSE DI CINESE:
IL LESSICO DELLE AZIONI ABITUALI E IL
PENSIERO DI ZHUANGZI

ABSTRACT

Il contributo illustra due percorsi didattici volti a favorire l'inclusione di studenti con DSA. I due percorsi sono stati progettati secondo la Progettazione Universale per l'Apprendimento e sono stati sperimentati dalle due autrici in quanto insegnanti di lingua cinese in licei linguistici. Nel primo percorso, l'apprendimento del lessico della routine quotidiana è promosso attraverso la creazione di un planner settimanale digitale; nel secondo, si esplora il pensiero di Zhuangzi mediante storytelling multimediale. Utilizzando risorse digitali (Canva, Book Creator, IA) e approcci differenziati, le autrici promuovono una didattica personalizzata, cooperativa e coinvolgente, che valorizza le potenzialità individuali degli studenti, aumentando motivazione e autonomia nello studio.

1. INTRODUZIONE

I percorsi didattici presentati in questo contributo sono il frutto di un lavoro condiviso di progettazione e applicazione in due licei linguistici paritari della città di Bologna. Le insegnanti, che hanno intrapreso congiuntamente lo studio della lingua cinese presso l'Università di Bologna, si sono affacciate nello stesso periodo al mondo dell'insegnamento in due diversi contesti scolastici ubicati nel capoluogo emiliano. Un numero via via crescente di studenti di cinese con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) ha spinto le docenti a ricercare occasioni di formazione specifica in merito e a esplorare strategie didattiche accessibili e innovative. In ambedue i licei la lingua cinese si inserisce nel piano di studi quale materia opzionale accanto ad altre due lingue straniere: questo implica la formazione di gruppi classe con un numero esiguo di studenti che crea un ambiente di apprendimento privilegiato. Le insegnanti sono, infatti, nelle condizioni di condurre un'accurata analisi dei bisogni e di osservare più da vicino il funzionamento dei singoli apprendenti. In questo modo le docenti riescono più facilmente a riconoscere i diversi stili cognitivi e di apprendimento presenti in classe e a dare spazio a ognuno di essi, guardando agli studenti non come vasi da riempire ma come costruttori attivi delle proprie conoscenze (Daloiso 2009: 21). In contrapposizione alla tendenza generale a privilegiare uno stile visivo-verbale, le insegnanti, mediante le attività didattiche di seguito analizzate, cercano di offrire la possibilità di reperire informazioni e di apprendere contenuti mediante i diversi canali sensoriali e approcci didattici alternativi. Il tentativo di costruire un ambiente inclusivo muove i suoi passi nella cornice teorica della Progettazione Universale per l'Apprendimento (*Universal Design for Learning*), un approccio educativo che promuove pratiche didattiche flessibili e adattabili alle diverse esigenze di ognuno, prescindendo da capacità, disabilità e stili di apprendimento. Le linee guida invitano i docenti a focalizzarsi su come, cosa e perché imparare, agendo rispettivamente su tutti e tre gli aspetti implicati nell'apprendimento: rappresentazione, azione ed espressione e coinvolgimento. La rappresentazione deve basarsi sul rispetto delle molteplici modalità di percezione degli apprendenti, sfruttando in egual misura i canali visivo, uditivo, e cinestesico, al fine di valorizzare e dare spazio ai singoli stili di apprendimento presenti in classe, consentendo a tutti un più agevole accesso alle informazioni. Allo stesso modo, non esiste un solo mezzo ottimale che consenta agli studenti di mostrare ciò che sanno e risulta, dunque, fondamentale fornire più opzioni di azione ed espressione. Fissare obiettivi sfidanti ma realistici, pianificare con cura le attività didattiche, legittimare l'utilizzo di più forme di comunicazione e monitorare i progressi sono alcuni dei suggerimenti proposti dalle Linee Guida. Per incentivare il coinvolgimento degli studenti, è inoltre importante valorizzare il potere delle emozioni nell'apprendimento, riconoscendo bisogni, motivazioni e aspettative, incoraggiare l'autonomia e dare spazio di rischiare, rendere il processo di apprendimento ludico e divertente e favorire esperienze autentiche e significative. (CAST 2015: 15-34)

Seguendo questi principi, le insegnanti hanno proposto attività che favoriscono una didattica diversificata, personalizzabile, cooperativa e interattiva. Questo è reso possibile anche grazie alla natura logografica del sistema di scrittura della lingua oggetto di insegnamento che, per quanto sia da ritenersi complessa e distante, offre diverse modalità di accesso all'apprendimento. Lo studio del cinese può, infatti, rappresentare una sfida impegnativa per un apprendente italofono, non solo per la memorizzazione intensiva e la pratica costante che lo studio dei caratteri richiede, ma anche in quanto lingua tonale e con suoni difficili da riprodurre. Tuttavia, poiché a ogni segno grafico è associato un suono e un significato, è possibile sfruttare vari canali (uditivo, visivo, verbale) per l'assimilazione dei caratteri. Le risorse tecnologiche/multimediali si sono rivelate buone alleate nella realizzazione dei percorsi didattici, sia sul piano del coinvolgimento, stimolando la motivazione dei gruppi classe, sia su quello della rappresentazione e dell'espressione, incentivando la personalizzazione del materiale e la creatività nella realizzazione di prodotti finali. Infatti, come suggerito dalle Linee Guida per la Progettazione Universale dell'Apprendimento «nei materiali digitali, la presentazione dell'informazione è molto malleabile e personalizzabile. [...] Tale malleabilità fornisce opzioni per aumentare la chiarezza e la rilevanza dell'informazione per un ampio numero di studenti e permette adattamenti alle preferenze degli altri» (CAST 2015: 15). Le sopracitate strategie didattiche sono state applicate per veicolare rispettivamente contenuti di tipo linguistico, con l'obiettivo di favorire l'acquisizione lessicale della routine quotidiana, e di tipo filosofico-culturale, allo scopo di approfondire la conoscenza del pensiero di Zhuangzi.

2. LO STUDIO DEL LESSICO DELLE AZIONI ABITUALI ATTRAVERSO LA CREAZIONE DI UN *PLANNER* SETTIMANALE

2.1 *Destinatari*

L'attività didattica, destinata a studenti frequentanti il secondo anno di liceo linguistico, si inserisce all'interno dell'unità di apprendimento legata alle azioni abituali svolte durante la giornata. Le docenti, dopo aver congiuntamente progettato l'attività, l'hanno proposta a due gruppi di studenti al secondo anno di studi della lingua cinese. Nella fattispecie, le classi partecipanti sono costituite rispettivamente da sette e otto alunni, con un totale di tre studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento: due con una diagnosi di dislessia media e una con diagnosi di discalculia. In ambedue i casi, è rilevabile un atteggiamento globalmente collaborativo e positivo degli studenti, i quali, pur avendo livelli linguistici eterogenei, hanno preso parte attivamente alle diverse fasi dell'attività didattica. La proposta si concretizza nello studio del lessico dei verbi più comuni utili a raccontare la propria *routine*, mediante l'impiego di strategie didattiche differenziate, e nella creazione di un *planner* settimanale in formato digitale.

2.2 Obiettivi e strumenti

Conformemente a quanto indicato nelle Linee Guida per il diritto allo studio degli studenti con DSA e nel tentativo di rispondere a quanto indicato nelle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea e nelle Linee sulla Progettazione Universale per l'Apprendimento, sono stati definiti i seguenti obiettivi:

1. Offrire forme differenziate di accesso ai contenuti disciplinari, tenendo in considerazione la pluralità di stili di apprendimento e cognitivi presenti in classe e favorendo il coinvolgimento dei diversi canali sensoriali;
2. Creare un prodotto finale personalizzabile, propedeutico all'acquisizione dei vocaboli presenti nell'unità di apprendimento;
3. Consentire agli studenti con DSA di memorizzare il lessico, offrendo la possibilità di creare un prodotto che abbia anche la funzione di mappa concettuale di studio, strumento utile per lo svolgimento dei compiti e delle verifiche;
4. Incentivare lo sviluppo delle competenze digitali, fornendo indicazioni precise in merito a risorse e strumenti da impiegare.

Gli strumenti impiegati dalle docenti e dagli studenti per lo svolgimento dell'attività si concretizzano nei dispositivi digitali personali e/o forniti dalla scuola (*PC, tablet*) con accesso alla rete *internet* e nell'uso del *software* Canva per la creazione e realizzazione del *planner* settimanale.

2.3 Svolgimento dell'attività

2.3.1 Preparazione all'attività

La realizzazione di un *planner* settimanale in formato digitale è da considerarsi lo *step* finale dell'unità di apprendimento ed è, dunque, preceduta da altri significativi passaggi indispensabili alla buona riuscita della stessa. Per introdurre la sfera semantica delle azioni abituali più comuni, le docenti, oltre ad affidarsi al manuale scolastico in adozione, hanno realizzato due diversi supporti audiovisivi da impiegare in classe. Dapprima sono state create delle *flashcards* digitali (cfr. Fig. 1, Fig. 2) con caratteri e *pinyin* dei verbi della routine quotidiana (alzarsi dal letto, fare colazione, lavarsi, vestirsi, andare a scuola, fare sport...), corredandole di immagini e audio, utili rispettivamente per l'associazione carattere/significato e per esercitare la pronuncia.

吃早饭 ch ī /z ā of à n

上课 sh à ng/k è

Fare colazione



fare lezione, seguire
una lezione



Fig. 1 Esempio di flashcard (1)

Fig. 2 Esempio di flashcard (2)

Ciò ha permesso alle insegnanti di presentare ai propri studenti il nuovo lessico, invitandoli alla prima memorizzazione e incoraggiando la produzione orale con semplici domande personali relative allo svolgimento della propria giornata. Oltre a costituire un valido alleato per l'insegnamento, le flashcard si sono rivelate molto utili anche per gli studenti che, nei giorni seguenti, le hanno impiegate per ripassare o revisionare i vocaboli, la loro scrittura e pronuncia. A questa prima fase, ha fatto seguito una presentazione multimediale PowerPoint realizzata dalle insegnanti, utile a fornire agli studenti alcune frasi di esempio e i contesti d'uso del nuovo lessico. In seguito a una maggiore familiarizzazione con l'uso del nuovo vocabolario, mediante le frasi analizzate in classe, i dialoghi proposti dal manuale di testo e le domande delle docenti, le classi hanno svolto un'attività di produzione orale a coppie. Gli studenti si sono intervistati sulle abitudini della vita quotidiana, utilizzando il lessico studiato in classe e ponendosi vicendevolmente delle domande. La realizzazione di un role play ha permesso loro di praticare il lessico, le frasi interrogative e di ricostruire sommariamente la scansione della propria giornata, interagendo con un compagno. Le coppie di studenti sono state formate dalle docenti tentando di rispettare le affinità caratteriali e di equilibrare le competenze linguistiche dei singoli; particolare attenzione è stata rivolta agli alunni con DSA che hanno lavorato con i compagni più collaborativi ed empatici. Il lavoro a coppie è risultato di stimolo per l'intera classe e le fasi a esso antecedenti ne hanno reso la messa in atto efficace e motivante; è risultato fondamentale dotare la classe degli strumenti adeguati per svolgere il role play, interagendo costantemente nel corso delle lezioni, con l'obiettivo di verificare il corretto apprendimento del lessico e di permettere la partecipazione all'attività alla totalità degli studenti, avendo quale orizzonte operativo una didattica accessibile e universale.

2.3.2 Fasi dell'attività

Le conoscenze acquisite nelle lezioni proposte dalle insegnanti sul tema della *routine* quotidiana hanno dotato le classi degli strumenti necessari per realizzare un *planner* settimanale in formato digitale. L'attività si è svolta in una lezione di due ore conse-

cutive e ha previsto le seguenti fasi:

1. Breve introduzione all'uso di Canva

La fase iniziale ha visto le insegnanti illustrare le principali funzioni di Canva, già noto alla totalità degli studenti.

2. Istruzioni sul prodotto finale da realizzare

Le docenti hanno invitato la classe a selezionare uno tra i *layout* predefiniti di *planner* settimanale presenti nel *software*, personalizzabile e modificabile, fornendo chiare indicazioni rispetto al prodotto da realizzare. Nello schema settimanale gli studenti sono stati tenuti a inserire le attività quotidiane legate alla vita familiare, scolastica e ai passatempi (cfr. Fig. 3, Fig. 4). Tutte le azioni sono state riportate in lingua cinese, mediante l'utilizzo della tastiera in lingua con cui la classe ha iniziato a familiarizzare. Il lavoro si è svolto individualmente su un dispositivo digitale personale o fornito dalla scuola e con la supervisione e la guida delle docenti.

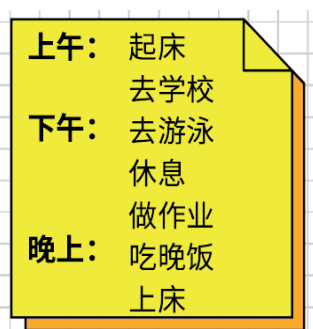


Fig. 3 Esempio di planner (1)

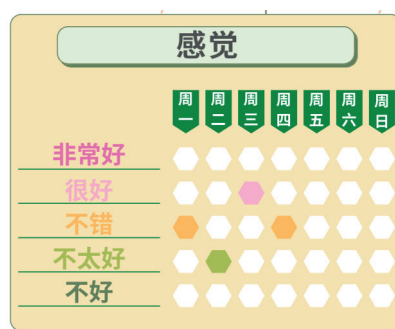


Fig. 4 Esempio di planner (2)

3. Utilizzo del *planner*

Il *planner*, risultato dell'attività, non è da intendersi unicamente come un'agenda settimanale in lingua cinese ma anche come una mappa di studio/ripasso del lessico affrontato in classe. Questo strumento è molto efficace per poter raccontare la propria settimana o descrivere in modo semplice le proprie giornate. Gli studenti con DSA hanno avuto occasione di corredare l'agenda settimanale con immagini e *pinyin* per facilitare la memorizzazione e il recupero delle informazioni (cfr. Fig. 5). Oltre a rappresentare il "cosa" dell'attività, ovvero il prodotto finale, il *planner* costituisce anche il "come" delle attività successive, ovvero lo strumento di studio o ripasso.



Fig. 5 Esempio di planner realizzato da studentessa con dislessia

2.3.3 Metodologie didattiche

Le metodologie didattiche applicate coniugano l'impiego delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) con l'apprendimento per progetti, invitando la classe a trasferire le conoscenze acquisite in un prodotto finale concreto assegnato dalle docenti. La scelta di concludere l'unità di apprendimento con un'attività pratica e laboratoriale è stata dettata dalla volontà di incoraggiare la creatività degli studenti, dare spazio allo sviluppo delle competenze digitali e favorire l'apprendimento degli allievi con uno stile cognitivo prettamente visivo o una naturale predisposizione all'espressione artistica.

2.3.4 Esito dell'attività

Lo svolgimento dell'intera unità di apprendimento ha previsto lezioni dinamiche e diversificate a cui ambedue le classi hanno risposto con partecipazione e un buon grado di motivazione. In particolare, gli studenti con DSA hanno restituito alle insegnanti un *feedback* estremamente positivo, in quanto la richiesta della realizzazione del prodotto finale è stata avanzata dalle docenti solo dopo un lavoro sistematico e solido sull'acquisizione del lessico. Inoltre, la possibilità di personalizzazione rispetto alle proprie esigenze di studio e alle tecniche di memorizzazione/ripasso già rodiate nel tempo si è rivelata estremamente efficace, rendendo il *planner* una vera e propria mappa ad uso personale. La realizzazione di quest'ultima in classe insieme ai compagni ha permesso agli studenti con DSA di ottimizzare i tempi di lavoro a casa e di amalgamarsi con l'intero gruppo nello svolgimento di un'attività che, generalmente, è destinata unicamente a loro. Entrambe le classi hanno compreso più a fondo i be-

nefici di utilizzare uno strumento solo apparentemente a uso esclusivo dei compagni con un DSA, sperimentandone in prima persona i vantaggi e l'applicazione pratica nello studio. L'utilizzo dei dispositivi digitali e di Canva è stato ben accolto da tutti gli studenti, già avvezzi all'impiego di questi e simili strumenti. Le docenti non hanno valutato il prodotto finale ma hanno fornito suggerimenti continui nel processo di realizzazione, osservando gli studenti nelle scelte adoperate in merito all'uso del lessico e alla disposizione grafica in termini di chiarezza ed efficacia. Le classi, al termine del lavoro, hanno discusso con le rispettive insegnanti sull'effettiva riuscita e validità del prodotto e sull'uso e l'applicazione di quest'ultimo, in un'ottica auto-valutativa e critica. Globalmente l'attività è da considerarsi riuscita e piuttosto conforme agli obiettivi prefissati in ambedue le classi dalle rispettive insegnanti. In particolare, gli studenti con DSA hanno beneficiato del lavoro a scuola e hanno poi impiegato il *planner* in maniera fruttuosa. La gestione delle tempistiche di realizzazione è, tuttavia, un aspetto migliorabile: alcuni studenti, con DSA e non, non sono riusciti a completare il lavoro nei tempi dettati dalle docenti. La libertà creativa concessa agli studenti è stata, talora, da incanalare: in alcuni casi, infatti, l'aspetto puramente grafico/estetico del progetto ha avuto la meglio sulla praticità dello stesso.

3. IL PENSIERO DI ZHUANGZI ATTRAVERSO LO STORYTELLING

3.1 Destinatari

La seguente attività è finalizzata a facilitare l'acquisizione di contenuti di letteratura, in particolare il pensiero di Zhuangzi, attraverso la tecnica dello *storytelling*. I destinatari sono studenti delle classi terze di liceo linguistico, con competenze eterogenee e un livello di lingua cinese compreso tra HSK 2 e HSK 3. Nello specifico, le due classi in cui è stata sperimentata l'attività sono composte rispettivamente da nove e otto alunni. In entrambi i contesti sono presenti studenti con DSA: una studentessa con diagnosi di dislessia evolutiva associata a disortografia evolutiva e uno studente discalculico in una classe, una studentessa con discalculia di grado lieve e una con dislessia di grado medio nell'altra. È opportuno premettere che il Sillabo della lingua cinese prevede che, a partire dal terzo anno del percorso liceale, «lo studente dovrà analizzare aspetti relativi alla cultura cinese, con particolare riferimento all'ambito sociale, all'evoluzione storica e alla produzione artistica e letteraria cinese; confrontare aspetti della propria cultura con aspetti relativi alla cultura cinese; analizzare semplici testi orali, scritti, iconico-grafici su argomenti di attualità, letteratura, cinema, arte, ecc.». (MIUR 2016: 107)

Ciò rappresenta una sfida nuova e impegnativa per tutti, che può rivelarsi particolarmente complicata per gli alunni con DSA. Gli studenti devono infatti confrontarsi con testi in cinese più lunghi e più complessi, sia dal punto di vista linguistico che contenutistico. Oltre a un'analisi linguistica e metalinguistica, si richiede di compiere riflessioni storico-culturali e filosofiche. Questo cambiamento induce l'insegnante ad

avere un'attenzione mirata e a sperimentare strategie nuove e diversificate, al fine di rendere i contenuti accessibili a tutti.

3.2 Obiettivi e strumenti

L'attività è volta al raggiungimento di obiettivi specifici che rispondono alle Indicazioni Nazionali per i licei (Decreto Ministeriale n.211 del 7 ottobre 2010) e al Sillabo della lingua cinese. Sono inoltre stati fissati obiettivi trasversali in conformità alle Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente), in particolare quella digitale, multilinguistica, personale, sociale e culturale, e alle Linee Guida della Progettazione Universale per l'Apprendimento. Gli obiettivi dell'attività proposta sono, dunque, così riassumibili:

1. Comprendere e interiorizzare il pensiero di Zhuangzi attraverso alcuni dei suoi racconti più celebri, rappresentandoli graficamente ed esponendoli in modo semplice e chiaro, tramite *storytelling* illustrati con *voice over*;
2. Valorizzare stili di apprendimento differenti, offrendo agli studenti più modi per esprimersi e per rappresentare i contenuti;
3. Sviluppare competenze digitali, grazie all'utilizzo di strumenti tecnologici e piattaforme *online*;
4. Sviluppare capacità di cooperazione tramite un lavoro di gruppo in cui ognuno offre equamente il proprio contributo in base alle proprie inclinazioni e capacità;
5. Stimolare il pensiero critico e la riflessione, analizzando testi filosofici e cercando di comprenderne il significato, non solo in relazione al contesto di appartenenza, ma anche alle proprie esperienze personali.

L'attività viene realizzata principalmente attraverso l'uso della tecnologia, in particolare l'applicazione [Book Creator](https://bookcreator.com/) (bookcreator.com), l'Intelligenza Artificiale e *software* di grafica come [Canva](https://canva.com/) (canva.com), lasciando agli studenti la libertà di scegliere gli strumenti e le tecniche più adatte a seconda delle loro predisposizioni e abilità.

3.3 Perché i racconti di Zhuangzi?

La scelta di Zhuangzi è legata *in primis* al carattere immaginifico e narrativo dei suoi racconti. Le storie sono facilmente semplificabili e si prestano piuttosto bene alla rappresentazione grafica, un aspetto che può facilitare gli studenti con uno stile di apprendimento visivo non verbale. I racconti scelti sono chiari a livello lessicale e di comprensione, ma ricchi di significato. La loro struttura narrativa favorisce la creazione di *storytelling* attraverso immagini e testi brevi e semplici, che possono essere facilmente esposti in forma orale e trasposti in formato audio. Un altro aspetto chiave della scelta compiuta è che la filosofia stessa di Zhuangzi, focalizzata sulla relatività delle cose, sull'assenza di verità universali e sull'importanza di ampliare le proprie

prospettive, trasmette agli alunni un messaggio educativo importante. Quest'ultimo può rivelarsi particolarmente significativo per gli studenti con DSA, incoraggiandoli a guardarsi con occhi nuovi e meno giudicanti e ad esplorare il proprio potenziale. Zhuangzi può insegnare, infatti, a superare i limiti imposti da preconcetti e condizionamenti sociali, offrendo un'occasione di riflessione su sé stessi e sul mondo da punti di vista più ampi.

3.4 Svolgimento dell'attività

3.4.1 Preparazione all'attività

Prima di proporre l'attività è stato fondamentale riadattare i contenuti in base alle competenze linguistiche e alle peculiarità degli studenti. Le insegnanti hanno selezionato tre racconti: *Zhuāng Zhōu mèng dié* 庄周梦蝶 (Il sogno della farfalla), *Jīng dī zhī wā* 井底之蛙 (La rana del pozzo) e *Zhāo sān mù sì* 朝三暮四 (Tre al mattino, quattro alla sera). Nel primo racconto Zhuangzi si addormenta e sogna di essere una farfalla che vola libera e spensierata. Il sogno è talmente vivido da portarlo a chiedersi, al risveglio, se sia lui ad aver sognato di essere una farfalla o se sia la farfalla ad aver sognato di essere Zhuangzi stesso. Nel secondo racconto protagonista è una rana che vive in un pozzo, convinta di abitare nel miglior luogo possibile. L'incontro con una tartaruga che, perplessa davanti alla sua eccessiva fierezza, le chiede se conosca l'immensità del mare, rivela la ristrettezza di vedute e la limitatezza degli orizzonti della rana. Nell'ultimo racconto, un allevatore di scimmie comunica che darà loro tre castagne al mattino e quattro alla sera, provocando una ribellione collettiva. In risposta al loro disappunto, propone di offrire quattro castagne al mattino e tre alla sera. Sebbene il totale sia invariato, le scimmie, illuse di averci guadagnato, gioiscono alla notizia. I racconti sono stati semplificati tenendo conto del livello linguistico degli apprendenti, limitando il numero di parole e strutture nuove, trasposti in digitale e condivisi su Google Classroom, in modo da consentire agli studenti di personalizzarli, inserendo eventuali annotazioni. A ciascun racconto è stato aggiunto un glossario dettagliato con *pinyin* e traduzione delle parole nuove, evidenziate in colori diversi a seconda della categoria lessicale di appartenenza al fine di facilitarne la comprensione e l'individuazione (cfr. Fig.6, Fig.7).

庄周梦蝶

有一天庄子做了一个梦。在梦里，他变成了一只蝴蝶。在空中飞舞，真像是一只蝴蝶。他飞得很自由，从这一朵花飞到那一朵，感到很轻松、很快。在梦里，他忘记了自己是庄周。

庄子突然醒了，发现自己不是蝴蝶，而是庄周。梦非常生动，所以庄子问自己：“我是庄周，还是蝴蝶？梦是真的，还是现在是真的？”他非常迷茫，没有回答。

VERBI	SOSTANTIVI
变成 (biànchéng) → trasformarsi in, diventare	梦 (mèng) → sogn
飞 (fēi) → volare	蝴蝶 (húdié) → farfalla
像 (xiàng) → sembrare, essere come	AGGETTIVI
感到 (gǎndào) → sentirsi, provare (un'emozione)	自由 (zìyóu) → libero/a
忘记 (wàngjì) → dimenticare	轻松 (qīngsōng) → rilassato, tranquillo
醒 (xǐng) → svegliarsi	生动 (shēngdòng) → vivido
发现 (fāxiàn) → scoprire, accorgersi	迷茫 (mímáng) → confuso, smarrito
AVVERBIO	
突然 (tūrán) → improvvisamente	

Fig. 6 Esempio di testo semplificato

Fig. 7 Esempio di glossario

Prima di introdurre l'attività, le insegnanti hanno dedicato una lezione alla spiegazione della figura e della filosofia di Zhuangzi, mostrando in classe dei brevi video animati, con l'intento di offrire delle suggestioni utili a creare un immaginario sul personaggio. Successivamente hanno spiegato le caratteristiche dei suoi racconti, usando come esempio quello di 大鹏 *Dà Péng* (Il grande Peng), in cui un pesce si trasforma in un grande uccello, che vola sempre più alto nel cielo, suscitando l'ilarità degli altri uccelli, che non riescono a comprendere il suo bisogno di salire così in alto. Il racconto è stato interpretato attraverso un approccio induttivo e interattivo, stimolando con alcune domande un dibattito sul suo significato e su possibili collegamenti con le esperienze personali degli studenti. Lo spazio dedicato allo scambio di idee e riflessioni ha incoraggiato la partecipazione attiva di tutti, creando un ambiente in cui anche gli alunni con DSA hanno potuto contribuire con la stessa naturalezza degli altri, abbassando il filtro dell'ansia e riducendo il senso di inadeguatezza che spesso li accompagna durante le attività. Questa fase è stata cruciale per costruire un contesto di apprendimento sereno e inclusivo, sollecitare l'interesse verso la filosofia di Zhuangzi e iniziare a familiarizzare con i suoi racconti.

3.4.2 Fasi dell'attività

L'attività si è svolta nell'arco di tre lezioni da un'ora ciascuna e ha richiesto agli studenti un ridotto impegno a casa.

1. Divisione in gruppi e assegnazione racconto

Gli studenti sono stati divisi in gruppi da tre/quattro persone ciascuno, tenendo conto delle loro caratteristiche individuali. Gli alunni con DSA sono stati affiancati a compagni empatici e competenti per garantire loro un clima di lavoro sereno e collaborativo. A ogni gruppo è stato assegnato un racconto, fornito sia in formato cartaceo che in digitale ed è stata data la possibilità di utilizzare i dispositivi scolastici. Per facilitare lo svolgimento dell'attività, l'assetto della classe è stato modificato: i banchi, solitamente disposti in file, sono stati raggruppati in tre isole di lavoro. Questo ha trasformato l'aula da un ambiente orientato alla lezione frontale a uno spazio dinamico e cooperativo.

2. Lettura e comprensione

Ogni gruppo, con l'aiuto del glossario e del dizionario digitale, ha letto, tradotto e suddiviso il racconto in tre o quattro scene e ha provato a dedurne il significato e la morale. Questa fase si è svolta in classe con il supporto delle insegnanti, che hanno monitorato i gruppi, fornendo eventuali suggerimenti e supervisionando lo svolgimento dell'attività.

3. Creazione grafica

Ai gruppi è stato assegnato come compito a casa quello di rappresentare graficamente le scene, scegliendo tra disegno manuale e creazione di immagini digitali con l'Intelligenza Artificiale, tramite strumenti come Leonardo AI, ChatGPT o Canva (cfr. Fig. 8). È stato necessario spiegare in classe come scrivere *prompt* dettagliati, confrontandosi prima sulle idee e definendo accuratamente i particolari di ogni immagine. Tre studenti particolarmente bravi a disegnare, tra cui uno studente con DSA, si sono offerti di realizzare manualmente le vignette (cfr. Fig. 9).



Fig. 8 Immagine generata da LeonardoAI

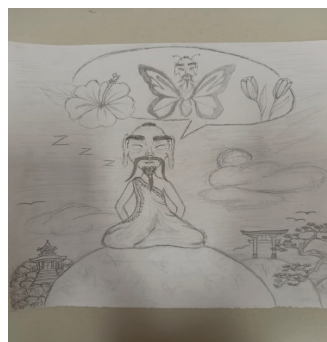


Fig. 9 Disegno realizzato a mano

4. Scrittura delle didascalie

Durante la lezione successiva, ogni gruppo ha creato delle didascalie associate a ciascuna immagine, lasciando invariati eventuali dialoghi che sono stati rappresentati sotto forma di fumetto. Lo scopo delle didascalie era quello di creare una narrazione in formato audio del racconto. Gli studenti si sono, dunque, divisi le parti da registrare a casa.

5. Istruzioni sull'uso di Book Creator:

Le insegnanti hanno dedicato la parte finale della lezione alla spiegazione dell'applicazione Book Creator, uno strumento utilizzato per unire le immagini prodotte alle registrazioni audio, creando così uno *storytelling* multimediale completo.

6. Caricamento immagini e registrazione

A casa gli studenti hanno caricato le immagini su Book Creator, hanno registrato su ognuna la parte di racconto associata e hanno infine personalizzato graficamente il *book* prodotto (cfr. Fig.10, Fig.11, Fig.12). Gli alunni che hanno scelto di creare dei

dialoghi hanno svolto il compito insieme. La registrazione è stata assegnata come compito a casa principalmente per agevolare gli alunni con DSA, che in questo modo hanno avuto modo di svolgere il lavoro in un ambiente familiare e nei tempi e modi ritenuti più consoni.



Fig. 10 Esempio di book prodotto (1)



Fig. 11 Esempio di book prodotto (2)



Fig. 12 Esempio di book prodotto (3)

7. Presentazione del prodotto finale

Gli studenti hanno presentato alla classe il proprio lavoro e spiegato il significato del racconto assegnato, anche in riferimento alla realtà attuale e alle loro esperienze di vita. Non solo l'insegnante, ma anche i membri degli altri gruppi, hanno dato un *feedback* sul prodotto e sul significato del racconto, in un'ottica di confronto e apprendimento reciproco. Infine, a ogni allievo è stato somministrato un questionario di autovalutazione per riflettere sul lavoro di gruppo, sul proprio contributo e sull'acquisizione dei contenuti.

3.4.3 Esito dell'attività

L'attività si è rivelata coinvolgente ed accessibile. Gli studenti, compresi quelli con DSA, si sono sentiti protagonisti del proprio percorso di apprendimento, offrendo contributi significativi e collaborando attivamente alla realizzazione del prodotto finale. In particolare, coloro che hanno scelto di disegnare manualmente le vignette hanno avuto l'occasione di dimostrare le proprie capacità e di metterle a disposizione

degli altri, e non viceversa, come di solito accade. La tecnica dello *storytelling*, se organizzata in maniera accurata e dettagliata, rappresenta un'attività ideale per promuovere l'inclusione e la cooperazione. La combinazione di immagini, parole e audio consente infatti di valorizzare diversi stili di apprendimento, rendendo l'esperienza didattica accessibile e interessante per tutti. Infine, ciò che ha reso l'attività efficace è stato il forte coinvolgimento degli studenti con il significato dei testi proposti. I racconti scelti li hanno incuriositi e toccati da vicino, stimolando riflessioni personali e favorendo l'interiorizzazione dei contenuti attraverso la mediazione delle loro esperienze di vita.

3.4.4 Criticità e possibili interventi migliorativi

Una problematica emersa ha riguardato la parte grafica. Nei gruppi in cui alcuni studenti hanno scelto di disegnare manualmente, gli altri membri non hanno contribuito alla creazione delle immagini. Sebbene ciò non abbia generato controversie, e abbia anzi reso alcuni studenti con DSA protagonisti dell'attività, ha portato a uno squilibrio del carico di lavoro. La soluzione potrebbe essere quella di condividere maggiormente la scelta di cosa rappresentare nelle immagini o di assegnare la stesura delle didascalie ai non disegnatori del gruppo. Un'altra criticità riscontrata ha riguardato l'utilizzo dell'Intelligenza Artificiale per generare immagini. Nonostante la spiegazione delle insegnanti, non tutti gli alunni sono stati subito in grado di scrivere *prompt* dettagliati ed efficaci. Per questo, i limiti imposti dalla versione gratuita di ChatGpt e LeonardoAI hanno rallentato il lavoro di alcuni gruppi e portato alla creazione di immagini non del tutto conformi a quelle desiderate. Alla luce di ciò, sarebbe auspicabile un'attività laboratoriale propedeutica alla scrittura di *prompt*, in collaborazione con l'insegnante di italiano e, per LeonardoAI, con l'insegnante di inglese. Questa iniziativa potrebbe così diventare un'occasione di didattica digitale e interdisciplinare.

4. CONCLUSIONE

Gli esiti delle attività proposte ai due diversi gruppi classe inducono a compiere alcune considerazioni sulla validità degli strumenti e sui materiali utilizzati nonché sulle modalità di svolgimento delle stesse. In entrambi i casi, la possibilità di fare uso di risorse multimediali ha influito in maniera significativa sulla fattibilità e sulla riuscita del progetto didattico. Un altro fattore determinante è stato l'alto coinvolgimento degli studenti che si sono mostrati ben disposti ad accogliere sia l'approccio didattico delle insegnanti sia l'adozione degli strumenti tecnologici. Le competenze digitali già possedute dagli allievi hanno incentivato una partecipazione attiva alle lezioni e la diversificazione e la novità delle metodologie ne hanno stimolato la motivazione. Le attività realizzate hanno dimostrato quanto affermato nelle Linee Guida per la Progettazione Universale per l'Apprendimento in merito all'efficacia universale di strumenti, materiali e forme di accesso ai contenuti destinati agli studenti con

bisogni specifici (CAST 2015: 4). Tanto il *planner* settimanale quanto lo *storytelling* dei racconti di Zhuangzi si sono rivelati non solo funzionali alle esigenze degli alunni con un DSA ma anche supporti efficaci per il resto della classe. La totalità degli studenti ha infatti utilizzato i prodotti finali realizzati in classe per lo studio individuale e la revisione dei contenuti affrontati. Un punto di forza dei progetti descritti è l'elevata flessibilità e riadattabilità a contenuti, destinatari e livelli linguistici differenti. La modalità di realizzazione del *planner* può infatti essere applicata ad altri campi semantici e argomenti affrontati nelle diverse annualità di studio: ad esempio, è possibile proporre la creazione di un menù per il lessico del cibo, l'orario scolastico o la piantina dell'aula per il vocabolario relativo alla scuola, la mappa di casa o della città per memorizzare i nomi delle stanze o dei luoghi pubblici. Allo stesso modo, lo *storytelling* multimediale è applicabile anche ad altri racconti di stampo culturale o letterario, quali le storie che danno origine ai *Chengyu*, le leggende cinesi tradizionali e le trame di celebri romanzi. Le due attività si sono dimostrate per le docenti una valida occasione di riflessione sulla possibilità di sperimentare strategie di insegnamento alternative, pur tenendo fede al programma scolastico. Ripensare la didattica in ottica accessibile e creativa rappresenta uno stimolo di crescita professionale e di formazione continua, che si riflette in un maggiore coinvolgimento degli studenti, recando così giovamento ad ambedue i soggetti implicati nel processo di apprendimento. «La scuola dell'apprendimento non è facile o difficile, ma interessante, stimolante, cooperativa» (Stella 2015: 45).

BIBLIOGRAFIA

- CAST 2015= CAST, *Universal Design for Learning (UDL): Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA)*, a cura di Paolina Mulè / Giovanni Savia, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson.
- Daloiso 2008= Michele Daloiso, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.
- MIUR 2016= *Il Sillabo della lingua cinese. Quadro di riferimento unitario per l'insegnamento della lingua cinese nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma.
- Stella 2016= Giacomo Stella, *Tutta un'altra scuola*, Milano, Giunti Edizioni.

GLORIA GABBIANELLI - LINDA MARANGONI

“QUANTI TRATTI HA QUESTO CARATTERE?!”
ATTIVITÀ COMPENSATIVE PER
STUDENTI CON DISGRAFIA

ABSTRACT

Il contributo presenta attività didattiche compensative sviluppate per facilitare l'apprendimento della scrittura cinese negli studenti con disgrafia. Partendo dalle specificità cognitive e visuo-spaziali del sistema logografico cinese, le autrici propongono esercizi mirati (flashcard, tabelle di scrittura, scomposizione dei caratteri, identificazione dei radicali), integrando tecnologie digitali e metodologie multisensoriali per supportare memoria e abilità motorie. Le attività descritte, sperimentate con studenti liceali, hanno mostrato risultati positivi nell'aumentare motivazione e competenze nella scrittura, confermando l'importanza di strategie didattiche personalizzate per rispondere alle esigenze specifiche degli studenti con disgrafia.

1. INTRODUZIONE

Tra gli aspetti più attrattivi che inducono molti ad imparare il cinese vi è l'indubbio fascino della sua scrittura. Tuttavia, lo studio della scrittura cinese si rivela, fin dal primo approccio, impegnativo e richiede un costante intervento del docente volto ad evitare frustrazioni e abbandoni da parte di alunni che si avvicinano alla lingua pensando di poter raggiungere con rapidità elevati risultati di letto-scrittura del cinese.

La scrittura manuale è un processo complesso che va ben oltre l'atto meccanico: si tratta di un'abilità cognitiva che implica l'acquisizione e l'integrazione di diverse competenze, tra cui quelle visive (percettivo-spaziali), motorie e linguistiche (Cfr. Bruni, Marnati De Mattei 2008). Tali diverse componenti devono interagire in armonia perché la scrittura diventi un efficace strumento di comunicazione. Attraverso l'attività scrittoria, l'apprendente mette in atto un determinato codice linguistico e partecipa alla costruzione di regole sociali e culturali (o visuo-spaziali), rispecchiando attraverso tali codici e norme le caratteristiche socio-antropologiche di un dato contesto culturale (Travaglini 2023: p. 1). Un esempio di questa connessione tra diverse funzionalità dell'atto scrittorio e il suo ruolo socio-culturale è la scrittura cinese. In essa le norme alla base del tracciamento dei segni e del posizionamento rigido e imm modificabile degli elementi che compongono i grafemi sono finalizzate all'intelligibilità della scrittura stessa nella società. La modalità didattica adottata per l'apprendimento di tali norme di scrittura nelle scuole cinesi si basa sulla reiterata riproduzione dei segni al fine di replicare l'atto motorio che porta a tracciare i caratteri nella maniera codificata, tale da dare vita a una forma grafica culturalmente riconosciuta (Cfr. D'Annunzio 2007). Il processo che conduce a tale risultato richiede tempo, abilità di memorizzazione e sviluppo di capacità cognitive specifiche, determinate dalle caratteristiche di questo sistema grafico.

La scrittura cinese è di tipo logografico, vale a dire che ogni unità grafica (o grafema) è costituita dall'insieme di più punti e linee. Dal momento che ogni unità base della scrittura è sempre associata a una sillaba e, nella maggior parte dei casi, a un'unità di significato (il morfema), il cinese è definito lingua morfosillabica (DeFrancis 1984). In tale sistema non si ha, tuttavia, una diretta corrispondenza tra ortografia e fonologia, vale a dire che i tratti che compongono il carattere non corrispondono a un suono specifico. L'apprendimento del vocabolario cinese è quindi risultato di tre aspetti distinti: forma grafica, significato e suono.

Tali caratteristiche pongono la scrittura cinese ad ampia distanza dai sistemi alfabetici come quello italiano o delle altre lingue europee studiate con maggior frequenza nei percorsi scolastici in Italia. I sistemi di scrittura alfabetici, infatti, si basano su un numero limitato di fonogrammi, utilizzati per rappresentare le parole, e presentano una corrispondenza diretta tra fonema e grafema.

Il sistema alla base della scrittura cinese è costituito da diversi livelli di ortografia: il tratto, la componente e il carattere (Cfr. Shen, Ke 2007). Al primo livello, il tratto può essere rappresentato da una linea, un punto o un uncino; al secondo livello vi è la componente che può essere il risultato di uno o più tratti, tale componente può essere identificata nel radicale, ossia l'elemento grafico che fornisce indicazioni semantiche. Al terzo livello, vi è infine il carattere che può essere costituito da uno o più componenti. Il tracciamento dei tratti e il posizionamento delle componenti all'interno del carattere sono regolati da una rigida e precisa codifica. I caratteri cinesi sono concepiti in una dimensione spaziale uniforme, pertanto sono idealmente collocabili

all'interno di quadrati isodimensionali.

È evidente che tale struttura grafica richiede l'attivazione di processi visuo-spaziali e cognitivi nettamente diversi da quelli necessari per apprendere una scrittura di segni che si susseguono linearmente e che possono essere, idealmente, affiancati liberamente tra loro. Le caratteristiche delineate richiedono uno sforzo cognitivo rilevante da parte degli apprendenti italofofoni, soprattutto nelle fasi di avvio dello studio del cinese (Cfr. Gabbianelli, Formica 2017). Se tali caratteristiche possono creare un ostacolo allo studente non sufficientemente motivato, rischiano di diventare una difficoltà più seria per lo studente con diagnosi di disgrafia. L'ormai consolidato insegnamento del cinese in Italia, nel sistema universitario prima e scolastico poi, ha permesso a docenti e ricercatori di dedicarsi alle specificità della didattica della suddetta lingua straniera. Anche il numero sempre maggiore di studenti iscritti ai corsi di lingua cinese nelle scuole e nelle università italiane ha, da una parte reso necessario affrontare tali specifiche situazioni, dall'altro reso possibile raccogliere più dati e osservazioni ai fini della ricerca, ampliando gli studi sull'acquisizione del cinese da parte di studenti con esigenze speciali (Formica 2018; Giaconi *et al.* 2019).

Questo contributo presenta alcuni esempi di attività che intendono supportare il docente alla ricerca di risorse per gestire, nel complesso e dinamico contesto di una classe, le specifiche esigenze di alunni con disgrafia, aiutandoli ad esplorare le proprie capacità e necessità nelle prime fasi di avvicinamento alla scrittura cinese senza perdere entusiasmo.

2. INQUADRAMENTO DEL PROGETTO

Le attività di seguito presentate sono state ideate durante un'esperienza di tirocinio svolta nell'ambito di un corso di laurea magistrale in Didattica e Ricerca, che ha permesso di osservare da vicino le esigenze educative per lo studio della lingua cinese di studenti di scuola secondaria di secondo grado. Il progetto ha coinvolto due studenti di seconda superiore, iscritti a un liceo linguistico con la lingua cinese come materia curricolare. Il primo partecipante è uno studente che presenta una disgrafia grave, che è stato seguito per un periodo di circa cinque mesi, durante il quale ha usufruito di un supporto mirato in contesti scolastici e di potenziamento pomeridiano. Tale supporto si è concentrato sul miglioramento delle sue capacità nella scrittura dei caratteri cinesi, utilizzando metodologie specifiche volte ad alleviare le difficoltà legate alla sua condizione. Il secondo partecipante è una studentessa che presenta una comorbidità di disturbi, tra cui disgrafia e discalculia, che si manifestano in difficoltà sia motorie che cognitive.¹ A differenza del primo alunno, questa seconda

¹ Entrambi gli studenti avevano presentato certificati con diagnosi accertanti le difficoltà descritte presso l'istituto scolastico. In seguito a ciò, è stato loro proposto un supporto integrativo alle lezioni, che consisteva in ripetizioni individuali come complemento alle lezioni ordinarie; gli studenti hanno scelto di partecipare su base volontaria.

studentessa ha proseguito il percorso di supporto all'apprendimento della lingua cinese per la durata di due anni, alternando lezioni in presenza a modalità didattiche online. Questa alternanza è stata necessaria, sia per risolvere questioni logistiche sia per garantire continuità nel supporto. Le lezioni online hanno offerto una maggiore flessibilità, adattandosi alle specifiche esigenze e difficoltà della studentessa, che ha potuto utilizzare strumenti tecnologici come computer e tablet. Inoltre, questo tipo di intervento flessibile ha garantito una continuità nell'apprendimento, permettendo alla studentessa di beneficiare di un supporto costante, personalizzato e adeguato alle sue necessità. Entrambi gli studenti hanno partecipato attivamente al progetto, che ha integrato tecniche didattiche personalizzate per favorire l'acquisizione della lingua cinese in un contesto inclusivo.

L'obiettivo principale del progetto è stato supportare i due studenti con disgrafia nel riconoscimento e nell'apprendimento della scrittura dei caratteri cinesi, nonché del loro significato, mediante l'adozione di strategie didattiche specifiche volte a facilitare la comprensione della lingua e l'uso dei caratteri. L'intervento mirava, inoltre, a migliorare la memorizzazione del tracciamento dei tratti dei caratteri, favorendo una maggiore motivazione da parte degli studenti e riducendo la frustrazione derivante dalle difficoltà motorie, con l'intento di facilitare l'apprendimento in modo più inclusivo e accessibile.

Il percorso ha previsto l'impiego di tecniche didattiche mirate, basate sulla sistematicità, l'analisi esplicita, la multisensorialità, la differenziazione e l'adattamento dell'input (Carpanese *et al.* 2021), integrate da strumenti digitali, al fine di ottimizzare il processo di riconoscimento e scrittura dei caratteri cinesi. Tale intervento ha tenuto conto delle difficoltà motorio-esecutive tipiche degli studenti con disgrafia, promuovendo l'acquisizione di competenze cognitive e motorie.

Di seguito verranno descritti alcuni esercizi che, tra quelli utilizzati con i partecipanti al progetto, si sono rivelati più validi e utili per l'apprendimento dei caratteri. Questi esercizi hanno, infatti, restituito *feedback* positivi sia da parte dei partecipanti alle attività, sia in termini di risultati di apprendimento, confermati nel tempo dall'insegnante che ha seguito i progressi degli studenti nel loro percorso scolastico. In ogni esercizio l'intervento didattico si è articolato in una o più fasi, ciascuna finalizzata a rafforzare l'abilità di riconoscimento, scrittura e memorizzazione dei caratteri. Si specificheranno, inoltre, le modalità di personalizzazione del materiale e degli strumenti didattici, e il tipo di *feedback* ricevuto dallo studente.

3. ATTIVITÀ N.1: RIPRODUZIONE DEI CARATTERI CINESI

Fase 1: individuazione del significato e della pronuncia.

In questo esercizio si sono utilizzate delle *flashcard* cartacee prodotte dal docente come supporti visivi, sulle quali compariva unicamente il carattere stampato in grande in font SimSun² (Fig. 1). I caratteri rappresentati nelle *flashcard* erano già noti agli studenti poiché precedentemente studiati a lezione. Nella fase iniziale dell'esercizio, gli studenti dovevano riferire all'insegnante la pronuncia e il significato del carattere cinese.



Fig. 1 Esempio di *flashcard* cartacea.

Questo approccio permetteva loro di familiarizzare visivamente con il carattere, favorendo il riconoscimento e la memorizzazione. Durante questa fase, l'obiettivo era garantire che ogni studente riuscisse a stabilire un legame tra la forma visiva del carattere, la sua pronuncia e il suo significato, in modo da creare una base solida per il successivo apprendimento della scrittura.

Fase 2: ripasso e attivazione della memoria di lavoro

Successivamente, gli studenti eseguivano un ripasso della struttura del carattere, tracciando idealmente con il movimento della mano il carattere su un foglio bianco, così da stimolare la memoria di lavoro attraverso l'associazione tra il gesto motorio e la forma visiva del carattere. Questo processo mira a rafforzare il legame tra l'aspetto grafico del carattere e l'esperienza motoria, stimolando la memorizzazione e il rico-

² La selezione di un font chiaro e facilmente leggibile risulta cruciale, specialmente nei contesti di scrittura digitale o su schermo, in quanto una struttura tipografica semplice e priva di elementi decorativi facilita una lettura rapida e priva di sforzo. I font senza grazie (o sans-serif) si caratterizzano per l'assenza di linee ornamentali o estensioni che si trovano comunemente alle estremità dei tratti principali dei caratteri. Esempi di font sans-serif comunemente utilizzati includono Arial, Open Sans e Calibri, per le lingue latine, mentre per la scrittura in cinese, font come SimSun, Microsoft YaHei e Heiti offrono soluzioni analoghe in termini di chiarezza e leggibilità.

noscimento del carattere in modo più duraturo. Inoltre, la scrittura cinestetica, che incoraggia l'interazione fisica con i caratteri cinesi, si è rivelata particolarmente utile nel rafforzare la memoria motoria e nel facilitare la sequenza dei tratti. Questo approccio favorisce l'integrazione tra il movimento fisico e il processo di scrittura, stimolando le aree cerebrali coinvolte nell'apprendimento motorio e visivo (Cfr. Leung *et al.* 2014).

In un secondo momento, dopo aver tracciato idealmente la forma del carattere, per garantire la corretta esecuzione dei tratti, gli studenti erano guidati ad osservare il tracciamento dei caratteri studiati usando strumenti digitali, alternando l'uso di Pleco (Fig. 2), Chinese Converter (Fig. 3) e Strokeorder (Fig. 4). Si è utilizzata l'applicazione Pleco,³ per smartphone o tablet, per la sua interfaccia intuitiva e la vasta gamma di funzionalità, come il dizionario cinese-inglese e inglese-cinese e la visualizzazione animata dell'ordine e della direzione di tracciamento dei tratti che compongono i caratteri. Questa caratteristica ha aiutato gli studenti a comprendere non solo la forma del carattere, ma anche l'ordine esatto in cui i tratti devono essere scritti, facilitando la memorizzazione e l'apprendimento. L'animazione può essere messa in pausa a piacimento, permettendo agli studenti di seguire il ritmo che preferiscono.

Chinese Converter,⁴ consultato sia in maniera indipendente sia tramite il computer dell'insegnante, offre una funzionalità ancora più avanzata con la possibilità di modificare il colore dello sfondo e dei tratti stessi, rendendo l'esperienza di apprendimento più personalizzabile. La scrittura guidata, che traccia il percorso dei caratteri, è particolarmente utile per gli studenti, poiché non solo supporta l'apprendimento visivo ma favorisce anche la memoria motoria. Questo tipo di memoria è fondamentale per la scrittura, poiché implica la capacità di ricordare e riprodurre i movimenti necessari per formare un carattere, aumentando la precisione e la fluidità nella scrittura. In aggiunta, si è utilizzato il sito Strokeorder,⁵ che si distingue per la sua funzionalità di sequenza estesa dei tratti. Questo sito online mostra ogni singolo passaggio del processo di scrittura di un carattere, visualizzando dettagliatamente l'ordine e la direzione dei tratti. Un ulteriore vantaggio di Strokeorder è la visualizzazione del numero dei tratti, che offre un'indicazione chiara di quanti tratti compongono il carattere, facilitando così l'apprendimento e la memorizzazione della scrittura.

Questi strumenti tecnologici, premettendo di visionare più volte o in serie la sequenza dei tratti, hanno rappresentato una risorsa fondamentale per garantire la precisione nell'esecuzione dei caratteri, fornendo un supporto visivo per l'apprendimento.

3 Cfr. <https://www.pleco.com>.

4 Cfr. <https://www.chineseconverter.com/en>.

5 Cfr. <https://www.strokeorder.com>.



Fig. 2 Scrittura guidata animata in Pleco.



Fig. 3 Scrittura guidata animata in Chinese Converter.



Fig. 4 Sequenza estesa dei tratti in Strokeorder.

Fase 3: riproduzione dei caratteri tramite tabelle di scrittura

Nella fase finale, una volta che gli studenti avevano visualizzato correttamente il carattere e il relativo ordine dei tratti, venivano invitati a completare delle tabelle di riproduzione in serie (Fig. 5).

家 jiā → famiglia, casa



Fig. 5 Completamento carattere per componenti.

Le tabelle quadrettate includevano delle caselle per ricopiare il carattere esemplificativo nel font scelto. La dimensione delle caselle, grandi il doppio rispetto ai quadretti dei quaderni degli studenti si è rivelata cruciale, poiché ha permesso di tracciare più comodamente i tratti, grazie alla maggior quantità di spazio disponibile, rendendo l'apprendimento più efficiente per lo studente con disgrafia. Al di sopra di ogni tabella quadrettata, veniva fornita una rappresentazione in sequenza del tracciamento, dell'ordine e della direzione dei tratti: questa fase si concentrava principalmente sull'accuratezza della scrittura, piuttosto che sulla memorizzazione. Il quadrato veniva suddiviso in porzioni spaziali con linee guida interne, in base allo sviluppo ortografico del carattere: questa struttura di supporto alla scrittura permette di favorire il mantenimento della proporzione e del posizionamento dei tratti e delle componenti, e aiuta lo studente ad evitare accavallamenti dei segni, contribuendo a migliorare la leggibilità e l'estetica della scrittura. Questi accorgimenti si sono dimostrati essenziali nel supportare lo sviluppo delle competenze grafiche degli studenti con disgrafia, facilitando l'acquisizione delle abilità nella scrittura dei caratteri cinesi favorendo lo sviluppo di quelle visuo-spaziali.

In questa fase, gli studenti riuscivano a notare l'elevato numero di tratti che non avevano, invece, individuato dall'osservazione iniziale del carattere composito, il che li portava a interrogarsi con stupore "Ma quanti tratti ha questo carattere?!"

L'attività è risultata piacevole e ha contribuito a ridurre lo stress associato alla disgrafia, trasformando un compito complesso in un'esperienza coinvolgente e rilassante. Questo approccio non solo allevia la frustrazione tipica delle difficoltà motorie nella scrittura, ma favorisce anche una maggiore motivazione e partecipazione attiva, creando un ambiente di apprendimento positivo. L'esercizio si è rivelato particolarmente efficace non solo nell'organizzazione dell'ordine dei tratti nella scrittura del carattere, ma anche nella gestione dello spazio sul foglio. La ripetizione dei movimenti delle dita, combinata con la visualizzazione dell'ordine dei tratti e l'uso di linee guida

all'interno dei quadrati, ha contribuito a un aumento della consapevolezza spaziale, un aspetto cruciale per una scrittura ordinata e chiara. Inoltre, questa pratica ha avuto un impatto positivo sulla memorizzazione, sia delle componenti che dei caratteri completi. L'approccio multisensoriale ha facilitato l'associazione tra la percezione visiva della forma del carattere e l'esperienza motoria, rendendo il processo di apprendimento più solido e duraturo. Il riscontro da parte degli studenti suggerisce che, attraverso la ripetizione e l'attenzione all'ordine e alla direzione dei tratti, gli studenti sono riusciti a consolidare le abilità di riconoscimento e di memorizzazione dei caratteri, migliorando significativamente la loro capacità di scrittura.

4. ATTIVITÀ N. 2: ESERCIZIO DI SCOMPOSIZIONE E SCRITTURA DELLE COMPONENTI DEI CARATTERI

Fase 1: identificazione e scrittura guidata delle componenti

Il materiale fornito agli studenti consiste in una serie di caratteri racchiusi all'interno di quadrati, ognuno dei quali collegato a un numero di riquadri pari alle componenti del carattere da scomporre. Le frecce che collegano i riquadri, orientate orizzontalmente o verticalmente in base alla disposizione delle componenti del carattere, guidano gli studenti nell'identificazione delle stesse. Lo studente riceve così supporto nell'individuazione delle componenti sia dal numero dei riquadri collegati al carattere, sia dall'orientamento delle frecce e dall'eventuale spiegazione dell'insegnante. In questa attività, lo studente deve identificare le componenti e ricopiarle nei rispettivi riquadri secondo la guida delle frecce, rispettando l'ordine dei tratti e la direzione della scrittura (Fig. 6).

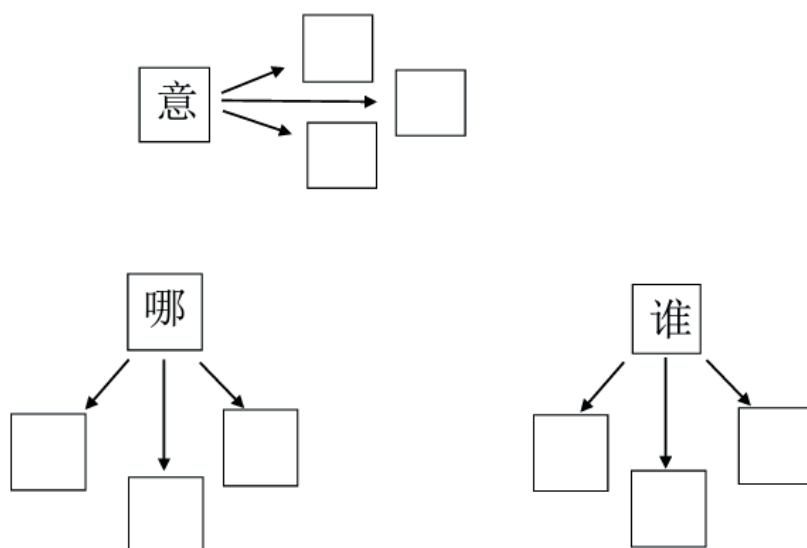


Fig. 6 Scomposizione delle componenti dei caratteri.

È consigliabile che ogni riquadro sia progettato per essere sufficientemente ampio, consentendo agli studenti di scrivere con precisione e comodità, rispettando l'ordine dei tratti del carattere. Questa struttura visiva e spaziale offre supporto organizzativo, facilitando la comprensione della composizione del carattere e favorendo un'esecuzione accurata dell'attività. L'esercizio si configura come uno strumento efficace per l'analisi dettagliata della struttura dei caratteri cinesi, facilitando l'identificazione e la comprensione delle componenti che li costituiscono. Dedicare attenzione alle componenti del carattere, svolgendo un'analisi del loro posizionamento e della loro struttura aiuta l'alunno ad osservare i dettagli dei singoli elementi scomposti e a richiamare la struttura composita del carattere. L'orientamento in verticale e in orizzontale e la guida fornita dalle frecce, insieme alla suddivisione sistematica dei riquadri, supportano il processo cognitivo, migliorando l'accuratezza nella scomposizione e nella ricostruzione del carattere. Questa struttura organizzata promuove un apprendimento visivo e motorio integrato, favorendo la consapevolezza spaziale e l'accuratezza nella scrittura.

Durante lo svolgimento di questo esercizio, gli studenti sono stati incoraggiati a sviluppare associazioni mentali tra le componenti dei caratteri e forme concrete, sebbene non strettamente legate al loro significato semantico. Tali associazioni, stimulate attraverso l'osservazione e l'immaginazione, hanno reso il processo di apprendimento più creativo. Ad esempio, nel caso del carattere 意 yì, la componente superiore (立 lì) veniva associata visivamente a un cappello (Fig. 7). Come è noto, le associazioni con immagini anche se non corrispondenti a informazioni etimologiche reali e l'uso di *storytelling* costituiscono un aiuto efficace alla memorizzazione della scrittura (Cfr. Mayer 2014).

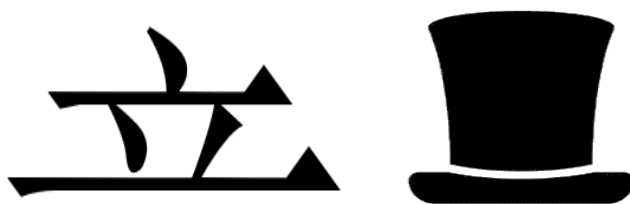


Fig. 7 *Rappresentazione visiva non correlata semanticamente.*

Per agevolare questa associazione, veniva frequentemente tracciata a matita una rappresentazione dell'immagine sopra la componente del carattere, affinché fosse chiaramente percepibile e potesse stimolare la creazione di un'immagine mentale concreta. Questo approccio, che integra la dimensione visiva e mnemonica, ha facilitato la memorizzazione delle componenti e reso l'esercizio più coinvolgente e motivante, incoraggiando gli studenti a interagire in maniera attiva e creativa. L'uso di strategie visive e immaginative ha, così, potenziato l'apprendimento, supportando il consolidamento della memoria e favorendo un legame più profondo con i caratteri oggetto di studio.

In aggiunta, l'esercizio di riscrittura guidata aiuta a consolidare la familiarità con il carattere e favorisce la pratica della scrittura, migliorando la coordinazione tra la forma del carattere e la sequenza dei tratti. La scrittura manuale, inoltre, favorisce l'integrazione visivo-motoria, potenziando la memorizzazione delle componenti e rafforzando la capacità di produzione del carattere.

L'esercizio ha avuto un impatto positivo nel supportare l'apprendimento delle componenti dei caratteri, inoltre ha aiutato gli studenti ad arginare le difficoltà motorie associate alla scrittura in cinese, stimolando la memoria visiva, la creatività e la motivazione, migliorando la loro competenza linguistica e le loro capacità di scrittura. La difficoltà nel coordinare la motricità fine, tipica della disgrafia, è stata contrastata dall'integrazione di strategie visive e mnemoniche che riducono il carico cognitivo legato alla scrittura. L'uso di associazioni visive tra le componenti del carattere e forme concrete ha reso il processo di apprendimento più accessibile, permettendo agli studenti di superare la difficoltà nella memoria motoria e nello scrivere in modo corretto e ordinato. Tali associazioni hanno infatti offerto un ulteriore ancoraggio visivo che ha facilitato la corretta scrittura dei caratteri, riducendo la frustrazione. La rappresentazione grafica di tali associazioni non solo ha semplificato la memorizzazione delle componenti, ma ha anche stimolato l'immaginazione degli studenti, aumentando il loro coinvolgimento e la loro motivazione. Inoltre, l'esercizio ha incoraggiato la ripetizione dei tratti, con l'aggiunta di un elemento ludico che ha ridotto l'ansia associata alla difficoltà motoria, facendo sì che l'apprendimento diventasse più divertente e meno stressante. Gli studenti con disgrafia hanno mostrato un miglioramento nella precisione del movimento e nella capacità di scrivere i caratteri in modo ordinato, grazie a una comprensione più chiara della struttura del carattere e delle sue componenti.

5. ATTIVITÀ N. 3: ESERCIZIO DI COMPLETAMENTO DEI CARATTERI CINESI CON I RADICALI MANCANTI

Fase 1: identificazione dei radicali mancanti

Nella fase iniziale, gli studenti sono esposti a una serie di caratteri a loro già noti, ma incompleti, con l'obiettivo di identificare il radicale mancante (Fig. 8). Questo esercizio favorisce la comprensione della struttura composita del carattere, evidenziando il ruolo cruciale del radicale nel conferire significato al carattere stesso. Anche in questo caso, attraverso l'analisi delle componenti, si stimola una riflessione profonda sulla funzione semantica del radicale all'interno della struttura composita del carattere, diversamente dall'esercizio precedente dove il focus era l'identificazione visuo-spaziale delle componenti. In questo contesto, gli studenti sono stimolati a svolgere un impegno mnemonico per rintracciare la forma completa del carattere in analisi.

Fase 2: completamento dei caratteri

Una volta identificata e scritta nell'apposito spazio solo la componente mancante, gli studenti sono invitati a scrivere il carattere completo nel riquadro di fianco, seguendo il corretto ordine dei tratti e posizionando correttamente il radicale mancante all'interno del carattere. Per il primo aspetto si è integrato l'uso degli strumenti digitali descritti nell'Attività n.1. In questo esercizio, il supporto visivo e la guida nella sequenza dei tratti sono fondamentali per una corretta esecuzione. Al fine di stimolare l'analisi sulla posizione delle componenti, si è proposta una serie di caratteri la cui porzione mancante era nella parte sinistra, così da facilitare il posizionamento della componente durante la scrittura. Lo stesso esercizio può essere replicato selezionando caratteri la cui componente da analizzare è posizionata in punti diversi del carattere, anche prendendo in considerazione la funzione della suddetta componente (ad es. fonetica o semantica).

La tabella contenente i caratteri incompleti è fornita agli studenti in un formato chiaro e leggibile, con spazi sufficientemente ampi per l'identificazione e la successiva aggiunta della componente o del radicale mancante. Questa scelta risponde alla necessità di differenziare e personalizzare l'input in base alle specifiche esigenze degli studenti con disgrafia, facilitando l'interazione con il materiale didattico. La disposizione sistematica dei caratteri, unitamente all'uso di frecce per guidare i movimenti e alla presenza di un esempio di riferimento, permette agli studenti di comprendere meglio la struttura dei caratteri e il ruolo dei radicali al loro interno, favorendo una riflessione mirata sulla composizione dei caratteri stessi.

CARATTERI INCOMPLETI		COMPONENTE MANCANTE	CARATTERI COMPLETI
斤	→	口	听
吾	→		
也	→		
马	→		
尔	→		
果	→		
子	→		
兑	→		
未	→		
乞	→		

Fig. 8 Completamento delle componenti.

Fase 3: identificazione dei radicali nei caratteri completati

Dopo aver completato i caratteri, gli studenti sono chiamati a cerchiare le componenti presenti al loro interno, con lo scopo di richiamare l'attenzione sulla loro eventuale funzione. Le stesse occorrenze possono essere cerchiare con lo stesso colore per facilitarne il riconoscimento visivo (Fig. 9). Per esempio, nella Fig. 9, il radicale 女 nǚ “donna” viene individuato nel carattere 妈 mā “mamma”, ma anche in 好 hǎo “bene” e 妹 mèi “sorella minore”.

CARATTERI INCOMPLETI		COMPONENTE MANCANTE	CARATTERI COMPLETI
斤	→	口	听
吾	→	讠	语
也	→	亻	他
马	→	女	妈
尔	→	亻	你
果	→	讠	课
子	→	女	好
兑	→	讠	说
未	→	女	妹
乞	→	口	吃

Fig. 9 Identificazione e riconoscimento delle componenti.

Fase 4: discussione e consolidamento

Gli studenti discutono poi in gruppo i radicali identificati e il loro significato all'interno dei caratteri, approfondendo il legame tra la struttura dei caratteri e le funzioni dei radicali. Questo esercizio aiuta a consolidare una consapevolezza metalinguistica dei radicali e delle componenti interne ai caratteri cinesi.

Lo sforzo da parte degli alunni nell'identificazione dei radicali all'interno dei caratteri completati rappresenta una strategia cognitiva cruciale per l'apprendimento della lingua cinese. La ripetizione degli stessi radicali in caratteri diversi facilita il processo di generalizzazione, creando connessioni tra forme simili e permettendo

agli studenti di sviluppare associazioni semantiche robuste. La ripetizione dei radicali all'interno di caratteri diversi può beneficiare gli studenti anche nel riconoscimento di nuovi caratteri, permettendo loro di applicare la conoscenza di un radicale anche a caratteri meno conosciuti, riconoscendo il radicale e facendo un'ipotesi sul significato del carattere. Ad esempio, il radicale 女 *nǚ*, portatore del significato “donna”, appare in diversi caratteri, come 她 *tā* “lei femminile” o 奶 *nǎi*, che compone la parola 奶奶 *nǎinai* “nonna paterna”, ma anche 妹妹 *mèimei* “sorella minore” e 姐姐 *jiějie* “sorella maggiore”. Imparando un radicale, uno studente può riconoscerlo facilmente all'interno di altri caratteri che lo contengono.

Contestualizzare e riflettere sui radicali in diversi caratteri potenzia l'attivazione delle reti neurali coinvolte nel riconoscimento dei simboli, migliorando così l'efficacia dell'apprendimento visivo e mnemonico. Il materiale strutturato, insieme alla guida visiva e alle tecniche di personalizzazione, stimola un'elaborazione attiva e una riflessione critica, migliorando l'efficienza dell'apprendimento per gli studenti con diverse esigenze cognitive (Cfr. Mayer 2014). Inoltre, l'uso dei colori nell'apprendimento facilita il riconoscimento visivo e potenzia la memorizzazione, sfruttando i principi psicologici della codifica cromatica. Ad esempio, abbinando lo stesso colore alle stesse componenti, si stimola l'attenzione e si riduce il carico cognitivo, rendendo il processo di apprendimento più efficace e coinvolgente (Cfr. Ross 2014).

L'esercizio di identificazione dei radicali all'interno dei caratteri completati si è rivelato particolarmente efficace nel favorire una comprensione più profonda della struttura e del significato dei caratteri cinesi. La distinzione visiva dei radicali attraverso l'uso di colori ha migliorato la capacità degli studenti di riconoscere e memorizzare le componenti dei caratteri, rendendo più chiara la loro struttura. L'approccio basato sull'associazione tra radicali e significato ha stimolato la riflessione critica degli studenti, che sono riusciti a fare connessioni tra forme simili in occorrenze diverse, facilitando il riconoscimento e l'apprendimento di nuovi caratteri. I riscontri ottenuti dall'implementazione di questo esercizio hanno ben potenziato la consapevolezza strutturale dei caratteri, migliorando il riconoscimento e la scrittura delle componenti e dei radicali, nonché la loro comprensione.

6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La numerosità dei caratteri cinesi e delle regole ortografiche rendono l'acquisizione della scrittura cinese più complessa di quanto sia quella di lingue alfabetiche che sono generalmente studiate dagli alunni nei percorsi scolastici primari e secondari italiani. Imparare la scrittura cinese richiede maggior impegno per abituarsi a porre attenzione su tutti i dettagli che creano le forme e le strutture dei caratteri. Questa distinzione necessita, pertanto, di sviluppare competenze cognitive di natura diversa. L'alunno con disgrafia che ha ricevuto aiuto attraverso un determinato supporto nel proprio percorso scolastico non otterrà necessariamente gli stessi risultati con il

medesimo supporto nello studio del cinese. Le specifiche caratteristiche della lingua, quali regole di posizionamento, di tracciamento e di gerarchia dei livelli ortografici chiamano in gioco abilità visuo-spaziali che vanno supportate con modalità compensative altrettanto specifiche. Le chiavi per individuare strategie didattiche da affiancare ai materiali per apprendenti con disgrafia andranno individuate nella struttura stessa del sistema di scrittura cinese. Andrà inoltre dato rilievo alla metodologia didattica esplicita che si è rivelata maggiormente efficace per apprendenti con disabilità (Daloiso 2012), proponendo più volte e con diverse attività l'analisi della struttura dei caratteri e la funzione delle componenti. Tenendo conto di questi due aspetti, in questo contributo sono state descritte attività impiegate con alunni con disgrafia di scuola superiore in un percorso di affiancamento alle ore di didattica di cinese, volti a favorire l'acquisizione delle abilità di letto-scrittura. Sulla base dei *feedback* ricevuti dagli alunni e dal docente, possiamo concludere che buone pratiche per rendere l'acquisizione della scrittura cinese più accessibile includono: offrire spiegazioni chiare attraverso percorsi sistematici, puntare sulla ridondanza dell'informazione in ricezione e in produzione e presentare istruzioni impiegando strumenti e supporti diversi secondo i principi della multisensorialità e multimodali.

BIBLIOGRAFIA

- Bruni/Marnati De Mattei 2008 = Paolo Bruni / Luisa Marnati De Mattei, *La scrittura come incontro e sintesi dei codici linguistico, simbolico, culturale*, in Roberto Travaglini (a cura di), *L'apprendimento della scrittura-Risvolti interdisciplinari e metodologici (Atti del Convegno AGAS Bologna, 2007)*, Mesagne, Sulla Rotta del Sole, pp. 23-29.
- Carpanese *et al.* 2021 = Novella Carpanese / Fabiana Fianco / Martha Cristina Jiménez / Cristina Pistolesi / Eliana Fontana / Elisabetta Boscolo Rizzo / Giuseppe Augello / Raffaella De Rosa, Paolo Rech, *Vademecum Insegnamento delle lingue a studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, in *Servizio inclusione e consulenza scolastica, direzione istruzione e formazione italiana*, 01/2021: https://liceocarducci-bz.edu.it/wp-content/uploads/sites/991/555812_Vademecum_Lingue-e-DSA.pdf?x60451.
- Daloiso 2012 = Michele Daloiso, *Lingue Straniere e dislessia evolutiva: teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*, Novara, De Agostini Scuola Spa.
- D'Annunzio 2009 = Barbara D'Annunzio, *Lo studente di origine cinese. Risorse per docenti di italiano come L2 e LS*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Formica 2018 = Agnese Formica, *La didattica della lingua cinese con alunni con disturbi specifici dell'apprendimento*, in Alessandra Brezzi / Tiziana Lioi (a cura di), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado. Esperienze e prospettive*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 67-76.
- Gabbianelli/Formica 2017 = Gloria Gabbianelli / Agnese Formica, *Difficulties and expectations of first level Chinese second language learners*, in Istvan Kecskes (a cura di), *Explorations into Chinese as a Second Language*, Springer International Publishing, pp. 183-206.

- Leung *et al.* 2014 = Mabel Man Ping Leung / Carly Siu Yee Lam, Sutie Sau Ting Lam / Natalie Wai Yee Pao / Cecilia Wai Ping Li-Tsang, “*Visual profile of children with handwriting difficulties in Hong Kong Chinese*”, in «Research in Developmental Disabilities», vol. 35, 2014, pp. 144-152.
- Mayer 2014 = Richard Edward Mayer (ed. by), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2nd ed. of Cambridge Handbooks in Psychology, Cambridge, Cambridge University Press.
- Ross 2014 = Brian Harvey Ross, *Psychology of Learning and Motivation*, in «Academic Press», 60, pp. 247-255.
- Travaglini 2024 = Roberto Travaglini, *Comprendere i “lati oscuri” della scrittura (manuale)*, in «Graphos. Rivista Internazionale Di Pedagogia E Didattica Della Scrittura», 4, pp. 23-33.
- Shen/Ke 2007 = Helen H. Shen / Chuanren Ke, *Radical awareness and word acquisition among non-native learners of Chinese*, in «The Modern Language Journal», 91(1), pp. 97-111.

AMBRA COLLINO

PROMUOVERE L'INCLUSIONE NELLA DIDATTICA
DEL CINESE IN CLASSI PLURILINGUI:
IL RUOLO DEGLI STUDENTI MADRELINGUA
CINESI E L'IMPATTO SUGLI APPRENDENTI
ITALOFONI CON DSA

ABSTRACT

Questo contributo esplora l'integrazione di studenti madrelingua cinesi in classi plurilingui di liceo linguistico, focalizzandosi sul supporto agli apprendenti italofoeni con DSA. Attraverso strategie di peer tutoring e apprendimento cooperativo, lo studio dimostra come la presenza di studenti madrelingua favorisca una didattica inclusiva e interculturale, migliorando motivazione, competenze linguistiche e riducendo l'ansia linguistica. I risultati, basati su osservazioni qualitative presso il Liceo "Carducci-Dante" di Trieste, evidenziano l'efficacia di questa metodologia nel valorizzare le risorse linguistiche degli studenti madrelingua e promuovere un apprendimento significativo e accessibile per studenti con specifiche difficoltà.

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni, l'insegnamento della lingua cinese ha assunto un ruolo sempre più rilevante all'interno del sistema scolastico italiano, in risposta alla crescente influenza della Cina a livello economico, politico e culturale (Chen *et al.* 2022). L'inserimento del cinese come lingua curricolare in numerosi istituti scolastici riflette il rafforzamento delle relazioni internazionali tra l'Europa e la Cina e la necessità di dotare gli studenti di competenze linguistiche e interculturali sempre più diversificate (Duff *et al.* 2013). Tuttavia, l'apprendimento del cinese da parte di studenti italofoni si configura come una sfida particolarmente complessa, a causa della marcata distanza tipologica tra le due lingue. Il cinese, infatti, è caratterizzato da un sistema di scrittura logografico, una struttura sintattica differente rispetto all'italiano e un sistema tonale che rappresenta un'ulteriore difficoltà per i parlanti di lingue non tonali (Packard 2000).

L'insegnamento del cinese si complica ulteriormente per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), i quali possono presentare difficoltà significative nella lettura, nella scrittura e nella memorizzazione dei caratteri cinesi. Studi recenti evidenziano come gli studenti con DSA tendano ad avere una ridotta capacità di memoria di lavoro fonologica, un fattore che incide negativamente sull'apprendimento delle lingue straniere, soprattutto quando queste presentano un sistema grafico non alfabetico e richiedono l'acquisizione di un vasto repertorio di caratteri (Snowling/Hulme 2011; Kormos/Smith 2012). La necessità di memorizzare centinaia di logogrammi distinti impone un notevole carico cognitivo su questi studenti, rendendo indispensabile l'adozione di metodologie didattiche specifiche per favorire un apprendimento efficace e inclusivo. Uno studio del 2024 ha dimostrato che l'uso di dimostrazioni guidate e strategie con codice visivo riduce significativamente il carico cognitivo dei principianti nell'apprendimento dei caratteri cinesi, migliorando motivazione e atteggiamento, pur senza incrementare significativamente la performance in strutture complesse (Zhao *et al.* 2024). In questo contesto, l'integrazione di studenti madrelingua cinesi nelle classi di lingua cinese si configura come una strategia didattica di grande valore, in quanto permette di offrire agli apprendenti italofoni un modello linguistico autentico e un supporto personalizzato. Secondo la teoria socioculturale di Vygotskij (1978), l'interazione tra pari con livelli di competenza differenti favorisce lo sviluppo delle abilità linguistiche e comunicative attraverso la mediazione sociale e lo *scaffolding*. Inoltre, ricerche nell'ambito dell'acquisizione delle lingue straniere indicano che l'esposizione costante a un input linguistico autentico contribuisce in modo significativo al miglioramento delle competenze di comprensione orale e scritta, aumentando la motivazione e riducendo l'ansia da prestazione (Krashen, 1982; Swain/Lapkin 2002).

L'obiettivo del presente studio è analizzare in che modo la presenza di studenti madrelingua cinesi nelle classi di cinese presso il Liceo Linguistico "Carducci-Dante" di

Trieste, istituto in cui sono in servizio come insegnante di ruolo, influenzi il processo di apprendimento degli studenti italofoni, con un focus specifico sugli apprendenti con DSA. Attraverso un'indagine basata su osservazioni e condivisione di buone pratiche con gli studenti, si valutano i benefici e le criticità di queste azioni, al fine di individuare strategie pedagogiche efficaci per promuovere un'educazione inclusiva e accessibile a tutti gli studenti. La ricerca si propone, inoltre, di contribuire al dibattito accademico sulle metodologie di insegnamento del cinese come lingua straniera e sulle pratiche di inclusione scolastica per studenti con bisogni educativi speciali.

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Il presente quadro teorico fornisce le basi concettuali per analizzare il ruolo dei DSA nell'acquisizione delle lingue straniere e per valutare l'efficacia dell'inclusione degli studenti madrelingua cinesi in classi plurilingue e ad alta complessità educativa. L'obiettivo di questa sezione è delineare i principi teorici che guidano le strategie didattiche adottate nello studio, collocando le azioni e i casi analizzati all'interno di un contesto più ampio di ricerca educativa e linguistica. Il dibattito scientifico sull'apprendimento del cinese L2 e sulle metodologie didattiche inclusive rappresenta infatti un punto di riferimento essenziale per comprendere l'impatto delle dinamiche di interazione tra studenti italofoni e madrelingua.

I DSA implicano difficoltà persistenti che influenzano l'acquisizione delle competenze scolastiche di base, come la lettura, la scrittura e il calcolo, e possono incidere in modo significativo sull'apprendimento delle lingue straniere¹. Secondo la Legge 170/2010, i principali DSA includono:

- Dislessia: difficoltà nella lettura fluente e accurata, con conseguenze sulla comprensione testuale (Shaywitz 2003).
- Disgrafia: compromissione della scrittura manuale, caratterizzata da difficoltà nel controllo motorio e nella riproduzione dei segni grafici (Berninger & Wolf, 2009).
- Disortografia: problematiche nell'applicazione delle regole ortografiche, con errori frequenti nella scrittura (Swan/Goswami 1997).
- Discalculia: deficit nelle abilità numeriche e di calcolo, che possono influenzare la capacità di riconoscere e manipolare simboli matematici (Butterworth 2003).

Nel presente studio, l'attenzione è rivolta in particolare ai casi di disgrafia e disortografia, in quanto entrambi i disturbi sono stati certificati negli studenti coinvolti nel caso studio. La disgrafia ha un impatto significativo sull'apprendimento del cinese, poiché la scrittura logografica richiede grande precisione nella formazione

¹ I DSA sono riconosciuti dalla comunità scientifica come disturbi neurobiologici che influenzano in modo specifico l'acquisizione delle abilità scolastiche, senza compromissione dell'intelligenza generale (Shaywitz 2003).

dei caratteri, nel rispetto dell'ordine dei tratti e delle proporzioni spaziali. In sistemi logografici come il cinese, infatti, l'*orthographic awareness* e la programmazione motoria sono più predittivi delle competenze di lettura rispetto ad altre lingue, e i disturbi della scrittura (disgrafia) compromettono direttamente la capacità di generare graficamente i caratteri in modo accurato e fluido. Le difficoltà motorie tipiche della disgrafia rendono particolarmente complessa la riproduzione accurata dei caratteri, compromettendo la leggibilità e la riconoscibilità delle parole scritte (Tan *et al.* 2005)². Inoltre, poiché la scrittura cinese non è alfabetica, ma basata su unità grafiche indipendenti, la memorizzazione dei caratteri richiede strategie visuo-spaziali e associative avanzate (McBride-Chang/Shu 2010).

La disortografia, d'altra parte, ostacola la capacità di applicare correttamente le regole morfofonologiche nella scrittura dei caratteri, influenzando negativamente il processo di memorizzazione e riconoscimento delle componenti grafiche. L'assenza di una corrispondenza diretta tra suono e segno grafico nel cinese scritto amplifica le difficoltà di apprendimento per gli studenti con disortografia, rendendo necessarie strategie didattiche specifiche per il supporto di questi apprendenti (Perfetti *et al.* 2013)³.

Diverse ricerche hanno dimostrato che strategie didattiche basate su un approccio multisensoriale, l'uso di tecniche di associazione visiva e la segmentazione dei caratteri in componenti più semplici possono migliorare significativamente l'acquisizione della lingua da parte degli studenti con DSA (Shu *et al.* 2006). L'impiego di supporti grafici, software per la scrittura digitale e attività collaborative con studenti madrelingua si è rivelato particolarmente efficace nel facilitare il processo di apprendimento e ridurre le difficoltà legate alla scrittura logografica.

L'apprendimento del cinese come lingua seconda (LS) costituisce una sfida significativa per gli studenti con DSA, in quanto la complessità del sistema di scrittura logografico e il sistema tonale richiedono un elevato livello di memoria visiva, fonologica e motoria⁴ (Guan *et al.* 2011). La ricerca ha evidenziato che questi studenti presentano difficoltà specifiche in diversi ambiti.

Per affrontarle, sono stati sviluppati approcci didattici innovativi che mirano a rendere l'apprendimento del cinese più accessibile. Tra le strategie più efficaci si an-

2 La scrittura logografica richiede un'elevata abilità visuo-spaziale e motorio-grafica, fattori che risultano particolarmente critici per gli studenti con disgrafia (Berninger & Wolf, 2009).

3 L'integrazione di strumenti digitali e strategie didattiche mirate per studenti con DSA ha mostrato effetti positivi anche in contesti di apprendimento di lingue con sistemi di scrittura non alfabetici (Shu *et al.* 2006).

4 Il cinese presenta un sistema di scrittura altamente visivo, che richiede il riconoscimento e la memorizzazione di migliaia di caratteri senza un sistema alfabetico di supporto. Questo aspetto rende particolarmente complesso l'apprendimento per studenti con DSA che presentano deficit nella memoria visiva o fonologica (Guan *et al.* 2011).

noverano:

- uso di strumenti digitali: l'impiego di dizionari interattivi e applicazioni per l'apprendimento della scrittura (come Pleco) permette agli studenti di praticare in modo ripetuto la scrittura dei caratteri, migliorando la coordinazione motoria e la memorizzazione visiva⁵ (Kast *et al.* 2013). Secondo Xu *et al.* (2017), l'uso di strumenti digitali aumenta la capacità degli studenti con DSA di riconoscere i caratteri cinesi e riduce il tempo di apprendimento grazie all'interattività e alla ripetizione personalizzata.
- tecniche di apprendimento multisensoriale: strategie che combinano immagini, schemi visivi e colori per facilitare l'associazione tra carattere e significato si sono dimostrate efficaci nel migliorare la capacità di ritenzione degli studenti con DSA⁶ (Snowling/Hulme 2011). Studi come quello di Lam *et al.* (2019) hanno evidenziato come l'uso di strumenti tattili, come la scrittura in aria o il tracciamento su carta ruvida, possa migliorare la connessione tra input visivo e memoria motoria, facilitando il riconoscimento dei caratteri.
- didattica esplicita e strutturata: la scomposizione dei caratteri nei loro componenti più semplici è una strategia fondamentale per facilitare la memorizzazione e il riconoscimento (Shu *et al.* 2006). Huang *et al.* (2020) sostengono che l'insegnamento basato sulla consapevolezza morfologica e sulla suddivisione dei caratteri migliora significativamente l'apprendimento nei bambini con difficoltà di lettura, suggerendo che tale approccio possa essere efficace altresì per studenti con DSA.

Queste strategie contribuiscono a migliorare l'accessibilità dell'insegnamento del cinese per studenti con DSA, fornendo un supporto mirato che risponda alle loro esigenze cognitive e didattiche. L'adozione combinata di strumenti digitali, metodi multisensoriali e didattica strutturata consente di sviluppare un approccio personalizzato, capace di valorizzare le potenzialità degli studenti e di ridurre le difficoltà legate ai disturbi dell'apprendimento.

⁵ Gli strumenti digitali permettono di integrare ripetizioni personalizzate e feedback immediato, elementi cruciali per facilitare l'apprendimento negli studenti con difficoltà di memorizzazione e di coordinazione motoria (Kast *et al.* 2007).

⁶ Le tecniche multisensoriali si basano sull'idea che l'apprendimento sia più efficace quando coinvolge più canali percettivi contemporaneamente, riducendo il carico cognitivo e migliorando la ritenzione della memoria a lungo termine (Snowling/Hulme 2011).

3. IL RUOLO DEGLI STUDENTI MADRELINGUA CINESI NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

La presenza di studenti madrelingua cinesi nelle classi di cinese LS rappresenta un'opportunità pedagogica di grande rilievo, in quanto consente agli apprendenti italofoeni di interagire con parlanti nativi e di sviluppare competenze linguistiche in contesti comunicativi autentici.

Secondo la teoria socioculturale di Vygotskij (1978), l'apprendimento linguistico è un processo mediato socialmente, in cui l'interazione con interlocutori più competenti favorisce lo sviluppo delle abilità linguistiche. Questo principio si applica efficacemente nell'insegnamento del cinese L2, dove il contatto diretto con studenti madrelingua può facilitare non solo l'acquisizione di una pronuncia più accurata, ma altresì una maggiore fluidità nel parlato e una comprensione più profonda delle strutture linguistiche.

Diversi studi hanno evidenziato che il *peer tutoring* tra studenti madrelingua e non madrelingua ha un impatto positivo sulla motivazione all'apprendimento e sulla fiducia nell'uso della lingua target (Topping 2005). Questo approccio permette di ridurre l'ansia legata alla produzione linguistica, poiché l'apprendimento avviene in un ambiente più informale e cooperativo rispetto alle tradizionali lezioni frontali⁷. Inoltre, gli studenti madrelingua possono fungere da modello linguistico, offrendo input autentico e correggendo in modo naturale errori di pronuncia, grammatica e sintassi (Swain 2006). Il *peer tutoring* contribuisce inoltre a stimolare la consapevolezza metalinguistica degli studenti non madrelingua, che vengono incoraggiati a riflettere in maniera più approfondita sulle regole grammaticali e sulle strutture lessicali della lingua target.

L'interazione tra studenti madrelingua e non madrelingua non è vantaggiosa solo sul piano linguistico, ma altresì su quello culturale. La comunicazione diretta con studenti cinesi consente agli apprendenti italofoeni di acquisire una maggiore sensibilità interculturale, migliorando la loro comprensione delle convenzioni comunicative, dei registri linguistici e delle differenze pragmatiche tra le due lingue (Lyster/Saito 2010). Questi elementi sono fondamentali per un uso efficace della lingua in contesti autentici e per una maggiore integrazione in ambienti accademici e professionali dove il cinese è utilizzato come lingua veicolare. In particolare, la possibilità di apprendere il cinese in un contesto autentico e interattivo riduce la distanza tra lingua e cultura, rafforzando la competenza comunicativa degli studenti.

⁷ Il *peer tutoring* ha dimostrato di essere una metodologia efficace nell'insegnamento delle lingue, in quanto favorisce l'apprendimento collaborativo e riduce l'ansia da prestazione. Inoltre, studi recenti evidenziano che il supporto tra pari migliora la comprensione orale e scritta attraverso un'interazione continua e mirata (Topping 2005).

Le evidenze teoriche discusse in questa sezione costituiscono anche il fondamento metodologico del caso studio presentato successivamente. Esse hanno guidato la strutturazione delle attività didattiche proposte, contribuendo a definire strategie di apprendimento basate sull'interazione e sulla mediazione linguistica. Il presente studio si propone di verificare nella pratica didattica l'efficacia di tali approcci, valutando il loro impatto sugli apprendenti italofoni e sugli studenti con DSA, con l'obiettivo di identificare le metodologie più efficaci per rendere l'insegnamento del cinese più accessibile.

4. STRATEGIE DIDATTICHE E CASI STUDIO

Lo studio è stato condotto presso il Liceo Linguistico “Carducci-Dante” di Trieste, un'istituzione di riferimento nella regione Friuli Venezia Giulia per l'insegnamento delle lingue straniere, tra cui la lingua cinese come L2. L'istituto si distingue per il suo approccio innovativo all'educazione linguistica e per l'attenzione riservata alla diversità degli apprendenti, con un particolare focus sull'inclusione scolastica. La ricerca ha coinvolto due classi caratterizzate da livelli di competenza e profili di apprendimento differenti, scelte con l'obiettivo di analizzare l'integrazione degli studenti madrelingua cinesi in contesti didattici diversificati e di esplorare il loro ruolo nelle dinamiche di apprendimento della lingua.

La prima classe oggetto di studio è una prima del liceo linguistico, composta da ventisette studenti, dieci maschi e diciassette femmine. Al suo interno sono presenti due studenti con DSA (uno con disgrafia e uno con disortografia) e due con Bisogni Educativi Speciali (BES). Inoltre, vi sono quattro studenti madrelingua cinesi con background linguistici e migratori eterogenei. Sebbene tutti abbiano una conoscenza del cinese standard, nell'ambiente familiare tendono a utilizzare prevalentemente il dialetto della loro area di origine o una combinazione di dialetto, italiano e cinese mandarino. Questa varietà linguistica riflette una stratificazione culturale e linguistica complessa, influenzata dai percorsi migratori delle loro famiglie. Alcuni genitori parlano sia italiano che cinese, mentre altri utilizzano prevalentemente una varietà del macro-dialetto Min (闽) o Wu (吴) influenzando le competenze linguistiche dei figli e sviluppando in essi una flessibilità comunicativa che si manifesta anche nell'ambito scolastico (Li/Zhu 2020).

Un aspetto di particolare rilievo emerso dall'osservazione didattica riguarda il ruolo degli studenti madrelingua cinesi con maggiore competenza in italiano L2, i quali si trovano frequentemente a mediare tra lingue e contesti culturali diversi (*language brokering*), sia in ambito familiare che scolastico. Spesso questi studenti assumono il ruolo di interpreti per i genitori nelle interazioni con la scuola e con la società italiana, affinando così le proprie competenze linguistiche e interculturali (Wei, 2013). È tuttavia necessario interrogarsi criticamente su questa pratica, soprattutto quando si verifica in contesti delicati come quello sanitario o giudiziario, in cui

l'assenza di mediatori professionisti può sollevare questioni etiche e di tutela, sia sul piano della riservatezza sia su quello dell'equilibrio dei ruoli familiari. In classe, questa predisposizione al bilinguismo si traduce in un'attitudine spontanea al supporto verso i compagni italofoeni nell'apprendimento del cinese, facilitando la comprensione delle strutture linguistiche e fungendo da ponte tra la lingua madre e la lingua target (Duff 2017).

La seconda classe esaminata è una quinta del liceo linguistico, composta da quattordici studenti, cinque maschi e nove femmine. Tra loro vi sono tre studenti con DSA (uno con disgrafia, uno con discalculia e uno con ADHD) e un alunno con BES. In questa classe è presente una studentessa madrelingua cinese con bilinguismo equilibrato, che ha sviluppato una competenza avanzata in entrambe le lingue. Arrivata in Italia all'età di cinque anni, ha raggiunto un livello C2 in italiano, ottenendo una piena padronanza scritta e orale. Parallelamente, ha continuato a studiare la lingua cinese presso una scuola privata con docenti madrelingua, conseguendo la certificazione HSK6, il massimo livello della certificazione linguistica per il cinese standard, equivalente alla competenza di un parlante quasi-nativo. La sua presenza nella classe ha costituito un elemento di particolare valore, fungendo da modello linguistico e da punto di riferimento per l'intero gruppo, con un impatto positivo non solo sugli studenti con DSA, ma sull'intera comunità classe.

L'integrazione degli studenti madrelingua nelle classi di cinese LS ha avuto un'influenza significativa non solo sugli apprendenti italofoeni, ma anche sugli stessi studenti madrelingua. Questi ultimi, talvolta coinvolti in attività didattiche meno stimolanti a causa del loro livello avanzato di competenza, hanno trovato nelle attività cooperative un'opportunità per partecipare attivamente alla vita della classe. Il loro ruolo di tutor ha permesso loro di consolidare la consapevolezza delle proprie competenze linguistiche, sviluppare abilità metacognitive e riflettere sul proprio plurilinguismo come risorsa, anziché come elemento marginale. L'interazione con i compagni italofoeni ha incentivato un maggiore senso di appartenenza alla comunità scolastica e ha favorito un approccio più positivo verso l'apprendimento della propria lingua d'origine all'interno del contesto educativo italiano. In questo caso, le attività di peer tutoring si sono svolte con cadenza settimanale attraverso un incontro formalizzato e strutturato in classe, affiancato da ulteriori momenti informali di scambio e supporto linguistico tra pari, spontaneamente organizzati dagli studenti anche al di fuori dell'orario scolastico. L'analisi delle dinamiche osservate ha permesso di evidenziare come l'integrazione degli studenti madrelingua nelle classi di cinese L2 non solo favorisca un apprendimento più autentico della lingua, ma incoraggi altresì lo sviluppo di competenze interculturali essenziali per un'educazione inclusiva e orientata alla comunicazione globale. Questo studio ha adottato un approccio qualitativo e partecipativo per esplorare strategie didattiche inclusive rivolte agli studenti con DSA nell'acquisizione della lingua cinese come L2. L'obiettivo principale è stato quello di valutare l'efficacia di metodologie basate sul *peer tutoring* e sull'apprendimento

cooperativo, coinvolgendo attivamente studenti madrelingua cinesi nel supporto ai compagni con DSA.

L'intervento didattico si è sviluppato attraverso un'osservazione strutturata delle dinamiche di classe e una raccolta qualitativa delle percezioni degli studenti, con l'intento di comprendere le principali difficoltà incontrate dagli apprendenti con DSA. Tra le criticità più rilevanti sono emersi problemi legati alla scrittura logografica, alla memorizzazione dei caratteri e alla produzione orale, oltre a un diffuso senso di inadeguatezza che spesso comprometteva la motivazione all'apprendimento.

Sulla base di queste osservazioni, è stato strutturato un percorso didattico che prevedeva il coinvolgimento attivo degli studenti madrelingua cinesi in un'ottica di *peer tutoring* e collaborazione. Nella classe prima, gli studenti madrelingua hanno partecipato attivamente alla progettazione di attività mirate, preparando esercizi suddivisi per abilità linguistiche, differenziati in base al livello di competenza. Questi esercizi, presentati agli studenti con DSA sotto la supervisione del docente, hanno incentivato una modalità di apprendimento cooperativa, che ha reso l'esperienza didattica più accessibile e stimolante per tutti gli studenti.

In modo analogo, nella classe quinta, il focus principale è stato posto sulla preparazione dell'Esame di Stato. La studentessa madrelingua cinese ha svolto un ruolo essenziale nell'elaborazione di materiali didattici, predisponendo testi ed esercizi da utilizzare sia in contesti individuali sia in momenti di apprendimento collettivo. Particolare attenzione è stata rivolta alle tematiche di storia e letteratura contemporanea cinese, con attività mirate a semplificare i contenuti per gli studenti con DSA e a fornire spiegazioni sintattiche e grammaticali in plenaria, attraverso l'uso di mappe concettuali in cinese.

L'integrazione di strategie cooperative e metodologie inclusive ha favorito un apprendimento più efficace della lingua cinese per tutti gli studenti, promuovendo un ambiente scolastico partecipativo e motivante. I materiali didattici sono stati condivisi e co-costruiti su Google Classroom e nel Google Drive della classe, in un'ottica di collaborazione continua e accesso condiviso alle risorse, rafforzando così il senso di responsabilità collettiva e il ruolo attivo degli studenti nel processo di apprendimento. I risultati ottenuti suggeriscono la necessità di ulteriori approfondimenti e sperimentazioni in contesti scolastici differenti, con l'obiettivo di consolidare strategie didattiche sempre più inclusive ed efficaci.

5. SINTESI DEI RISULTATI E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

L'analisi dei casi studio condotti in questo lavoro ha evidenziato come l'integrazione degli studenti madrelingua cinesi nelle classi di cinese L2 possa costituire una risorsa didattica significativa, con effetti positivi sia sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti italofofoni sia sul coinvolgimento attivo degli stessi studenti madrelingua. Sebbene i risultati di questa ricerca non siano generalizzabili a tutti i

contesti scolastici, essi offrono spunti di riflessione sulle modalità attraverso cui l'apprendimento cooperativo e il *peer tutoring* possano favorire una maggiore inclusione e un miglioramento delle performance linguistiche, in particolare per gli studenti con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA).

L'interazione costante con studenti madrelingua ha dimostrato di avere un impatto positivo sulla comprensione orale e sulla produzione scritta degli studenti italofofoni. L'esposizione diretta a un input linguistico autentico ha favorito una maggiore naturalezza nella produzione orale e ha contribuito a migliorare la pronuncia e la fluidità espressiva, riducendo le difficoltà tipiche dei parlanti non nativi (Swain & Lapkin, 2002). Sul piano della scrittura, il supporto fornito dagli studenti madrelingua è risultato particolarmente efficace per gli studenti con DSA, i quali hanno beneficiato di un approccio graduale alla scrittura logografica, attraverso la scomposizione dei caratteri in componenti più semplici e l'uso di strategie visive per la memorizzazione (Shu *et al.* 2006).

Un altro aspetto di rilievo riguarda l'aumento della motivazione negli studenti italofofoni. Il contatto con coetanei madrelingua ha reso l'apprendimento del cinese più concreto e stimolante, riducendo la percezione della lingua come astratta e distante (Dörnyei 2005). L'opportunità di praticare la lingua in situazioni reali e di ricevere un feedback immediato ha incentivato un maggiore coinvolgimento nelle attività didattiche e ha reso il processo di apprendimento più dinamico e significativo. Questo aspetto si è dimostrato particolarmente rilevante per gli studenti con DSA, che hanno trovato nelle attività cooperative un supporto più efficace rispetto alle metodologie tradizionali, spesso meno flessibili nel rispondere alle loro esigenze specifiche.

Oltre ai benefici per gli studenti italofofoni, l'esito delle attività indica un maggiore coinvolgimento degli studenti madrelingua cinesi, che hanno assunto un ruolo attivo all'interno della classe. Questi studenti, in particolare coloro che possiedono già una competenza alfabetica di base nella lingua cinese acquisita in ambito familiare o attraverso la frequenza di scuole cinesi del sabato, vivono spesso un'esperienza scolastica caratterizzata da una partecipazione ridotta. Ciò accade sia perché vengono inseriti in attività didattiche differenziate rispetto al gruppo classe, sia perché le lezioni di cinese – pensate per apprendenti L2 – non rispondono pienamente alle loro specifiche esigenze di consolidamento e approfondimento della lingua madre. L'implementazione di attività di *peer tutoring* ha consentito loro di svolgere una funzione centrale nel processo didattico, rafforzando la propria consapevolezza linguistica e sviluppando una maggiore fiducia nelle proprie competenze. Inoltre, questa esperienza ha permesso loro di comprendere più a fondo il valore del plurilinguismo, spesso vissuto come un elemento scontato o marginale nella loro esperienza scolastica. Il lavoro di mediazione linguistica e culturale svolto dagli studenti madrelingua ha avuto un impatto significativo altresì sull'intera classe, favorendo una maggiore integrazione tra i diversi profili linguistici presenti e promuovendo un ambiente di apprendimento più inclusivo.

Un ulteriore elemento di interesse emerso dalla ricerca riguarda la riduzione dell'ansia linguistica negli studenti italofoeni. La letteratura sull'apprendimento delle lingue straniere ha ripetutamente evidenziato come la paura di commettere errori rappresenti una delle principali barriere all'acquisizione di una lingua seconda (Horwitz *et al.* 1986). Una recente review del 2024 conferma questa evidenza, sottolineando la relazione tra paura di fare errori e ridotta autostima tra gli apprendenti, e suggerendo strategie pedagogiche mirate per contrastare questi ostacoli affettivi (Yiğit Salihoğlu 2024). Le attività cooperative e la possibilità di confrontarsi con studenti madrelingua in un ambiente informale hanno ridotto il timore dell'errore e incentivato una maggiore sicurezza nell'uso della lingua. Questo effetto è stato particolarmente evidente nella classe prima, dove il lavoro in piccoli gruppi e le attività di lettura e scrittura condivise hanno reso il processo di apprendimento più partecipativo e meno soggetto a dinamiche competitive.

Nella classe quinta, invece, è stata particolarmente apprezzata l'attività di semplificazione testuale. L'adattamento dei materiali didattici e la riformulazione dei testi hanno migliorato l'accessibilità dei contenuti disciplinari per gli studenti con DSA, consentendo loro di affrontare la prova scritta dell'Esame di Stato con maggiore consapevolezza e sicurezza. Parallelamente, l'intera classe ha beneficiato di questo processo, sviluppando una maggiore sensibilità verso le strutture linguistiche e affinando le competenze di comprensione testuale.

In conclusione, i risultati dello studio confermano che il dialogo attivo tra studenti madrelingua e italofoeni nelle classi di cinese L2 può rappresentare una strategia efficace per migliorare la qualità dell'insegnamento e favorire una didattica più inclusiva. Sebbene i dati raccolti non possano essere considerati esaustivi, essi suggeriscono che l'apprendimento cooperativo e il *peer tutoring* possano costituire strumenti didattici validi per supportare lo sviluppo delle competenze linguistiche e per valorizzare il ruolo degli studenti madrelingua all'interno delle classi. La promozione di pratiche educative basate sull'interazione sociale e sulla collaborazione tra studenti emerge come una leva fondamentale per rendere l'apprendimento del cinese più efficace e motivante, non solo per gli studenti italofoeni, ma altresì per gli studenti madrelingua cinesi. L'implementazione di tali metodologie in contesti scolastici più ampi, pertanto come l'integrazione di strumenti didattici digitali e materiali inclusivi, rappresentano possibili sviluppi futuri per il miglioramento dell'insegnamento del cinese L2 in contesti multilingui e multiculturali.

6. CONCLUSIONE E IMPLICAZIONI FUTURE

Il presente studio ha analizzato l'integrazione degli studenti madrelingua cinesi nelle classi di cinese L2 come strategia didattica per favorire l'apprendimento degli studenti italofoeni, con particolare attenzione agli studenti con DSA. L'approccio basato sul *peer tutoring* e sull'apprendimento cooperativo si è rivelato efficace nel migliorare le

competenze linguistiche, incrementare la motivazione e ridurre l'ansia da apprendimento. L'esposizione continua a un input linguistico autentico e la possibilità di interagire con coetanei madrelingua hanno reso il processo di apprendimento più dinamico, consentendo agli studenti di sviluppare una maggiore consapevolezza linguistica e una più profonda comprensione della lingua cinese.

Un risultato di particolare rilievo riguarda il ruolo attivo assunto dagli studenti madrelingua cinesi, che, attraverso le attività di facilitazione tra pari, hanno avuto l'opportunità di valorizzare il proprio repertorio linguistico e di comprendere meglio l'importanza della loro competenza plurilingue nel contesto scolastico. Spesso questi studenti, specialmente se già alfabetizzati in cinese, si trovano in una posizione marginale rispetto alla didattica della lingua L2, risultando poco coinvolti nelle attività della classe. L'esperienza del *peer tutoring* ha consentito loro di partecipare in modo più attivo al processo di insegnamento-apprendimento, sviluppando non solo le proprie abilità comunicative e metalinguistiche, ma altresì un senso di appartenenza alla comunità scolastica.

L'esperienza condotta offre spunti di riflessione significativi per la didattica del cinese L2 in contesti plurilingui e ad alta complessità linguistica e culturale.

Le implicazioni didattiche emerse suggeriscono la necessità di una strutturazione più sistematica del *peer tutoring*, con la definizione di linee guida specifiche per la gestione delle attività di tutoraggio linguistico e la formazione degli insegnanti su metodologie cooperative. L'integrazione di strumenti digitali per il supporto alla scrittura e al riconoscimento dei caratteri potrebbe inoltre rappresentare un'opportunità per potenziare l'apprendimento del cinese da parte di studenti con DSA, offrendo esercizi interattivi e percorsi personalizzati che rispondano meglio alle loro esigenze (Schneider/Crombie 2012).

Un ulteriore aspetto da approfondire riguarda lo sviluppo di materiali didattici accessibili adattati non solo agli studenti con DSA, ma altresì agli studenti madrelingua cinesi, affinché questi ultimi possano essere adeguatamente coinvolti nelle attività didattiche. L'utilizzo di schede didattiche con supporto visivo, mappe concettuali per evidenziare le relazioni tra caratteri e significati e strategie di apprendimento multisensoriale potrebbe migliorare ulteriormente l'accessibilità dell'insegnamento del cinese, riducendo le difficoltà legate alla memorizzazione e all'organizzazione delle informazioni (Shu *et al.* 2006).

Le future ricerche potrebbero approfondire l'impatto del *peer tutoring* e dell'apprendimento cooperativo in diversi contesti educativi e su un numero maggiore di studenti, al fine di valutare più nel dettaglio l'efficacia di queste metodologie. Alcune possibili linee di sviluppo includono:

- L'applicazione del *peer tutoring* in contesti di apprendimento a distanza, valutando l'uso di strumenti digitali per la mediazione linguistica tra studenti madrelingua e italofoni.

- L'analisi delle differenze di apprendimento tra studenti con diversi livelli di competenza linguistica e differenti profili di DSA, per comprendere meglio quali strategie siano più efficaci a seconda delle specifiche difficoltà.
- Lo sviluppo di materiali didattici personalizzati per il supporto dell'apprendimento del cinese come L2, con un'attenzione particolare alle strategie di semplificazione testuale e di *scaffolding* linguistico.
- La valutazione a lungo termine degli effetti dell'apprendimento cooperativo sulle competenze linguistiche e sulla motivazione degli studenti, per determinare la sostenibilità e l'impatto delle pratiche didattiche adottate.

L'insegnamento del cinese in contesti plurilingui e inclusivi richiede un costante ripensamento delle metodologie didattiche, in un'ottica di maggiore personalizzazione e adattabilità alle esigenze di tutti gli studenti. Il coinvolgimento degli studenti madrelingua nelle classi di cinese L2 rappresenta un'opportunità per arricchire l'esperienza di apprendimento, creando un ambiente scolastico più equo, dinamico e partecipativo. Il futuro della didattica del cinese dipenderà dalla capacità delle istituzioni scolastiche di sperimentare strategie innovative, investire in risorse tecnologiche e valorizzare il ruolo degli studenti come attori attivi nel processo di insegnamento-apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Berninger/Wolf 2009 = Virginia W. Berninger / Beverly J. Wolf, *Teaching Students with Dyslexia and Dysgraphia: Lessons from Teaching and Science*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing.
- Butterworth 2003 = Brian Butterworth, *Dyscalculia: From Science to Education*, London / New York, Routledge.
- Chan/Woore/Molway/Mutton 2022 = Jessica Chan / Robert Woore / Laura Molway / Trevor Mutton, *Learning and teaching Chinese as a foreign language: A scoping review*, in «Review of Education», 10 (3), e3370.
- Chen 2019 = Xiaoming Chen, *Teaching Chinese as a Foreign Language: Theory and Practice*, London / New York, Routledge.
- Dörnyei 2005 = Zoltán Dörnyei, *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- Duff 2017 = Patricia A. Duff, *Case Study Research in Applied Linguistics*, Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum.
- Duff/Anderson/Wang 2013 = Patricia A. Duff / Tim Anderson / Yan Wang, *Learning Chinese as a foreign language: The role of task-based instruction and technology*, in «Annual Review of Applied Linguistics», 33, pp. 143–160.
- Guan/Liu/Tan/Perfetti 2011 = Connie Qun Guan / Xiangzhi Liu / Li Hai Tan / Charles A. Perfetti, *Writing Chinese characters: The effects of character structure and writing practice on recognition*, in «Cognition», 121 (3), pp. 403–418.

- Horwitz/Horwitz/Cope 1986 = Elaine K. Horwitz / Michael B. Horwitz / Joann Cope, *Foreign language classroom anxiety*, in «The Modern Language Journal», 70 (2), pp. 125–132.
- Huang/Wang/Perfetti 2020 = Huan Huang / Jing Wang / Charles A. Perfetti, *Orthographic awareness in learning Chinese characters: A meta-analysis of empirical studies*, in «Reading and Writing», 33, pp. 849–872.
- Kast/Meyer/Vögeli/Gross/Jäncke 2007 = Monika Kast / Martin Meyer / Claudia Vögeli / Martin Gross / Lutz Jäncke, *Computer-based multisensory learning in children with developmental dyslexia*, in «Restorative Neurology and Neuroscience», 31 (4), pp. 423–434.
- Kormos/Smith 2012 = Judit Kormos / Anne Margaret Smith, *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*, Bristol, Multilingual Matters.
- Krashen 1982 = Stephen D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon Press.
- Lam/McBride/Shu 2019 = Shun Lam / Catherine McBride / Hua Shu, *Effects of stroke order learning and handwriting practice on Chinese character learning among preschool children*, in «Reading and Writing», 32, pp. 1301–1323.
- Li/Zhu 2020 = Meng Li / Wenxiu Zhu, *The impact of multimodal input on Chinese character learning among L2 learners*, in «Journal of Second Language Writing», 50, pp. 1–13.
- Lyster/Saito 2010 = Roy Lyster / Kazuya Saito, *Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis*, in «Studies in Second Language Acquisition», 32 (2), pp. 265–302.
- McBride-Chang/Shu 2010 = Catherine McBride-Chang / Hua Shu, *Language and literacy development in Chinese children*, in Michael Harris Bond (a cura di), *The Oxford Handbook of Chinese Psychology*, Oxford, Oxford University Press, pp. 93–108.
- Packard 2000 = Jerome L. Packard, *The Morphology of Chinese: A Linguistic and Cognitive Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Perfetti/Liu/Tan 2005 = Charles A. Perfetti / Ying Liu / Li Hai Tan, *The lexical constituency model: Some implications of research on Chinese for general theories of reading*, in «Psychological Review», 120 (1), pp. 33–68.
- Schneider/Crombie 2012 = Elke Schneider / Margaret Crombie, *Dyslexia and Foreign Language Learning*, London / New York, Routledge.
- Shaywitz 2003 = Sally Shaywitz, *Overcoming Dyslexia: A New and Complete Science-Based Program for Reading Problems at Any Level*, New York, Knopf.
- Shu/McBride-Chang/Wu/Liu 2006 = Hua Shu / Catherine McBride-Chang / Sai Wu / Hua Liu, *Understanding Chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct*, in «Journal of Educational Psychology», 98 (1), pp. 122–133.
- Snowling/Hulme 2011 = Margaret J. Snowling / Charles Hulme, *Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle*, in James S. McLean (a cura di), *Reading and Developmental Dyslexia*, Chichester, Wiley-Blackwell, pp. 153–176.
- Swan/Goswami 1997 = David Swan / Usha Goswami, *Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representations hypothesis*, in «Journal of Experimental Child Psychology», 67, pp. 59–83.
- Swain 2006 = Merrill Swain, *Language, agency, and collaboration in advanced language proficiency*, in Heidi Byrnes (a cura di), *Advanced Language Learning: The Contributions of Halliday and Vygotsky*, London, Continuum, pp. 95–108.
- Swain/Lapkin 2002 = Merrill Swain / Sharon Lapkin, *Talking it through: Two learners' response to reformulation*, in «The Modern Language Journal», 86 (4), pp. 545–565.
- Tan/Wu/Gao/Perfetti 2005 = Li Hai Tan / Qiang Wu / Joseph H. Gao / Charles A. Perfetti, *Neural bases of Chinese dysgraphia: Evidence from fMRI studies*, in «Human Brain Mapping», 26 (4), pp. 287–297.
- Topping 2005 = Keith Topping, *Trends in peer learning*, in «Educational Psychology», 25 (6), pp. 631–644.
- Vygotskij 1978 = Lev S. Vygotskij, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

- Wei 2013 = Li Wei, *Multilingualism and identity*, in «Applied Linguistics», 34 (4), pp. 1–22.
- Xu/Joshi/Ding/Li 2017 = Yongsheng Xu / R. Malatesha Joshi / Ying Ding / Yan Li, *Chinese Dyslexia: Theory and Practice*, Singapore, Springer.
- Yiğit Salihoğlu 2024 = Pınar Yiğit Salihoğlu, *The relationship between fear of making mistakes and self-confidence level in language learning: A review article*, in «Linguistic Forum», 6 (1), pp. 88–101.
- Zhao/Hu/Fang/Wang 2024 = Wenjing Zhao / Ke Hu / Kun Fang / Dong Wang, *Effects of cue and instructor demonstration on the learning of Chinese characters for Chinese as a second language beginners*, in «Acta Psychologica», 248, 104334.

VALENTINA BIANCHI

POSTFAZIONE.
TRA BILANCI E PROSPETTIVE FUTURE

Ho da subito accolto con grande piacere ed entusiasmo la notizia di questo volume che nasce dall'interesse maturato nel tempo e con l'esperienza sul campo, nonché dalla spiccata sensibilità dei curatori e degli autori per temi, a me molto cari, che richiedono di essere esplorati e approfonditi per la progettazione di una didattica accessibile, in grado di rispondere alle esigenze di tutti.

Come evidente fin dal titolo, si tratta di un'impresa ardua e sfidante, che tuttavia non scoraggia gli autori: questi infatti cercano, e lo fanno in modo molto convincente (anche attraverso i molti dati raccolti, analizzati e discussi nei singoli saggi), di offrire *proposte* concrete, individuando *strategie* utili per il docente in aula, e, allo stesso tempo, di migliorare la conoscenza delle complesse questioni in gioco, ancora non sufficientemente indagate, specialmente per quanto riguarda la didattica della lingua *cinese*. L'obiettivo primo è quello di trovare risposte concrete all'interrogativo da cui scaturisce la riflessione: è possibile per un apprendente dislessico imparare una lingua straniera?

La domanda di ricerca che anima di fatto l'intero progetto non è tanto "se sia possibile" per un apprendente con dislessia imparare una lingua straniera quanto, piuttosto, "come renderlo possibile" e quali supporti specifici siano necessari per facilitare (in termini di procedure, per non ricorrere alla semplificazione, e spesso alla perdita, di contenuti) l'iter di apprendimento.

L'idea di base condivisa da Andrea Scibetta, Mei-Hui Wang e Davide Francolino

implica dunque un fondamentale (quanto necessario) cambiamento di prospettiva sulla questione: è questo il vero senso di *accessibilità*, oltre che di completa *inclusione*, che libera dalle gabbie terminologiche e concettuali a cui certe etichette rischiano di costringere (e che poco rivelano sulle reali esigenze di apprendimento), rappresentando uno degli imprescindibili presupposti da cui si sviluppa la riflessione che anima quest'opera.

Il risultato è dunque una rassegna critica e propositiva sui nodi cruciali che emergono nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua cinese da parte di apprendenti con disturbo dell'apprendimento, in particolare con dislessia, con una L1 tipologicamente distante (come nel caso dell'italiano, messo a fuoco nel volume). Il filo conduttore che attraversa tutti i contributi qui raccolti è la ricerca di percorsi didattici accessibili e inclusivi, concepiti per accogliere la pluralità degli stili cognitivi e di apprendimento individuali.

Ogni discente, lo si sa, possiede un proprio stile cognitivo e un proprio stile di apprendimento, una diversità che, come noto, rappresenta un innegabile valore aggiunto per la didattica, arricchendo il processo di trasmissione e acquisizione della conoscenza. Tuttavia, questa eterogeneità costituisce anche una delle principali sfide per il corpo docente, chiamato a modulare le strategie didattiche per armonizzare le diverse esigenze cognitive e promuovere un apprendimento efficace per tutti: nello specifico, come già accennato poco sopra, tra le molte questioni implicate, ci si concentra qui sulla progettazione di iter didattici relativi alla lingua cinese pensati per rispondere alle necessità specifiche degli apprendenti dislessici.

È ormai noto che la dislessia non può essere considerata "un'entità monolitica": si manifesta infatti in differenti tipologie, ciascuna con le proprie peculiarità e implicazioni didattiche. Si tratta primariamente di difficoltà che compromettono la capacità di lettura (considerata nei termini di velocità e accuratezza), evidente anche dalle ricerche condotte dagli autori coinvolti in questo progetto, e che spesso si associa a difficoltà di comprensione del testo legate anche a deficit nelle abilità pragmatico-inferenziali. Si assiste principalmente a un deficit di consapevolezza fonologica, correlato a difficoltà nel riconoscimento delle parole, nella denominazione e nella sillabazione, attività che richiedono il controllo motorio, l'efficacia dei sistemi di memoria (in particolare, della memoria di lavoro, fondamentale per l'apprendimento duraturo di una lingua seconda) e, più in generale, delle funzioni esecutive. Non è rara la comorbidità con la disortografia e con gli altri disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), con i disturbi del linguaggio e con la sindrome da deficit di attenzione e iperattività (ADHD). La questione si complica ulteriormente quando in gioco nell'apprendimento è una lingua non alfabetica come la lingua cinese e, come si diceva, tipologicamente lontana dalla L1.

Cercando di proporre possibili strade da percorrere e strategie mirate da utilizzare in aula, il volume mette in relazione le diverse aree di ricerca fin qui menzionate, e lo fa attraverso due anime complementari: una sezione, la prima, più teorica, e una

seconda, più applicativa, che fondono in un'armoniosa combinazione universo scientifico e sperimentazioni didattiche, entrambe indispensabili per un'analisi complessa e per proporre soluzioni concrete.

Quello assunto è un approccio che si potrebbe definire olistico all'accessibilità in ambito educativo: nei diversi contributi si descrivono infatti esempi d'uso della L2 (nello specifico, la lingua cinese) come veicolo disciplinare, promuovendo un apprendimento integrato e contestualizzato; si affronta poi la questione della progettazione di attività per compiti complessi per sviluppare e sperimentare strategie didattiche specifiche per supportare gli studenti in sfide cognitive (e motorie), come l'apprendimento della sequenza di tratti dei caratteri per disgrafici; si propone inoltre l'analisi delle dinamiche delle classi plurilingui ed eterogenee per una migliore comprensione delle peculiarità di gruppi-classe con studenti provenienti da contesti linguistici diversi.

E con questa operazione il volume affronta le attuali carenze nella comprensione e nella gestione della dislessia nel contesto della lingua cinese. Risultano infatti ancora piuttosto limitati sia gli studi scientifici sia le ricerche empiriche sulla didattica per studenti con dislessia nel contesto dell'apprendimento di lingue non alfabetiche (specialmente rispetto alle lingue alfabetiche, su cui, invece, la letteratura comincia a essere piuttosto ampia: si pensi, in ambito italofono, tra gli altri, ai numerosi studi condotti da Michele Daloiso e dal gruppo di ricerca ELICom – Educazione linguistica inclusiva e Comunicazione – dell'Università di Parma): in particolare, per quanto riguarda le ricerche condotte specificamente su studenti italofoeni dislessici che apprendono il cinese come L2, più di una volta nel corso del volume si rinvia, come unicum nel panorama italiano, al progetto *Inclusione 3.0* promosso dall'Università di Macerata, in cui si dedica spazio alla progettazione di percorsi di formazione universitaria specifici per la didattica del cinese destinati ad apprendenti dislessici.

Le autrici e gli autori dei saggi cui faccio seguito con questa sintetica postfazione si inseriscono dunque in un filone di ricerche appena avviato fornendo indicazioni pratiche, per cercare di colmare certe lacune, anche in prospettiva futura: in primo luogo, lo si dichiara, è necessario elaborare modelli teorici e paradigmi specifici progettati per la didattica della lingua cinese, capaci di spiegare le peculiarità dei disturbi di lettura in sistemi linguistici di questo tipo. Parallelamente, gli studi comparativi tra lingue diverse possono contribuire a identificare sia i meccanismi comuni sia quelli specifici della dislessia, arricchendo così il quadro teorico generale e definendone la poliedricità, evitando di assegnare etichette ingabbianti, che nulla dicono sulle esigenze di apprendimento.

Come gli stessi scritti contenuti in questo volume dimostrano, è ancora lunga la strada da percorrere per quanto riguarda la didattica delle lingue seconde in presenza di apprendenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), specialmente quando si considerano contesti linguistici non alfabetici. In ogni caso, l'opera in questione traccia un primo significativo bilancio sulla questione, offrendo, da un lato, una

sintesi preziosa dei punti nodali e delle ricerche in atto, dall'altro, input concreti utili per la pratica didattica.

È così che il volume si (im)pone inevitabilmente da subito come punto di riferimento per la comunità scientifica (e non solo), con tutte le premesse per fungere da catalizzatore per la ricerca futura e le relative applicazioni sul campo.

Siena, 15 luglio 2025

INDICE

ANNA DI TORO, <i>Prefazione</i>	III
ANDREA SCIBETTA - WANG MEI-HUI - DAVIDE FRANCOLINO, <i>Introduzione</i>	1

SEZIONE CON CONTRIBUTI SCIENTIFICI

康鑫, 汉语发展性阅读障碍的研究进展综述	9
KANG XIN (traduzione in italiano), <i>Sviluppi nella ricerca sulla dislessia evolutiva in lingua cinese: una rassegna bibliografica</i>	19
IRENE VERZÌ, <i>Movimenti oculari e strategie di comprensione dei caratteri cinesi in apprendenti italofoeni dislessici</i>	37
NICOLETTA CIROTA, <i>Sperimentazione di una batteria per la valutazione del profilo linguistico-cognitivo nell'apprendimento del cinese LS per studenti italofoeni con e senza dislessia evolutiva</i>	65
ELENA NOVELLI, <i>Dislessia e lingua cinese: percorsi didattici associativi e multisensoriali</i>	91

SEZIONE CON CONTRIBUTI SULLE ESPERIENZE DIDATTICHE

FRINE BEBA FAVALORO - AGNESE FORMICA - SARA SANNA, <i>Didattica inclusiva del cinese: volere, potere, sapere agire</i>	105
CHIARA BUCHETTI - GIOVANNA RICCHEZZA - MARIAROSA SIANI, “我们一起复习” per una didattica del cinese accessibile a tutti	125
JACOPO ROSSI - MATTEO VANNACCI, <i>La lingua cinese come veicolo nella comprensione della matematica: uno studio pratico applicato a discenti con DSA</i>	149
ILARIA PARISI - SILVIA GRECO, <i>Progettazione Universale per l'Apprendimento nella classe di cinese: il lessico delle azioni abituali e il pensiero del Zhuangzi</i>	169
GLORIA GABBIANELLI - LINDA MARANGONI, “Quanti tratti ha questo carattere?!” Attività compensative per studenti con disgrafia	185
AMBRA COLLINO, <i>Promuovere l'inclusione nella didattica del cinese in classi plurilingui: il ruolo degli studenti madrelingua cinesi e l'impatto sugli apprendenti italofoeni con DSA</i>	201
VALENTINA BIANCHI, <i>Postfazione</i>	217