



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA**

**CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN**

**Umanesimo e Tecnologie**

**CICLO XXXV**

**TITOLO DELLA TESI**

**Sviluppo dell'orecchio interno nel tedesco come lingua straniera. La decodifica prosodica con l'ausilio di nuove tecnologie per futuri mediatori linguistici italofofoni**

**SUPERVISORE DI TESI**

**Chiar.ma Prof. ssa Antonella Nardi**

**DOTTORANDA**

**Dott. ssa Miriam Morf**

**COORDINATORE**

**Chiar.mo Prof. Roberto Lambertini**

**ANNO 2023**



# Indice

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Introduzione: Domanda di ricerca e struttura del lavoro.....</b>                        | <b>1</b>  |
| <b>Capitolo 1:Definizione di ascolto e orecchio interno.....</b>                           | <b>4</b>  |
| 1.1 La natura del suono.....                                                               | 5         |
| 1.2 L’orecchio interno come strumento di valutazione dell’input sonoro.....                | 8         |
| 1.3 Il ruolo dell’orecchio interno nell’anatomia e neurofisiologia dell’ascolto .....      | 12        |
| 1.3.1 Sistema uditivo periferico.....                                                      | 13        |
| 1.3.1.1 Orecchio esterno .....                                                             | 14        |
| 1.3.1.2 Orecchio medio.....                                                                | 14        |
| 1.3.1.3 Orecchio interno .....                                                             | 16        |
| 1.3.2 Sistema uditivo centrale.....                                                        | 18        |
| 1.4 Il ruolo della coscienza .....                                                         | 20        |
| 1.5 L’importanza dell’attenzione.....                                                      | 22        |
| 1.6 Fattori neurologici individuali .....                                                  | 24        |
| <br><b>Capitolo 2: Il ruolo dell’orecchio interno nei sottoprocessi dell’ascolto .....</b> | <b>27</b> |
| 2.1 Le caratteristiche del linguaggio parlato .....                                        | 29        |
| 2.2 La decodifica uditiva .....                                                            | 34        |
| 2.2.1 Il sapere linguistico.....                                                           | 37        |
| 2.2.1.1 Il sapere fonologico .....                                                         | 38        |
| 2.2.1.2 Il sapere morfosintattico .....                                                    | 41        |
| 2.2.1.3 Il sapere semantico .....                                                          | 45        |
| 2.2.2 Tipologie di memoria coinvolte nel processo di decodifica uditiva.....               | 45        |
| 2.2.2.1 Memoria ecoica .....                                                               | 47        |
| 2.2.2.2 Memoria a breve termine e memoria di lavoro .....                                  | 48        |
| 2.3 La comprensione come costruzione di significato.....                                   | 51        |
| 2.3.1 Tipi di sapere richiesti .....                                                       | 52        |
| 2.3.1.1 Il sapere pragmatico.....                                                          | 52        |
| 2.3.1.2 Il sapere testuale .....                                                           | 54        |
| 2.3.1.3 Il sapere esperienziale.....                                                       | 55        |
| 2.3.2 Memoria a lungo termine .....                                                        | 57        |
| <br><b>Capitolo 3: Sviluppo dell’orecchio interno e didattica dell’ascolto .....</b>       | <b>60</b> |
| 3.1 Requisiti per un ascolto efficace.....                                                 | 61        |

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.2 Le sfide dell'orecchio interno nell'ascolto in lingua straniera .....                          | 61 |
| 3.3 Lo sviluppo dell'orecchio interno nella lingua madre .....                                     | 66 |
| 3.4 La didattica dell'ascolto tra passato, presente e futuro .....                                 | 70 |
| 3.4.1 La trattazione dell'ascolto nei diversi approcci didattici .....                             | 70 |
| 3.4.2 Un modello trifasico per le attività di ascolto.....                                         | 73 |
| 3.4.3 La didattica dell'ascolto in Italia e i limiti dell'approccio basato sulla comprensione..... | 74 |
| 3.4.4 Nuovo orientamento verso la decodifica uditiva .....                                         | 77 |
| 3.5 Il ruolo della prosodia nello sviluppo dell'orecchio interno.....                              | 79 |
| 3.5.1 Definizione e funzione della prosodia .....                                                  | 80 |
| 3.5.2 La struttura prosodica .....                                                                 | 84 |
| 3.6 Le caratteristiche prosodiche rilevanti nella percezione.....                                  | 85 |
| 3.6.1 Pause e contorni intonativi .....                                                            | 86 |
| 3.6.2 Accenti e ritmo .....                                                                        | 90 |
| 3.6.3 Fenomeni di coordinamento intersegmentale.....                                               | 93 |
| 3.7 La prosodia nella didattica della lingua straniera .....                                       | 96 |
| 3.8 La prosodia dell'italiano e del tedesco a confronto .....                                      | 97 |

## **Capitolo 4: Sviluppo dell'orecchio interno e tecnologie ..... 101**

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1 Strumenti per la trascrizione, l'analisi e la raccolta di dati d'ascolto ..... | 102 |
| 4.1.1 Sistema di trascrizione: GAT2 .....                                          | 102 |
| 4.1.2 Editor di trascrizione: FOLKER.....                                          | 105 |
| 4.1.3 Software per l'analisi prosodica: PRAAT .....                                | 106 |
| 4.1.4 Corpora e banche dati del tedesco parlato .....                              | 108 |
| 4.1.4.1 <i>Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)</i> .....        | 110 |
| 4.1.4.2 <i>BACKBONE German</i> .....                                               | 112 |
| 4.1.4.3 <i>Plattform Gesprochenes Deutsch (PGD)</i> .....                          | 112 |
| 4.1.4.4 <i>Audio-Lingua</i> .....                                                  | 114 |
| 4.2 Strumenti per coadiuvare la didattica dell'ascolto.....                        | 115 |
| 4.2.1 Applicazioni e motori di ricerca per il docente .....                        | 116 |
| 4.2.1.1 <i>Audacity</i> .....                                                      | 116 |
| 4.2.1.2 <i>Quizlet</i> .....                                                       | 118 |
| 4.2.1.3 <i>ZuMal</i> e <i>ZuViel</i> .....                                         | 119 |
| 4.2.1.4 <i>YouGlish</i> .....                                                      | 122 |
| 4.2.2 Applicazioni e piattaforme per l'apprendente .....                           | 123 |
| 4.2.2.1 <i>LyricsTraining</i> .....                                                | 124 |
| 4.2.2.2 Portali per svolgere dettati .....                                         | 126 |

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 4.2.2.3 <i>Speechnotes</i> e <i>Vocaroo</i> ..... | 128 |
|---------------------------------------------------|-----|

## **Capitolo 5: Contesto di indagine e metodo di ricerca..... 131**

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.1 Contesto Istituzionale: il corso di laurea in Mediazione Linguistica.....             | 132 |
| 5.1.1 Requisiti di ascolto del tedesco nel corso di laurea in Mediazione linguistica..... | 133 |
| 5.2 La scelta del metodo di ricerca .....                                                 | 135 |
| 5.2.1 Fase esplorativa e di analisi .....                                                 | 139 |
| 5.2.1.1 Osservazione partecipata durante le lezioni di interpretazione .....              | 140 |
| 5.2.1.2 Elementi ricorrenti che costituiscono il punto critico .....                      | 148 |
| 5.2.2 Principi di progettazione dell'intervento .....                                     | 149 |
| 5.2.2.1 Orientamento al processo e non al prodotto .....                                  | 149 |
| 5.2.2.2 Focalizzazione sulla forma .....                                                  | 152 |
| 5.2.2.3 Autenticità dell'input.....                                                       | 154 |
| 5.2.2.4 Pratica ed esercizio .....                                                        | 155 |
| 5.2.3 Fase di sviluppo dell'intervento .....                                              | 156 |
| 5.2.3.1 Micro-esercizi di ascolto .....                                                   | 157 |
| 5.2.3.2 Struttura della sperimentazione .....                                             | 160 |
| 5.2.4 Fase di valutazione e riflessione .....                                             | 162 |

## **Capitolo 6: Interventi didattici ..... 165**

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 6.1 Primo ciclo: comprendere il parlato tedesco .....                        | 165 |
| 6.1.1 Partecipanti .....                                                     | 166 |
| 6.1.2 Struttura del corso.....                                               | 167 |
| 6.1.3 Contenuti e materiali didattici .....                                  | 168 |
| 6.1.3.1 Prima lezione: percezione delle pause e dei contorni intonativi..... | 168 |
| 6.1.3.2 Seconda lezione: percezione dell'accentazione .....                  | 175 |
| 6.1.3.3 Terza lezione: percezione del ritmo.....                             | 180 |
| 6.1.3.4 Quarta lezione: i fenomeni di riduzione .....                        | 186 |
| 6.1.4 Valutazione dell'esperienza.....                                       | 191 |
| 6.1.4.1 Valutazione in itinere del prototipo .....                           | 192 |
| 6.1.4.2 Valutazione dei risultati di apprendimento.....                      | 194 |
| 6.2 Secondo ciclo: decodifica prosodica per futuri interpreti.....           | 201 |
| 6.2.1 Partecipanti .....                                                     | 202 |
| 6.2.2 Struttura del corso.....                                               | 203 |
| 6.2.3 Contenuti e materiali didattici .....                                  | 204 |



|                                                          |            |
|----------------------------------------------------------|------------|
| 6.2.4 Svolgimento dell'intervento .....                  | 206        |
| 6.2.5 Valutazione dell'esperienza.....                   | 216        |
| 6.2.5.1 Valutazione in itinere del prototipo .....       | 217        |
| 6.2.5.2 Valutazione dei risultati di apprendimento ..... | 218        |
| <b>Capitolo 7: Conclusioni e prospettive.....</b>        | <b>227</b> |
| 7.1 Risultati della ricerca .....                        | 227        |
| 7.2 Risposta alla domanda di ricerca .....               | 232        |
| 7.3 Prospettive per ulteriori ricerche .....             | 233        |
| <b>Bibliografia .....</b>                                | <b>236</b> |
| <b>Risorse Online .....</b>                              | <b>274</b> |
| <b>Allegati .....</b>                                    | <b>275</b> |

## Indice delle figure

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Illustrazione della formazione e propagazione del suono nell'aria .....                      | 5   |
| Figura 2: Struttura del sistema uditivo periferico .....                                               | 13  |
| Figura 3: Ingrandimento dell'orecchio medio .....                                                      | 15  |
| Figura 4: Rappresentazione della sezione della coclea .....                                            | 17  |
| Figura 5: Trasmissione delle informazioni uditive dall'orecchio interno alla corteccia uditiva .....   | 18  |
| Figura 6: Trascrizione e rappresentazione grafica di un estratto .....                                 | 29  |
| Figura 7: Schema dei possibili livelli di articolazione a seconda delle situazioni comunicative .....  | 31  |
| Figura 8: Livelli di rappresentazione della decodifica uditiva .....                                   | 35  |
| Figura 9: L'immagine coniglio o anatra con dettaglio .....                                             | 36  |
| Figura 10: Parsing della frase <i>der Mann sah die Frau mit dem Fernroh</i> .....                      | 43  |
| Figura 11: I sistemi e le fasi di memoria .....                                                        | 46  |
| Figura 12: Modello di Cornoldi e Vecchi (2004) .....                                                   | 50  |
| Figura 13: Forme di conoscenza nell'ascolto .....                                                      | 53  |
| Figura 14: Realtà fonetica e rappresentazione fonologica .....                                         | 82  |
| Figura 15: I costituenti nella gerarchia prosodica .....                                               | 85  |
| Figura 16: Confronto tra gli schemi ritmici del tedesco e dell'italiano .....                          | 98  |
| Figura 17: Estratto della trascrizione dell'ultimo discorso di Angela Merkel al Bundestag .....        | 104 |
| Figura 18: Finestra di lavoro dell'editor FOLKER .....                                                 | 106 |
| Figura 19: Finestra di lavoro in PRAAT .....                                                           | 107 |
| Figura 20: Visualizzazione dei parametri acustici che concorrono alla realizzazione dell'accento ..... | 108 |
| Figura 21: Esempio di ricerca della forma trascritta attenuata <i>haste</i> ['hastə] .....             | 111 |
| Figura 22: Interfaccia grafica di Audacity dopo aver caricato un file audio .....                      | 117 |
| Figura 23: Flashcards per introdurre il lessico specifico nella varietà svizzera .....                 | 119 |
| Figura 24: Interfaccia grafica dell'applicazione ZuMal .....                                           | 120 |
| Figura 25: Interfaccia grafica del testo orale selezionato in ZuViel .....                             | 121 |
| Figura 26: Primi due risultati di ricerca in YouGlish per la stringa <i>meiner Meinung nach</i> .....  | 123 |
| Figura 27: Schermata iniziale della pagina web LyricsTraining con i passaggi da fare .....             | 125 |
| Figura 28: Schermata della modalità di gioco in LyricsTraining .....                                   | 125 |
| Figura 29: Schermata relativa al dettato <i>Carmen und ihre Familie senza e con errori</i> .....       | 128 |
| Figura 30: Modello generico dell'Educational Design Research .....                                     | 137 |
| Figura 31: Modello circolare a sei fasi .....                                                          | 138 |
| Figura 32: Estratto della dispensa sulla tecnica per la presa di appunti .....                         | 144 |
| Figura 33: Modello relativo ai sottoprocessi di decodifica uditiva .....                               | 151 |
| Figura 34: Esercizio di micro-ascolto sull'elisione della desinenza atona con più tracce .....         | 159 |
| Figura 35: Esercizio di micro-ascolto sull'elisione della desinenza atona con un'unica traccia .....   | 159 |
| Figura 36: Fasi del corso .....                                                                        | 167 |
| Figura 37: Visualizzazione grafica delle pause con PRAAT .....                                         | 169 |
| Figura 38: Esercizio a completamento .....                                                             | 171 |
| Figura 39: Sequenza di esercizi sulla percezione delle pause vuote e piene .....                       | 171 |
| Figura 40: Micro-esercizi di ascolto sulla percezione delle pause e il cambiamento del senso .....     | 172 |
| Figura 41: Due tipologie di micro-esercizi di ascolto sulla percezione dei contorni intonativi .....   | 173 |
| Figura 42: Formulazione delle regole sulle pause e sui contorni melodici .....                         | 175 |
| Figura 43: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione delle parole .....                              | 177 |
| Figura 44: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione delle parole di contenuto .....                 | 177 |
| Figura 45: Trascrizione dell'estratto dell'intervista con le parole chiave evidenziate .....           | 178 |
| Figura 46: Esercizio sulla percezione delle parole di contenuto e funzionali .....                     | 179 |
| Figura 47: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione dello schema ritmico .....                      | 181 |
| Figura 48: Micro-esercizio di ascolto sui gruppi ritmici .....                                         | 182 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 49: Esercizio sulla pronuncia della parola Mathematik nella variante austriaca.....             | 183 |
| Figura 50: L'invariabilità e la variabilità degli schemi ritmici in italiano e tedesco .....           | 184 |
| Figura 51: Esercizio di ascolto sull'elisione delle vocali atone a fine parola gola .....              | 187 |
| Figura 52: Esercizio di ascolto sull'elisione dei dittonghi e formulazione della regola .....          | 188 |
| Figura 53: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione dell'elisione delle consonanti.....             | 189 |
| Figura 54: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione delle parole fuse insieme.....                  | 190 |
| Figura 55: Risultati della ricerca su ZuMal dando come indicazione la tipologia di testo .....         | 195 |
| Figura 56: Caratteristiche delle tracce audio per il test iniziale e finale a confronto.....           | 196 |
| Figura 57: Grafico di confronto tra i risultati dei test di decodifica iniziale e finale.....          | 198 |
| Figura 58: Micro-esercizio di ascolto sulla discriminazione dei foni [ɪ] e [i].....                    | 207 |
| Figura 59: Micro-esercizi di ascolto sulla percezione dei gruppi ritmici .....                         | 209 |
| Figura 60: Micro-esercizi di ascolto sul lessico specifico .....                                       | 211 |
| Figura 61: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione dei gruppi ritmici .....                        | 212 |
| Figura 62: Micro-esercizi di ascolto sulla percezione del lessico e dei numeri e sulle pause .....     | 213 |
| Figura 63: Esercitazione sul lessico specifico con l'applicazione Quizlet .....                        | 214 |
| Figura 64: Visualizzazione con PRAAT del contorno melodico ascendente .....                            | 215 |
| Figura 65: Visualizzazione dei correlati acustici nella realizzazione dell'accento DE e IT .....       | 216 |
| Figura 66: Grafico e tabella di confronto tra la prima e l'ultima attività assegnata come compito..... | 220 |
| Figura 67: Caratteristiche delle tracce audio per il test iniziale e finale a confronto.....           | 221 |
| Figura 68: Confronto delle percentuali di parole decodificate nei pre- e post-test dei due gruppi..... | 222 |
| Figura 69: Confronto tra pre-e post-test del primo ciclo di sperimentazione .....                      | 228 |
| Figura 70: Confronto quantitativo tra il pre- e post-test del gruppo sperimentale e di controllo ....  | 229 |

# Introduzione

## Domanda di ricerca e struttura del lavoro

L'ascolto ha da sempre svolto e continua a svolgere un ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico, sia in lingua madre che in lingua seconda e/o straniera. Per imparare una lingua occorre sentirla fino a saperla ascoltare, “essere capaci di sminuzzarla, di apprezzarla, di analizzarne tutti i parametri, le modulazioni, le inflessioni, le intonazioni, le sospensioni, le emissioni dei suoni, le cadenze, le sequenze” (Tomatis 2003: 16). Per raggiungere questo scopo, l'uomo si serve di un organo molto articolato e dal funzionamento complesso, l'orecchio, che, per precisione e rapidità di esecuzione, supera le potenzialità degli strumenti di laboratorio, anche dei più perfezionati (Tomatis 2019: 52). Si pensi ad esempio alla maggiore precisione che vanta un orecchio umano rispetto a un sistema di riconoscimento vocale, anche sofisticato, nel comprendere in maniera accurata e precisa stringhe di parlato non articolate<sup>1</sup>. Eppure, sebbene il dono delle lingue si traduca di fatto nel dono dell'ascolto (Tomatis 2003: 18, 160), la conoscenza dei meccanismi uditivi e dei processi cognitivi alla base della comprensione orale da parte di chi insegna le lingue straniere risulta ancora non ottimale, facendo sì che la pratica didattica relativa all'ascolto nella lingua straniera non sia allineata né ai risultati della ricerca sulla ricezione uditiva né agli approcci didattici più recenti (cfr. Field, 2019a; Rost, 2001: 13; Vandergrift, 2007: 191). A ciò si aggiunge anche la scarsa consapevolezza delle caratteristiche proprie della lingua straniera parlata, che si rifà a una grammatica ben diversa rispetto a quella della lingua scritta, e degli elementi paralinguistici che costituiscono indizi salienti per la segnalazione dei confini di parole o della successione degli argomenti (Lopriore 2011: 26–27), rendendo così difficile la pianificazione mirata di attività finalizzate a facilitare il processo di ascolto. Questa situazione è ulteriormente acuita dall'utilizzo di materiale creato appositamente a scopo didattico e contenente una lingua che non rispecchia le caratteristiche del linguaggio parlato (cfr. Bachmann-Stein 2013: 41–42; Cauldwell 2018: 61–62), risultando quindi inadeguata per la trattazione dell'ascolto in situazioni autentiche.

Il presente lavoro si prefigge di proporre un'alternativa a quanto sopra esposto partendo dal concetto di orecchio interno, inteso come una competenza di chi ascolta, e descrivendo il suo ruolo nella comprensione orale in generale e nei sottoprocessi di decodifica uditiva in particolare. Lo scopo è di

---

<sup>1</sup> A tal proposito è interessante vedere lo spot pubblicitario della catena di supermercati norvegesi REMA 1000, che si apre con scene di vita quotidiana in una casa intelligente, dove tutto funziona attraverso il comando vocale, fino a che, un piccolo intervento dal dentista non modifica lievemente la dizione del proprietario di casa che diventa inintelligibile per il software. Il video è disponibile nella versione italiana su YouTube alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=U-Bhkf6xOxU> (ultimo accesso 23 gennaio 2023).

dimostrare se e come sia possibile promuoverne lo sviluppo in apprendenti italofofoni del tedesco come lingua straniera con compiti mirati, avvalendosi sia dell'impiego di materiale autentico che dell'utilizzo di nuove tecnologie.

Lo studio si compone di due parti, una teorica e una pratica, e si fonda sulla seguente domanda di ricerca:

- Può un training di decodifica prosodica uditiva promuovere l'orecchio interno di apprendenti italofofoni nel tedesco come lingua straniera? In caso affermativo, come?

Per rispondere a tale quesito, nella prima parte del lavoro si definirà il concetto di orecchio interno, partendo dall'analisi del suo funzionamento a livello anatomico e neurofisiologico, per arrivare a delineare la sua funzione in termini di competenza (cfr. cap. 1). Quest'ultima sarà evidenziata dal ruolo che l'orecchio interno ricopre nelle componenti di ascolto, soprattutto in relazione ai sottoprocessi di decodifica uditiva, essenziali ai fini della comprensione intesa come costruzione del significato (cfr. cap. 2). Si proseguirà quindi nella descrizione dello sviluppo e del funzionamento dell'orecchio interno nella lingua madre e delle sfide che esso si trova a fronteggiare nell'ascolto in lingua straniera. A tal riguardo, verranno presentati e commentati i differenti approcci didattici attualmente impiegati per lo sviluppo della competenza ricettiva orale. In seguito ci si soffermerà sull'individuazione delle caratteristiche prosodiche essenziali nella decodifica del parlato tedesco al fine ipotizzare lo sviluppo dell'orecchio interno nel tedesco come lingua straniera (cfr. cap. 3) avvalendosi di un training di decodifica prosodica uditiva da svolgersi con l'ausilio delle nuove tecnologie (cfr. cap. 4). La parte empirica del lavoro verterà sulla progettazione di un prototipo di training di decodifica prosodica, messo a punto dopo aver delineato il contesto di indagine e la metodologia di ricerca, incentrata sull'approccio dell'*Educational Design Research* (cfr. cap. 5). Verrà infine presentata nel dettaglio la descrizione del prototipo, alla quale seguirà la sua sperimentazione e valutazione mediante due interventi sul campo (cfr. cap. 6). Il lavoro si concluderà con l'esposizione dei risultati emersi dalla valutazione del training di decodifica prosodica e la delineazione di future prospettive di ricerca (cfr. cap. 7).

## **PARTE I: Fondamenti teorici**

# Capitolo 1

## Definizione di ascolto e orecchio interno

L'ascolto riveste un ruolo importante nella comunicazione acustica, definita come l'insieme di trasmissione e ricezione di informazioni attraverso il suono e l'udito (Terhardt 2013: 2). Questo tipo di comunicazione, condiviso da animali ed esseri umani, interessa la produzione, la propagazione e la ricezione dei suoni prodotti dal sistema respiratorio<sup>2</sup>, ed è al centro di numerosi studi volti a comprenderne il funzionamento attraverso l'analisi della relazione che intercorre tra le sue componenti, non più considerate entità isolate, ma parti di un unico sistema (Truax 2001).

La scienza che studia in particolare i suoni linguistici prodotti e percepiti dagli esseri umani è la fonetica, che, per sua complessità, riveste un ruolo predominante tra le scienze del linguaggio. Dovendo tener conto di tre diversi punti di vista, corrispondenti alle varie fasi del processo comunicativo, la fonetica si distingue in: fonetica articolatoria, fonetica acustica e fonetica uditiva e percettiva (Albano Leoni e Maturi 2018: 20–21; Dahmen e Weth 2017: 22–23; Missaglia 2012: 16; Noack 2016: 2–3). La prima si occupa di descrivere e analizzare il processo di produzione dei suoni linguistici nonché l'anatomia degli organi di fonazione, la seconda si basa sulla descrizione della consistenza fisica dei suoni e della loro propagazione, mentre la terza si concentra sui processi di percezione e sulla descrizione anatomica e fisiologica dell'apparato uditivo. Sebbene questo capitolo, come tutto il lavoro, sia incentrato sulla fonetica uditiva e percettiva, nel paragrafo che segue si presenterà un'introduzione sulla natura del suono, funzionale all'introduzione del concetto di orecchio interno. Nell'ascolto, e di conseguenza nel funzionamento dell'orecchio interno, si intrecciano parametri sia oggettivi che soggettivi. I primi corrispondono alle grandezze fisiche che descrivono e caratterizzano il suono e, sebbene non sempre in maniera univoca, hanno un corrispettivo psicologico che fa capo ai secondi parametri, soggettivi<sup>3</sup>. Ogni segnale fisico che raggiunge il sistema uditivo viene analizzato e trasformato in una percezione (Grimaldi 2019: 65). L'analisi dell'input linguistico dal punto di vista della sua concretezza fisica presuppone quindi conoscenze di base nel campo dell'acustica che verranno presentate di seguito.

---

<sup>2</sup> Volutamente si parla di sistema respiratorio per evidenziare come, a differenza dell'ascolto, il parlare non sia coesistente alla biologia umana (Albano Leoni 2001: 50). Osservando l'anatomia e la fisiologia dell'apparato vocale si nota che tutti gli organi da cui è costituito, tra cui polmoni, bronchi, trachea, laringe, cavità orale e nasale, lingua e labbra, hanno come funzioni primarie la respirazione e/o la nutrizione, mentre il parlare è una funzione secondaria.

<sup>3</sup> Tra le caratteristiche oggettive dei suoni, studiati dall'acustica, e le sensazioni che l'ascoltatore riceve, evidenziate dalla psicologia, non esiste una relazione banale e automatica, ma un rapporto estremamente complesso che viene studiato da una scienza intermedia, chiamata psicoacustica (Albano Leoni e Maturi 2018: 142).

## 1.1 La natura del suono

Il suono è prodotto da vibrazioni emesse da una fonte e consiste in una sequenza di variazioni della pressione in un mezzo che può essere solido, liquido o gassoso. Nel caso della comunicazione umana, l'aria è il mezzo di propagazione più comune. Come tutte le sostanze, l'aria è formata da molecole, che, in assenza di vibrazioni, tendono a mantenere uno stato di equilibrio. Per comprendere l'origine e la propagazione del suono nell'aria basti pensare all'altoparlante di uno stereo, il cui diffusore, composto da un cono collegato a un magnete, funge da sorgente. Le vibrazioni della membrana del diffusore verso l'esterno e l'interno producono l'oscillazione delle molecole di aria che si spostano in avanti e indietro rispetto al loro punto di equilibrio, creando così un'alternanza di compressioni e rarefazioni, che danno origine a una serie di onde meccaniche, chiamate più precisamente onde sonore o acustiche (cfr. fig. 1).

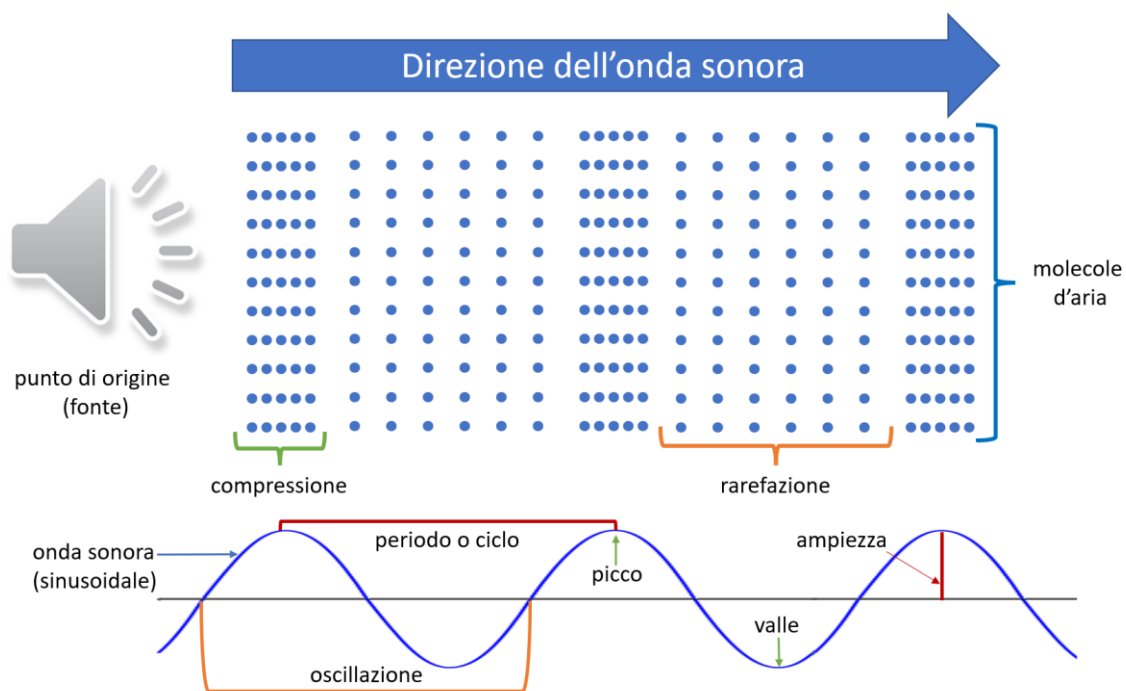


Figura 1: Illustrazione della formazione e propagazione del suono nell'aria FONTE: M. M.

In base alla loro periodicità e forma, le onde sonore si dividono in tre categorie:

- onde semplici, dal tracciato regolare, dove i picchi e le valli sono speculari, tanto che la loro rappresentazione grafica è di tipo sinusoidale, come in Figura 1;
- onde complesse, dotate di periodicità in cui però i picchi non sono speculari alle valli, formando così un tracciato che presenta diverse anomalie;
- onde aperiodiche, definite tali perché prive di periodicità e con diverse irregolarità nel tracciato.



Le onde sonore semplici, dette anche armoniche, sovrapponendosi tra loro, vanno a formare onde dal tracciato sempre più complesso. Qualsiasi onda sonora complessa può pertanto essere scomposta in onde armoniche, dove ognuna corrisponde a un suono puro, rappresentato graficamente da un tracciato sinusoidale. Dal momento che i suoni linguistici sono definiti come segnali periodici complessi, prodotti dalle molteplici vibrazioni delle pliche vocali, o come segnali aperiodici, dovuti alle esplosioni o frizioni che hanno luogo nell'apparato fonatorio, essi corrispondono sempre a onde sonore complesse o aperiodiche (Albano Leoni e Maturi 2018: 90–91). Queste ultime caratterizzano anche il rumore, inteso come qualsiasi perturbazione sonora percepita come non gradevole.

Indipendentemente dalla sua tipologia, una volta generata, l'onda sonora si propaga in tutte le direzioni dello spazio, anche nel caso in cui la sorgente del suono sia di tipo direzionale. Nell'esempio dell'altoparlante, sebbene il suono si propaghi per lo più frontalmente rispetto al punto di origine, risulta comunque udibile a un ascoltatore situato alle spalle della fonte o in un qualsiasi altro punto nello spazio circostante. Inoltre, seguendo le leggi della meccanica ondulatoria, le onde sonore sono soggette a tutti i fenomeni di propagazione, tra cui la riflessione, l'interferenza e la risonanza<sup>4</sup>.

Le oscillazioni delle molecole di aria causate dalle vibrazioni di un oggetto, incluse le corde vocali, tendono a indebolirsi all'aumentare della lontananza dalla fonte, fino ad annullarsi. Questo è il motivo per cui a una certa distanza, molti suoni non sono più udibili all'orecchio umano.

Tutte le onde sonore possono essere descritte come onde longitudinali, dal momento che la direzione di vibrazione delle molecole d'aria o di ogni altro mezzo nel quale si propaghi l'onda è parallela alla direzione di propagazione dell'onda. Le molecole del mezzo in cui è immersa la fonte tendono quindi a oscillare in orizzontale lungo la direzione di propagazione (cfr. fig. 1).

La velocità con cui un'onda sonora si propaga nello spazio è costante e dipende unicamente dal mezzo in cui è immersa la fonte e dalle sue caratteristiche fisiche. Nell'aria la velocità del suono è pari a circa 343 metri al secondo a una temperatura ambiente di 20 gradi Celsius<sup>5</sup> (Bear, Connors, Paradiso 2016: 385). Nella percezione uditiva la velocità di propagazione del suono non riveste un ruolo importante, a meno che non si partecipi a un grande concerto all'aperto e si voglia capire perché le persone che si trovano distanti dal palco hanno sempre qualche frazione di secondo di scarto rispetto a coloro che si trovano più avanti quando l'artista chiede al pubblico di accompagnarlo/a nel canto.

---

<sup>4</sup> La riflessione si verifica quando l'onda sonora durante la propagazione incontra un oggetto di grandi dimensioni e rimbalza all'indietro. L'interferenza invece avviene quando due onde sonore si propagano nello stesso mezzo e, agendo contemporaneamente sulle molecole, si vanno a sommare linearmente rinforzandosi o annullandosi, mentre la risonanza è un fenomeno di amplificazione.

<sup>5</sup> Il valore della velocità di propagazione di un'onda sonora non è sempre lo stesso e dipende da più fattori, quali il mezzo in cui si genera e le caratteristiche fisiche legate a esso. Nei liquidi e nei solidi la velocità di propagazione del suono aumenta, raggiungendo i 1.484 m/sec nell'acqua e i 5.900 m/sec nell'acciaio. La velocità di propagazione di un'onda sonora aumenta o diminuisce nello stesso mezzo a fronte di un aumento o diminuzione della temperatura. A 0 °C, la velocità di propagazione del suono nell'aria è di 331.4 m/s.

Tra le caratteristiche del suono più interessanti da analizzare a livello percettivo vanno indicate la frequenza, l'intensità e la durata. La prima è data dal numero di cicli di compressioni o rarefazioni che avvengono in un punto dello spazio e in un determinato periodo di tempo ed è misurata in Herz (Hz), corrispondenti al numero di cicli in un secondo. Il sistema uditivo umano è in grado di registrare onde sonore in un intervallo che va da 20 a 20.000 Hz, tenendo presente che questo si riduce in maniera significativa per le alte frequenze con l'avanzare dell'età e con l'esposizione a fonti di rumore. In termini di percezione, la frequenza è associata al grado di acutezza e gravità dei toni. Suoni ad alta frequenza vengono quindi percepiti come più acuti, mentre i suoni a bassa frequenza vengono distinti come gravi. La qualità della percezione non è però uniforme su tutta la banda sonora. Nelle zone di confine tra estremità gravi (20 Hz) e acute (20.000 Hz), l'orecchio non sembra dare buone risposte come organo sensoriale, mentre la sua capacità analitica raggiunge un ottimo livello e una precisione molto alta nella zona compresa tra i 50 e 5.000 Hz (Tomatis 2019: 52), zona nella quale si assestano tutte le frequenze relative al linguaggio parlato. Suoni con frequenze inferiori a 20 Hz sono detti infrasuoni, mentre quelli che superano i 20.000 Hz vengono denominati ultrasuoni e non sono percepibili dall'orecchio umano, indipendentemente dalla loro intensità<sup>6</sup>.

L'intensità del suono corrisponde alla potenza con cui le molecole d'aria vibrano rispetto alla loro posizione di equilibrio. Questa permette di distinguere i suoni deboli da quelli forti e, a livello percettivo, è identificata con il volume. Fisicamente dipendente dall'ampiezza dell'onda, l'intensità è data dalla differenza di pressione tra le zone di compressione e decompressione delle molecole del mezzo di propagazione ed è misurata in Watt su metro quadro ( $\text{Watt/m}^2$ ). In relazione all'ascolto si misura in decibel (dB)<sup>7</sup> secondo una scala che va da 0 a 120 dB, dove lo zero corrisponde alla soglia minima di udibilità, mentre 120 a quella massima, denominata soglia del dolore. L'insieme dei suoni udibili dall'orecchio umano compresi fra queste due soglie corrisponde al campo uditivo.

Parimenti importante a livello di percezione uditiva è la durata del suono, misurata in secondi (s) o millisecondi (ms). Nell'apprendimento delle lingue straniere la durata acquista un'importanza fondamentale in quanto serve a definire la quantità vocalica che, in alcune lingue come il tedesco, rappresenta un tratto distintivo<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Fanno eccezione alcune persone con udito eccezionale, tra cui alcuni professionisti della radio che arrivano a percepire chiaramente frequenze di 22.000 e 23.000 Hz. Tomatis (2019: 52) è riuscito più volte a esaminare l'udito di una persona con un livello di discriminazione fino ai 27.000 Hz.

<sup>7</sup> Va precisato che i decibel sono un'unità di misura logaritmica che esprime la grandezza di una certa quantità fisica in rapporto a una seconda quantità fisica di riferimento. In psicoacustica come intensità di riferimento è scelto un valore zero ( $10^{-12} \text{ Watt/m}^2$ ) che, approssimativamente, corrisponde alla soglia di udibilità dell'essere umano per un tono puro di frequenza pari a 1.000 Hz. In questo caso i decibel misurati rispetto a questo zero possono anche essere accompagnati dalla sigla SPL, acronimo di *Sound Pressure Level*.

<sup>8</sup> In fonologia un tratto distintivo corrisponde a una proprietà particolare del fonema che lo distingue da altri fonemi.

Legato alla percezione delle vocali è anche il timbro, che caratterizza la qualità delle onde sonore. In fisica il timbro è dato dalla forma dell'onda sonora e permette di distinguere suoni aventi stessa frequenza, intensità e durata. Per spiegarlo basti pensare a due strumenti musicali diversi, un flauto e un pianoforte, che producono la stessa nota con la stessa frequenza, intensità e durata. Sebbene i due suoni prodotti abbiano tre caratteristiche acustiche identiche, vengono percepiti dall'orecchio umano come differenti. La diversità in questo caso è data dalla forma e composizione fisica della sorgente, tanto che in musica ogni strumento ha un proprio timbro.

Nel linguaggio parlato si possono distinguere due tipologie di timbro a seconda delle caratteristiche soprasegmentali o segmentali del segnale: il timbro della voce e il timbro vocalico. Il primo dipende da numerosi fattori, tra cui le caratteristiche fisiche delle corde vocali (elasticità, lunghezza e spessore) e la tonicità muscolare degli organi di fonazione (diaframma, velo e lingua). Il timbro della voce è difficile da definire a livello percettivo, tanto che spesso si parla di “colore del suono”, dicitura che coincide anche con la sua traduzione letterale in alcune lingue, tra cui il tedesco (*Klangfarbe*). Il timbro vocalico permette invece di distinguere a livello percettivo un fono vocalico da un altro. Nell'italiano standard si distinguono sette timbri vocalici [i e ε a ɔ o u], considerati fonologicamente distintivi in posizione accentata. Di questi ne vengono evidenziati solo cinque in posizione non accentata, venendo meno l'opposizione tra [ε] ed [e] e tra [ɔ] e [o] in favore delle semichiusure (Camilli 1965: 65). Le variazioni timbriche vocaliche dell'italiano sono prese in considerazione soprattutto nello studio del rapporto tra varietà standard e dialetti<sup>9</sup>.

## 1.2 L'orecchio interno come strumento di valutazione dell'input sonoro

Nel paragrafo precedente è stata descritta la consistenza di un suono, intesa come oggetto fisico derivante dal movimento oscillatorio delle molecole in un mezzo che può essere solido, liquido o gassoso, e la sua propagazione. Nel presente paragrafo verrà definito il concetto di orecchio interno, allo scopo di creare un ponte tra i parametri oggettivi del suono e la soggettività dell'ascolto. È a livello di orecchio interno che il suono viene anatomicamente commutato da onde meccaniche in impulsi elettrici, grazie a un meccanismo denominato *trasduzione sensoriale* (cfr. 1.3.1.3). Questi impulsi viaggiano poi fino al cervello, dove vengono elaborati mediante un processo di associazione secondo il quale a ogni impulso neuronale corrisponde una rappresentazione mentale e quindi un significato. Ne consegue che tutti i suoni linguistici possono essere descritti come interfacce neuronali

---

<sup>9</sup> Molti dialetti si differenziano dalla varietà standard per via dei timbri vocalici. Esempi a tal riguardo sono dati dalla diversa pronuncia della vocale del numero tre, che nell'italiano standard è semichiusa [tre], mentre nella varietà milanese è aperta [trɛ], o dalla pronuncia della prima vocale del colore verde che nella varietà napoletana è aperta ['verde] rispetto alla semichiusa ['verde] dell'italiano standard (Maturi 2006: 92).

tra la rappresentazione simbolica del mondo che ognuno ha e il mondo stesso (Grimaldi 2019: 67; Jenkins 2000).

La rappresentazione mentale dei suoni deriva direttamente dall'analisi del segnale a livello sensoriale, condotta attraverso un processo di astrazione, possibile grazie al principio di categorizzazione (Terhardt 2013: 22). Ne consegue che la *trasduzione sensoriale* operata dall'orecchio interno può essere considerata come un primo passo verso l'astrazione, in quanto a questo organo spetta il compito di “spacchettare il segnale acustico in categorie” (Grimaldi 2019: 67), trasformando i segnali sensoriali continui in rappresentazioni mentali non lineari. Per comprendere ciò occorre precisare che la comunicazione audio-verbale si presenta come un *continuum* di blocchi fonici<sup>10</sup> di varia grandezza, modellati al loro interno da una certa intonazione, da una variazione di velocità e dalla posizione degli accenti (Albano Leoni e Maturi 2018: 22). I confini di questi blocchi comunicativi, corrispondenti a frasi, gruppi di parole o singole parole, non sono quasi mai netti. Differentemente dall'immagine derivante dalla scrittura, nella quale le parole sono separate mediante spaziatura, le varie porzioni di parlato non sono sempre divise dalle pause, che, al contrario, possono invece comparire all'interno di una stessa parola o blocco fonico (Anderson 2010: 51; Weber e Boersma 2018: 64–65). Il compito dell'orecchio interno è quindi riuscire a segmentare il flusso del parlato in unità discrete, convertendo i segnali acustici di tipo continuo in segnali neuronali non lineari corrispondenti a unità di senso, che verranno poi elaborate dal cervello. Per spiegarlo con termini del linguaggio elettronico-informatico l'orecchio interno converte il parlato che si presenta come un segnale analogico continuo in un segnale discreto di tipo digitale<sup>11</sup>, coincidente con un'unità prosodica<sup>12</sup>. Per estrarre blocchi fonici dal flusso continuo del parlato l'orecchio si serve della prosodia, definita come termine generico per descrivere gli aspetti soprasegmentali del discorso che risultano dall'interazione di tre parametri acustici identificabili con la durata, l'intensità e la frequenza fondamentale in domini superiori a quello sillabico (Selting 1995: 1).

---

<sup>10</sup> Con questa denominazione si intendono le unità di parlato, dalla denominazione di *speech units* proposta da Cauldwell (2013: 46; 2018: 29), o unità di fraseggio (Korth 2018: 13).

<sup>11</sup> La metafora *analogico vs digitale* è spiegata nel dettaglio in Grimaldi (2019: 68–69) con l'empio della parola *cane*, la cui struttura spettro-acustica può essere scomposta in quattro distinte categorie fonematiche /k/, /a/, /n/ ed /e/, ognuna delle quali caratterizzata da proprietà uniche. In questo contesto però, come unità categoriali della percezione non si intendono i singoli segmenti, ma unità più ampie, tenendo conto che i meccanismi psicolinguistici della comprensione del parlato mostrano il ruolo primario di queste ultime (Albano Leoni 2009: 162). L'orecchio interno opera sulla base delle caratteristiche soprasegmentali della lingua che vanno oltre i singoli foni. Per approfondire il dibattito su un'unità categoriale della percezione più ampia del singolo segmento si vedano Albano Leoni (2009: 141–48), Kazanina et al. (2018), Massaro (1974), Mattys e Melhorn (2005).

<sup>12</sup> A seconda dei diversi approcci teorici l'unità prosodica può essere chiamata unità tonale (Crystal 1969), gruppo tonale (Brown 2016), gruppo di respiro (Lieberman 1967; Vaissière 1983) o sintagma intonativo (Féry 1988; Nespor e Vogel 2007; Pierrehumbert 1980; Selting 1995; Uhmman 1991). Nel presente contributo “unità prosodica” è utilizzato come termine sinonimo di sintagma intonativo o di unità di fraseggio (*Phrasierungseinheit*) (Korth 2018: 13).

L'orecchio interno non consente solo la percezione del suono, ma anche una sua elaborazione a livello di decodifica uditiva. Ciò porta a considerarlo come un sottosistema di riconoscimento dei suoni nel contesto, che agisce senza attivare riflessioni coscienti (Salmon e Mariani 2012: 112–117). Grazie a questo dispositivo, unito all'esercizio procedurale, un parlante madrelingua<sup>13</sup> o con una competenza linguistica avanzata riesce, per esempio, a comprendere e, di conseguenza, a usare correttamente forme verbali, come, per esempio, il congiuntivo in italiano dopo i verbi di pensiero, anche senza sapere che esistano le categorie grammaticali (cfr. Salmon 2004: 240). Proprio perché agisce in maniera procedurale implicita, l'orecchio interno è parte essenziale dell'ascolto, in quanto, dalla moltitudine dei dettagli percettivi, riesce a ricostruire informazioni o parti di esse attingendo allo stesso tempo anche dall'esperienza e da diverse altre forme di sapere<sup>14</sup> (cfr. 2.2 e 2.3). Operando in maniera inconscia, l'orecchio interno agisce come un processore automatico che seleziona, sulla base della conoscenza linguistica, dalle conoscenze pregresse, dal contesto e dal cotesto i possibili significati, verificandone allo stesso tempo la congruenza. Tra gli elementi di previsione statistica che l'orecchio interno prende in considerazione nell'analizzare gli input linguistici figura la frequenza con cui compare una certa parola o espressione in una determinata lingua. Più una parola o espressione è frequente e più velocemente viene riconosciuta dall'orecchio interno come unità prosodica<sup>15</sup>. Ciò è osservabile soprattutto in relazione alla percezione delle collocazioni lessicali o delle espressioni idiomatiche. A seconda del contesto però, molti altri fattori concorrono a determinare una maggiore prevedibilità di un termine rispetto a un altro (Altmann 2001: 245), ad esempio le aspettative dell'ascoltatore. Queste ultime spiegano perché nella maggior parte dei casi, sentendo una lunga porzione di parlato continuo, ascoltatori esperti nella lingua d'uso hanno la sensazione di riconoscere bene tutte parole che vanno a comporre il messaggio, anche quelle che a livello acustico presentano fenomeni di riduzione, assimilazione o elisione. Se si isolano alcune parole che presentano fenomeni tipici del parlato e le si fanno ascoltare decontestualizzate, annullando quindi anche le possibili aspettative dell'ascoltatore, si noterà che molte forme spettro-acustiche non vengono riconosciute nemmeno come suoni linguistici<sup>16</sup>. Questo accade soprattutto con parole di uso

---

<sup>13</sup> Nel presente lavoro, con il termine madrelingua si intende, in accordo con Marcato (2012: 17), sia la lingua acquisita per prima e in maniera spontanea, sia quella dominante, utilizzata dal parlante come normale strumento di comunicazione. Pertanto madrelingua verrà considerato come sinonimo di lingua madre, lingua materna, prima lingua o lingua nativa, indicando la lingua principale dei parlanti (Siguán e MacKay 1992: 44).

<sup>14</sup> La necessità di compensare con informazioni esterne al segnale è dovuta al fatto che l'esiguo numero delle cellule sensoriali presenti nell'orecchio interno è controbilanciato da miliardi di neuroni (cfr. Karnath e Thier 2006: 427; Roth 1997: 124–125).

<sup>15</sup> Con unità prosodica si intende un'unità di informazione, semanticamente e sintatticamente compatta, seppur limitata nella lunghezza. Sebbene frasi sintatticamente semplici tendano a coincidere con le unità prosodiche (Nespor e Vogel 2007: 187–189), non esiste una corrispondenza diretta e univoca tra unità prosodica e unità sintattica (cfr. Albano Leoni e Maturi 2018: 126; Blühdorn 2012: 149; Selkirk 1984: 284; Weerning 2017: 124).

<sup>16</sup> Un piccolo esperimento di questo genere è stato condotto per la lingua tedesca durante il convegno annuale di fonetica e fonologia del 2021 di Francoforte, nella sezione dei poster da Fabian Tomaschek, il cui intervento dal titolo *Fifty Shades*

frequente che possono subire numerose variazioni fonico-acustiche (cfr. Greenberg 1999), come la parola *irgendwie*, traducibile in italiano con l'espressione "in qualche modo", che nel corpus *Karl Eberhard*, contenente 35 dialoghi nella varietà tedesco-meridionale (cfr. Arnold e Tomaschek 2016), compare in annotazione 195 volte con 107 diverse realizzazioni fonetiche ridotte.

In base a quanto sopra esposto si può ipotizzare una definizione di orecchio interno come una competenza dell'ascoltatore, una sorta di sensibilità linguistica che nella lingua madre viene esercitata già prima della nascita<sup>17</sup> e che, con lo sviluppo e l'esercizio procedurale, può raggiungere diversi gradi di sofisticatezza<sup>18</sup>. Tale accezione del termine "orecchio interno" costituisce la base del presente lavoro.

Per comprendere nel dettaglio come opera l'orecchio interno occorre dividere ogni enunciato in due parti: una variante e un'invariante. La prima corrispondente al *come* qualcosa viene detto, mentre la seconda al *cosa* viene detto. Supponiamo che una persona a una festa si avvicini con un bicchiere in mano a un'altra persona in divisa da cameriere, situata dietro un tavolo pieno di bottiglie e caraffe. La persona con il bicchiere potrebbe dire "mi versa dell'acqua?" oppure "Le dispiacerebbe versarmi dell'acqua?" o ancora "vorrei un po' d'acqua, per cortesia!" o anche solo "acqua, per favore". Quelle appena elencate sono varianti di una stessa invariante riassumibile con la formula [parlante] → [volere] + [bere] (Salmon 2017: 186). Durante l'ascolto il *come*, ovvero la variante, viene registrata e valutata come attendibile dall'orecchio interno in modalità automatica, tenendo conto del cotesto e del contesto, mentre l'attenzione e quindi il ragionamento esplicito si focalizza sull'invariante, il *cosa*. Nel caso in cui la variante non soddisfi le aspettative dell'ascoltatore in quel determinato contesto e presenti un'anomalia, ovvero, in parole semplici, quel che viene detto "suoni male" o "suoni strano", l'orecchio interno non opererà più in maniera implicita, ma si verificherà l'attivazione del ragionamento cosciente<sup>19</sup>, attraverso il quale la variante diventa più informativa dell'invariante stessa.

---

*of Words* riguardava proprio il rapporto tra le parole nella loro forma citazionale (Field 2008a: 141) e la loro effettiva realizzazione fonico-acustica nel parlato spontaneo. Di tutti gli uditori, otto persone di madrelingua tedesca e una non madrelingua con livello di competenza linguistica pari a un C2, nessuno è stato in grado di riconoscere almeno una delle tre parole presentate singolarmente, mentre tutti sono stati in grado di riconoscerle all'interno del flusso del discorso.

<sup>17</sup> L'attivazione della funzione uditiva nell'uomo non coincide con la nascita, ma inizia già a partire dal terzo trimestre di gravidanza, quando l'apparato uditivo è ormai interamente formato (Berardi e Pizzorusso 2014: 106; Klann-Delius 2016: 25). Essendo immersi nel liquido amniotico i feti non riescono a percepire singoli foni, ma soprattutto le caratteristiche soprasegmentali della lingua quali ritmo, accentuazione e intonazione. Le capacità uditive emerse in risposta a stimoli acustici e registrate con la magnetoencefalografia risultano inizialmente limitate ai soli suoni di bassa frequenza, per aumentare in rapporto allo sviluppo fisiologico (cfr. Hepper e Shahidullah 1994).

<sup>18</sup> Così come l'orecchio interno si rafforza con l'esercizio procedurale implicito è vero anche che il suo non uso ne provoca l'indebolimento. Quest'ultimo caso è spesso riscontrabile negli stranieri che, immersi in un contesto linguistico diverso da quello di origine, sviluppano nel tempo l'erosione o sfaldamento della lingua madre (*language attrition*). Per approfondimenti si rimanda a Schmid et. al (2004) e Schmid e Köpke (2019).

<sup>19</sup> L'attivazione del ragionamento cosciente è data dalla "stonatura" che può derivare da fattori linguistici (sintattici o grammaticali), extralinguistici (contestuali) o paralinguistici. Relativamente a questi ultimi, non bisogna dimenticare che i significati non sono mai scorporabili dalla prosodia (cfr. Albano Leoni 2009: 49; Cutler e Clifton 2000) che è sempre implicitamente associata al contesto, cotesto e alla fisiognomica (Salmon 2004: 241). Dopotutto non esistono enunciati

Riprendendo l'esempio di prima, tutte le varianti riportate risultano non marcate<sup>20</sup> perché considerate di *default* accettabili nel contesto in cui vengono pronunciate. Se però il parlante si esprimesse utilizzando la frase “dammi l'acqua!” la variante diventerebbe marcata in quanto l'orecchio interno dell'ascoltatore avvertirebbe un'anomalia, in questo caso di tipo pragmatico data dall'incongruenza tra contesto (ambiente formale) ed enunciato (informale). Posto, inoltre, che la frase venga pronunciata con tono perentorio, la marcatezza funzionale registrata in automatico dall'ascoltatore sarà di tipo negativo. In altri casi la marcatezza funzionale percepita dall'orecchio interno potrebbe anche essere positiva. Se la stessa frase venisse pronunciata con un forte accento straniero, ad esempio, l'ascoltatore, registrando in automatico questo dato, inferirebbe che il parlante non abbia una grande competenza nella lingua che sta parlando, in quanto non utilizza la forma di cortesia “mi dia dell'acqua!”, ma apprezzerrebbe che il parlante provi comunque a esprimersi in italiano e tenti di farsi capire. La marcatezza positiva caratterizza spesso anche gli enunciati in cui il parlante gioca consapevolmente e creativamente con la lingua, creando frasi a effetto o esprimendo humor. La scelta di utilizzare il termine di orecchio interno per definire un'alta sensibilità alla lingua d'uso, una competenza che può essere sviluppata attraverso l'esercizio, è dovuta al ruolo cardine che quest'organo svolge a livello fisiologico nel processo di ascolto, descritto nel seguente paragrafo.

### 1.3 Il ruolo dell'orecchio interno nell'anatomia e neurofisiologia dell'ascolto

Il problema generale che pone lo studio dell'ascolto e quindi dell'orecchio interno è comprendere i meccanismi che rendono possibile l'estrazione dell'informazione dall'onda sonora, agevolando, per quel che concerne il linguaggio verbale, il riconoscimento delle varie forme lessicali presenti in un messaggio (Salvadori e Brandi 2004: 51).

Un primo passo consiste nel conoscere il sistema fisiologico primario che sta alla base della ricezione dei suoni: il sistema uditivo. Si tratta di un circuito neurologico, parte del sistema vestibolare del cervello, designato non solo all'orientamento spaziale e temporale, ma anche all'*interocezione*, ovvero alla capacità di riconoscere e monitorare stimoli e sensazioni provenienti dal proprio corpo quali il respiro, il battito del cuore o i movimenti gastrointestinali. Tra le molteplici funzioni del sistema uditivo, quella principale rimane la rilevazione meccanica, l'assorbimento e l'elaborazione delle onde sonore con particolare attenzione al linguaggio (Tomatis 2019: 55).

---

privi di schemi prosodici, mentre possono esistere e avere significato schemi prosodici privi di una sequenza segmentale ben definita (Albano Leoni 2009: 47–50).

<sup>20</sup> La marcatezza di cui si parla in questo caso è una *marcatezza funzionale* (Salmon 2017: 188), che non coincide con il termine di marcatezza utilizzato in linguistica, secondo cui viene definita marcata una struttura sintattica poco usata, a bassa occorrenza (cfr. Benincà 1988: 116; Waugh e Lafford 2000). In questo caso la marcatezza è data dal contesto, per cui una parola come “coprofagia” può risultare molto comune in una conversazione svolta dal veterinario, mentre è invece molto marcata in una conversazione al ristorante.

Per la sua complessità il sistema uditivo umano è diviso in due parti, corrispondenti alle due fasi dell'intero processo di ricezione ed elaborazione del segnale acustico, gestite dal sistema uditivo periferico e dal sistema uditivo centrale. L'orecchio interno funge da snodo importante tra i due sistemi, consentendo l'elaborazione del linguaggio già a livello periferico. Diversamente da altri sistemi sensoriali, tra cui quello visivo, l'elaborazione dei segnali uditivi non avviene solo a livello centrale, nella corteccia uditiva, ma si realizza in larga parte anche nell'orecchio interno. Ciò che arriva alla corteccia uditiva è quindi un'informazione già parzialmente elaborata.

### 1.3.1 Sistema uditivo periferico

Il sistema uditivo periferico, deputato alla percezione e alla prima analisi del suono, è costituito dall'orecchio, considerato a livello anatomico uno degli organi più complessi del corpo umano, che supera per precisione e rapidità d'esecuzione tutte le capacità delle macchine di laboratorio (cfr. Tomatis 2019: 45–52). Sebbene le strutture dell'orecchio non siano connesse solo alla funzione uditiva, ma anche a quella dell'equilibrio, nel presente contributo ci si soffermerà solo sulla prima. Come si può osservare nella Figura 2 il sistema uditivo periferico è diviso in tre parti: l'orecchio esterno, l'orecchio medio e l'orecchio interno. Le onde sonore vengono captate e condotte dall'orecchio esterno al medio attraverso l'aria. Nell'orecchio medio il suono viene trasmesso attraverso tre ossicini in direzione dell'orecchio interno, dove infine viene propagato mediante un liquido che consente e agevola la sua trasformazione elettrochimica in impulsi neurali.

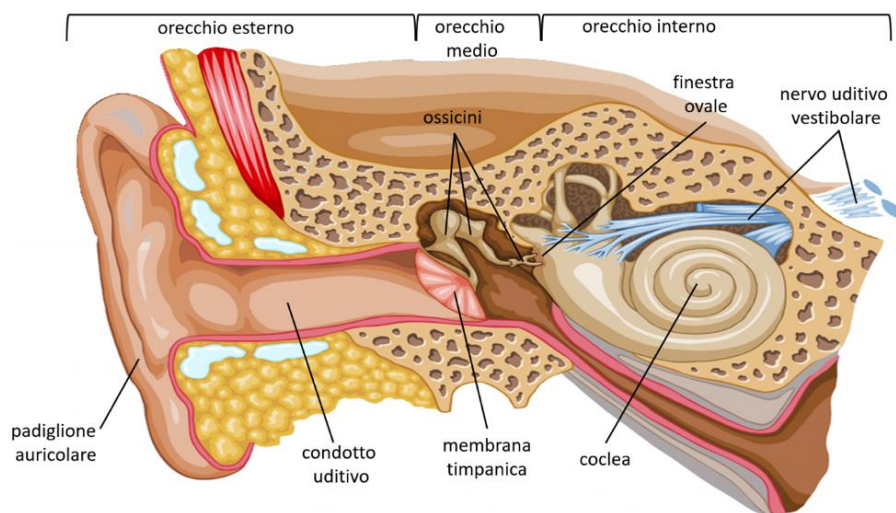


Figura 2: Struttura del sistema uditivo periferico. FONTE: Adattata da Bear et al. (2016: 387)

Di seguito verranno presentate nel dettaglio le tre componenti del sistema uditivo periferico, facendo riferimento alla loro funzione nell'ascolto del linguaggio parlato.



### 1.3.1.1 Orecchio esterno

La porzione visibile dell'orecchio, denominata padiglione auricolare, è per la maggior parte costituita da uno scheletro cartilagineo, rivestito da un sottile strato di cute, che si addentra nel cranio, andando a formare una sorta di imbuto. Approssimativamente di forma ovale il padiglione auricolare ha una superficie irregolare dovuta alla presenza di numerosi rilievi e depressioni, le circonvoluzioni, che consentono di localizzare e captare i suoni per poi rinforzarli e convogliarli nel condotto uditivo. Ciò è possibile anche grazie alla posizione dell'asse verticale del padiglione, leggermente obliquo in basso e in avanti, che consente fenomeni di propagazione delle onde sonore, tra cui la riflessione e la risonanza. Nel padiglione auricolare vengono amplificate di circa 10 dB tutte le onde sonore la cui frequenza si aggira sui 5.000 Hz, frequenza che coincide con quella del parlato.

Negli esseri umani i padiglioni auricolari, pur essendo elastici, si trovano in una posizione più o meno fissa ai lati del capo, con il quale sono connessi per mezzo di tre piccoli muscoli mimici e atrofici<sup>21</sup> con scarso valore funzionale (Soames e Palastanga 2020). La posizione e la particolare struttura dei padiglioni auricolari rendono l'essere umano capace di captare i suoni in modo stereoscopico, ovvero indipendentemente dalla posizione della fonte, anche se, a differenza degli altri mammiferi, l'uomo tende a essere più sensibile ai suoni provenienti da davanti e da dietro (Bear et al. 2016: 387).

Direttamente collegato con il padiglione auricolare è il condotto uditivo, un canale pieno d'aria e lungo circa 2,5 centimetri che si estende all'interno del cranio per terminare nella membrana timpanica (timpano), la cui parte esterna segna il confine tra orecchio esterno e medio. Nel condotto uditivo, le onde sonore vengono convogliate e ampliate in direzione della membrana timpanica, un sottile organo a forma circolare e a sezione più o meno conica, la cui punta si estende nella cavità dell'orecchio medio.

Sebbene per lungo tempo il ruolo fisiologico dell'orecchio esterno sia stato considerato secondario nell'udito, studi recenti hanno evidenziato la sua importanza (cfr. Thomassin e Barry 2016).

### 1.3.1.2 Orecchio medio

L'orecchio medio è una cavità aerea tripartita compresa tra le tre costituenti dell'osso temporale. Al suo interno, le variazioni della pressione dell'aria catturate, convogliate e ampliate dall'orecchio esterno vengono convertite in vibrazioni in un corpo solido (Thomassin et al. 2008). Attaccati alla membrana timpanica, di tessuto elastico, si trovano tre ossicini, denominati in base alla loro forma e somiglianza con oggetti di uso comune: martello, incudine e staffa. Il martello è direttamente collegato con un'estremità alla membrana timpanica, mentre con l'altra forma un'articolazione rigida

---

<sup>21</sup> L'atrofia dei muscoli non consente alcun tipo di movimento o rotazione dei padiglioni in direzione della sorgente sonora come invece accade in molte specie animali, tra cui cani e gatti.

con l'incudine, che a sua volta crea una connessione flessibile con la staffa. Nel loro insieme i tre ossicini costituiscono una catena che si attiva in sequenza (cfr. fig. 3).

La trasmissione delle vibrazioni nell'orecchio medio è possibile grazie a due fattori determinanti. Il primo è il gioco favorevole di leve che avviene in maniera sequenziale tra gli ossicini, evidenziato dalle frecce di colore blu nella Figura 3 che simulano la spinta della pressione dell'aria e il conseguente movimento dell'intera catena. Il secondo è dovuto alla superficie della finestra ovale, sensibilmente più piccola rispetto a quella della membrana timpanica. La combinazione sinergica di entrambi i fattori produce sulla finestra ovale una pressione di circa venti volte maggiore rispetto a quella esercitata sul timpano, consentendo così non solo la trasmissione del suono all'orecchio interno, ma anche un'ulteriore amplificazione (Albano Leoni e Maturi 2018: 138).

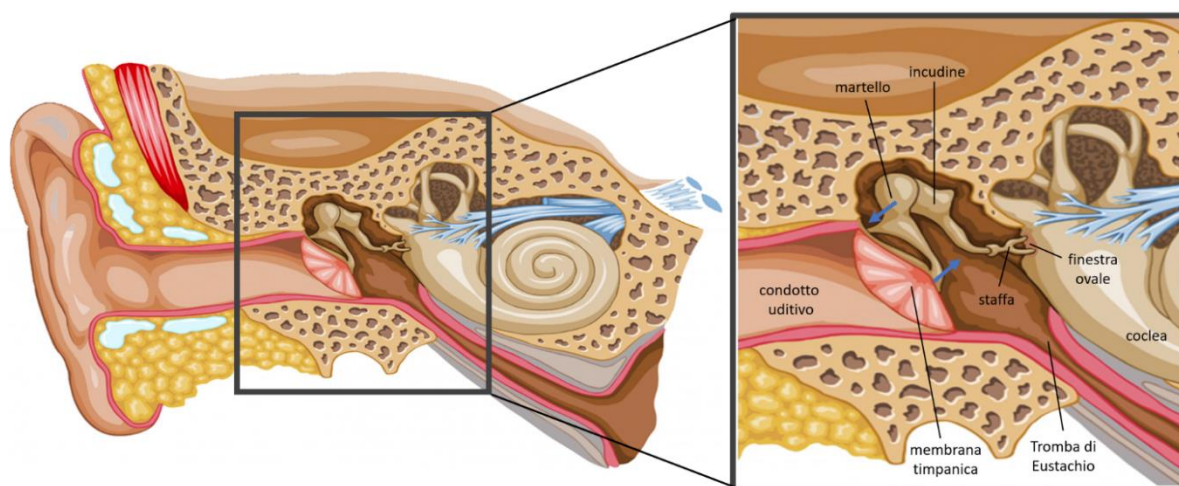


Figura 3: Ingrandimento dell'orecchio medio. FONTE: Adattata da Bear et al. (2016: 389)

Oltre alla funzione di trasmettere le onde sonore, l'orecchio medio provvede anche a proteggere l'orecchio interno da suoni troppo intensi (Rost 2011: 13-14). Tale compito avviene attraverso un meccanismo, conosciuto come *riflesso di attenuazione* e dovuto alla presenza di due esili muscoli nella cavità timpanica: il muscolo estensore del timpano e lo stapedio (cfr. fig. 4). In presenza di suoni troppo forti i due muscoli si contraggono, limitando così i movimenti del martello e della staffa a cui sono attaccati, con il conseguente irrigidimento dell'intera catena e la riduzione della conduttività sonora. Questo meccanismo viene attivato anche durante l'eloquio, in modo tale che le onde sonore prodotte dalla propria voce vengano attenuate. Ciò spiega perché, riascoltando una registrazione di sé stessi, la propria voce sembra sempre più squillante e forte rispetto a come la si percepisce quando si parla. Il *riflesso di attenuazione* ha una latenza di 50-100 millisecondi dal momento in cui il suono giunge all'orecchio, non offrendo protezione da rumori intensi e improvvisi come, per esempio,

quello di un'esplosione o di uno sparo. Studi sulla latenza e sul *riflesso di attenuazione* hanno condotto molti audiologi a supporre un coinvolgimento maggiore dei muscoli dell'orecchio medio nell'ascolto e in particolar modo nella discriminazione sonora (cfr. Borg e Counter 1989). Tomatis attribuisce loro il ruolo di “zoom uditivo” o “diaframma” dell'orecchio (Tomatis 2003: 106, 2019: 92), grazie al quale un ascoltatore riesce a focalizzarsi su certe frequenze, sintonizzandosi su una determinata tipologia di suoni (Madaule 2018: 66–70). Questo spiegherebbe il perché l'orecchio sia più “aperto” alle frequenze di una certa lingua rimanendo “chiuso” a quelle di un'altra e spiegherebbe anche come sia possibile per alcune mamme riuscire a dormire in ambienti rumorosi, ma destarsi immediatamente a un flebile vagito del proprio figlio. In entrambi i casi l'orecchio risulta tarato su un settore acustico privilegiato.

### **1.3.1.3 Orecchio interno**

L'orecchio interno è la componente più profonda del sistema uditivo periferico e la parte in cui le informazioni provenienti dalle onde sonore subiscono una prima sostanziale elaborazione. Situato in una cavità dell'osso temporale, l'orecchio interno è costituito da due parti: la coclea e il sistema vestibolare. La prima fa parte del sistema uditivo e costituisce una sorta di interfaccia tra il livello acustico e il livello neuronale del suono (Grimaldi 2019: 60). La seconda è deputata invece al controllo dell'equilibrio e non verrà descritta ai fini di questa analisi, sebbene il sistema vestibolare concorra a percepire i movimenti oscillatori di cui è fatto anche il suono (Madaule 2018: 83).

La coclea ha la forma a spirale, associata al guscio di una chiocciola da cui prende il nome. Alla sua base si trovano due fori ricoperti rispettivamente da due membrane: la finestra ovale, situata sotto il piede della staffa, e la finestra rotonda. Entrambe sono collegate da un canale lungo e stretto, pieno di un liquido ad alto contenuto ionico simile al liquido cerebrospinale, chiamato perilinf. Il canale parte dalla finestra ovale e a metà della sua lunghezza, in un punto chiamato *elicotrema*, torna indietro per collegarsi alla finestra rotonda, formando così due camere: la scala vestibolare e la scala timpanica. Tra le due corre parallela un'altra sezione chiamata scala media, anch'essa riempita con un liquido di diversa composizione, l'endolinf. Sezionando trasversalmente il canale che costituisce la coclea è possibile osservarne la divisione interna (cfr. fig. 4).

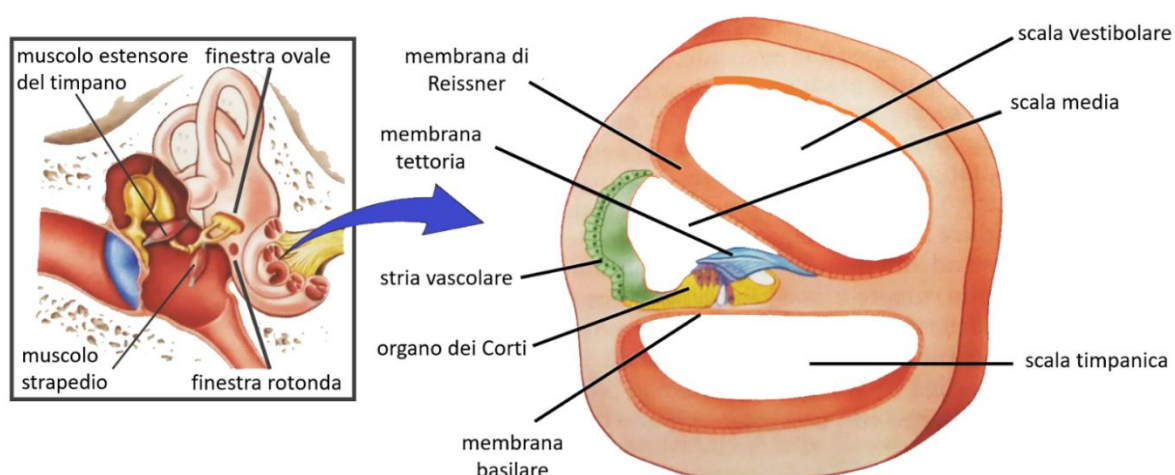


Figura 4: Rappresentazione della sezione della coclea. FONTE: Adattata da Bear et al. (2016: 392)

La scala vestibolare e la scala media sono separate dalla membrana di Reissner, mentre come confine tra la scala media e quella timpanica si trova la membrana basilare su cui poggia l'organo sensoriale vero e proprio contenente i ricettori neuronali uditivi: l'organo dei Corti.

Sebbene la struttura della coclea sembri complessa, le sue operazioni di base sono abbastanza semplici (Bear et al. 2016: 393). Quando il suono propagato dagli ossicini spinge il piede della staffa sulla finestra ovale<sup>22</sup>, questa sposta la perilinfa nella scala vestibolare, trasmettendole l'impulso cinetico che va a creare onde di pressione e depressione lungo la scala vestibolare. Passando per l'*elicotrema*, le onde provenienti dalla scala vestibolare tornano indietro lungo la scala timpanica fino a raggiungere la finestra rotonda, dove vanno a infrangersi. Grazie alla flessibilità della membrana di Reissner, l'impulso cinetico fa muovere anche l'endolinfa nella scala media, provocando così la flessione della membrana basilare che crea un'onda simile a quella che si forma lungo una corda quando, tenendo in mano un'estremità, si fa schiacciare quella opposta. L'onda che si propaga lungo la membrana basilare produce oscillazioni di differente ampiezza in base della frequenza del suono, donando così alla coclea la caratteristica *tonotipicità*<sup>23</sup>. Con la generazione di quest'onda si concludono le trasformazioni meccaniche del suono, per lasciar spazio a quelle in impulsi nervosi che avvengono nell'organo dei Corti. Questo si avvale di uno strato di cellule, denominate cellule ciliate, che hanno una forma lunga e sottile e le cui estremità inferiori sono in contatto con le terminazioni nervose del nervo acustico. Sull'estremità superiore compaiono invece molti filamenti

<sup>22</sup> La posizione piatta inferiore del piede della staffa innesca un movimento meccanico verso l'interno e l'esterno della finestra ovale che richiama il funzionamento di un pistone, consentendo così l'amplificazione e trasmissione delle vibrazioni (Bear et al. 2016: 388).

<sup>23</sup> Suoni ad alta frequenza producono oscillazioni di massima ampiezza nella parte della membrana che si trova più vicina alla finestra ovale, mentre le basse frequenze provocano onde di ampiezza più piccola verso l'apice della coclea.

rigidi e sottili chiamati *stereociglia*<sup>24</sup>, al di sopra delle quali fluttua una lamina gelatinosa detta membrana tectoria. I movimenti della membrana basilare causati dalla formazione dell'onda nelle membrane vestibolari e timpaniche provocano uno spostamento delle *stereociglia* che entrano in contatto con la membrana tectoria, muovendosi nella direzione opposta alla propagazione ondosa. Lo sfregamento delle *stereociglia* produce un'eccitazione elettrica che viene trasmessa alle cellule del ganglio spirale e da lì ai neuroni del nervo acustico per poi propagarsi verso il sistema nervoso centrale. Questo processo di trasformazione degli impulsi meccanici in segnali elettrici prende il nome di *trasduzione sensoriale*, intesa come traduzione di un linguaggio biologico e neurofisiologico in un linguaggio cognitivo (Stella e Dennis 2013: 53), rendendo così l'orecchio interno uno snodo importante tra sistema uditivo periferico e centrale e un collegamento tra le attività di decodifica uditiva e quelle di comprensione come costruzione del significato (cfr. cap. 2).

### 1.3.2 Sistema uditivo centrale

Descritto come una catena ascendente di centri per l'elaborazione di messaggi sonori (Terhardt 2013: 54), il sistema uditivo centrale processa tutte le informazioni provenienti dall'organo dei Conti, situato nell'orecchio interno (Nieuwenhuys, Voogd, e Huijzen 2010: 733), che attraversano una serie di quattro nuclei del tronco encefalico prima di arrivare alla corteccia uditiva, dove vengono ulteriormente elaborate (cfr. fig. 5).

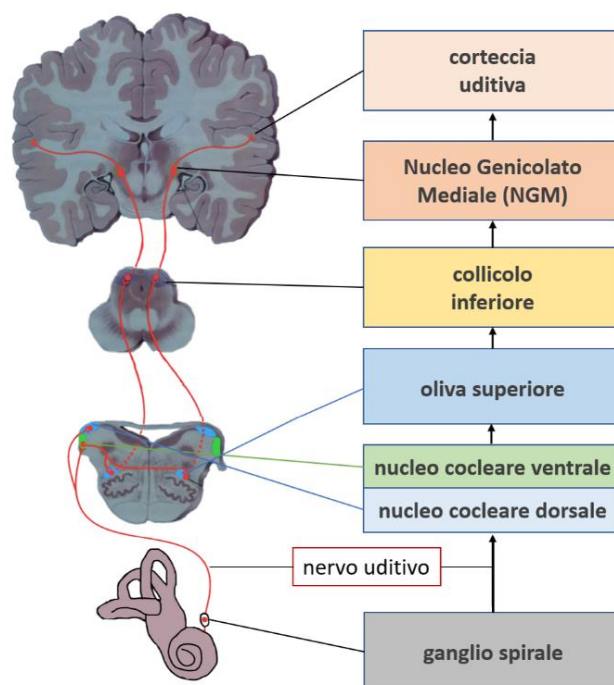


Figura 5: Trasmissione delle informazioni uditive dall'orecchio interno alla corteccia uditiva. FONTE: Adattata da (Bear et al. 2016: 387)

<sup>24</sup> Si calcola che ogni cellula ciliata possieda da 10 a 300 *stereociglia* (Bear et al. 2016: 394).

L'orecchio interno è collegato alla corteccia uditiva attraverso l'ottavo nervo cranico, chiamato più precisamente nervo vestibolo-cocleare. Lungo approssimativamente tra i 22 e i 26 millimetri (mm), questo nervo contiene all'incirca 30.000 fibre, la maggior parte delle quali innervano le cellule ciliate interne dell'orecchio (Musiek e Baran 2018: 17). Come si evince dal nome, il nervo è composto da due parti anatomicamente distinte: il nervo cocleare e quello vestibolare. Il primo interessa la funzione uditiva e si trova in posizione antero-inferiore, il secondo riguarda invece l'equilibrio e si trova in posizione posteriore.

Una volta trasdotti dall'orecchio interno in impulsi nervosi, i suoni subiscono una seconda elaborazione nella corteccia uditiva, l'area del cervello che presiede alla ricezione delle sensazioni uditive. Situata nel lobo temporale in entrambi i lati del capo, poco più in alto e indietro rispetto ai padiglioni auricolari, essa è suddivisa in corteccia uditiva primaria e secondaria, due aree interconnesse tra loro a livello sinaptico con un ingresso dal nucleo genicolato mediale (Kaas e Hackett 2000: 11797–11798). I neuroni presenti in quest'ultimo proiettano gli assoni alla corteccia acustica primaria, denominata A1 o area di Brodmann 41, situata nel giro di Heschl (Berardi e Pizzorusso 2014: 135). Qui, così come nella coclea, si possono identificare le aree corrispondenti alle frequenze, disposte in maniera ordinata dalle più basse, situate anteriormente, alle più alte, collocate posteriormente. Ne deriva che la corteccia uditiva primaria è responsabile dell'elaborazione della frequenza e intensità dei suoni ed è circondata dalla corteccia uditiva secondaria, che invece elabora proprietà sonore più articolate come gli schemi ritmici e i complessi armonici (cfr. Gandour et al. 2004; Pasley et al. 2012). Nella corteccia uditiva secondaria, a cui appartengono le aree 42 e 22 di Brodmann e dove è locata anche l'area di Wernicke (Falzone 2012: 92), viene svolta anche l'analisi semantica del suono. Ne consegue che nella corteccia uditiva la processazione linguistica e l'elaborazione paralinguistica dei suoni avvengono in parallelo e in maniera interdipendente, come dimostrano numerosi studi secondo cui l'analisi delle caratteristiche prosodiche tende sempre a guidare quella morfo-sintattica, semantica e addirittura pragmatica (cfr. Frazier, Carlson, e Clifton 2006; Pallier, Devauchelle, e Dehaene 2011; Schmidt-Kassow, Roncaglia-Denissen, e Kotz 2018; Steinhauer, Alter, e Friederici 1999).

Recenti studi di diagnostica per immagine hanno inoltre evidenziato che l'elaborazione del suono non interessa solo la corteccia uditiva, ma anche altre aree del cervello, quali i lobi frontali e parietali (cfr. Mason e Just 2006). Ciò risulta coerente con le ricerche sul linguaggio condotte su pazienti affetti da afasia o agnosie uditive<sup>25</sup>, che hanno evidenziato un'elaborazione parallela e simultanea di diversi

---

<sup>25</sup> Per agnosie uditive si intende il mancato o difettoso riconoscimento di suoni non verbali (Anon 1973: 962). A tal riguardo va citato il saggio *Il discorso del Presidente* (Sacks 1986), dove è presentato il caso di una donna affetta da

tipi di informazione linguistica in differenti parti del cervello (Bear et al. 2016: 726–47). L'interconnessione di più aree cerebrali nell'elaborazione del linguaggio secondo un modello a due vie<sup>26</sup> (cfr. Friederici e Gierhan 2013; Hickok e Poeppel 2007) è evidente anche dal funzionamento dell'orecchio interno in relazione alla percezione delle anomalie, che possono interessare diversi ambiti di conoscenza e pertanto diversi centri di elaborazione. Si pensi ad esempio a come stonano le frasi “gli studenti ha sostenuto l'esame”, “in questa cucina venivano cucinati i cappotti” o il saluto “ciao bello!” proferito da un giornalista andato a intervistare il Papa, che interessano tre tipi di analisi: grammaticale, semantica e pragmatica. Ed è proprio grazie al concetto di anomalia, rilevata in automatico dall'orecchio interno, che nell'ascolto viene attivato il ragionamento cosciente.

#### **1.4 Il ruolo della coscienza**

Nella descrizione di come opera l'orecchio interno a livello psicolinguistico è emerso che gran parte dell'informazione fornita dall'input viene elaborata in maniera automatica. Eppure, esistono aspetti non fisici dell'elaborazione e della comprensione del linguaggio parlato che vanno ben oltre il sistema uditivo e che si riferiscono all'esperienza. Il concetto che è stato usato più volte per descrivere il ponte neurologico-cognitivo tra la percezione e l'esperienza è quello di coscienza, intesa come punto di partenza per descrivere i processi attentivi, quelli di costruzione del significato, la memoria e l'apprendimento (Rost 2011: 17).

La natura della coscienza umana è un tema che ha interessato molti filosofi e scienziati. Tuttora il suo studio pone sfide concettuali, tanto che ogni definizione appare complessa e controversa (Bear et al. 2016: 774). Una prima definizione di coscienza risale a Cartesio che vedeva nella coscienza da un lato la consapevolezza soggettiva del proprio sé e dall'altro uno strumento conoscitivo della realtà circostante (Calicchio 2013: 15). Questa doppia funzione della coscienza fa sì che essa possa essere descritta come un flusso di energia che emerge quando due diversi processi cognitivi coincidono (Rost 2011: 17). Nel primo, più oggettivo, il cervello identifica un oggetto o un evento esterno come costituito da proprietà indipendenti, mentre nel secondo, più soggettivo, il cervello configura il ricevente/l'ascoltatore come un agente che assiste volontariamente e intenzionalmente a tale oggetto o evento esterno (cfr. Csikszentmihalyi e Csikszentmihalyi 1988). Per provare a sciogliere alcuni nodi

---

agnosia tonale, dovuta a un glioma situato nel lobo temporale destro. In base alla descrizione del neurologo, la donna non era in grado di dire se la voce del Presidente fosse arrabbiata, triste o allegra e ciò le rendeva molto difficile interpretare il senso delle frasi, pur riuscendo a estrapolare dal flusso del discorso tutte le parole senza problemi. Il caso presentato da Sacks è stato in seguito supportato dall'evidenza scientifica (cfr. Gandour et al. 2004).

<sup>26</sup> In base a recenti studi sembra che il linguaggio viaggi nel cervello lungo due fasci di fibre che connettono tutte le regioni impegnate nell'elaborazione linguistica. Un primo fascio viaggia lungo la via dorsale e si suppone essere coinvolto nei processi sintattici complessi, mentre il fascio lungo la via ventrale analizza i suoni estrapolandone il significato semantico. Il sistema a due vie è poi interconnesso ad altri non prettamente linguistici, ma comunque essenziali nella comprensione, come per esempio quello motorio (cfr. Bambini 2017: 36–37).

legati a tale definizione è stata proposta una divisione dei problemi della coscienza in facili e difficili (cfr. Chalmers 2014). Con i primi si intendono i fenomeni che rientrano nei metodi standard delle scienze cognitive e che possono essere spiegati in termini di meccanismi computazionali o neurali. Esempi sono la differenza tra sonno e veglia, il controllo deliberato del comportamento, la focalizzazione dell'attenzione o la capacità di discriminare, categorizzare e reagire agli stimoli ambientali, tutti spiegabili con un appropriato modello cognitivo o neurofisiologico. I problemi difficili sono invece rappresentati dai fenomeni legati all'esperienza e che vantano una componente soggettiva. Se da un lato è possibile indagare l'attività neurale di un bambino associata al tocco rilassante della mamma sulla sua schiena (problema semplice), dall'altro è affatto facile comprendere il perché questa esperienza sia percepita come piacevole e non fastidiosa (problema complesso).

Ai fini della descrizione dell'ascolto il concetto di coscienza riveste un ruolo predominante perché, in quanto meccanismo neurofisiologico dinamico che permette a una persona di mettere in collegamento il proprio mondo interno con quello esterno (cfr. Alexandrov e Sams 2005), aiuta a definire la nozione di contesto e il ruolo che questo ha nella decodifica uditiva. La coscienza nella comprensione orale guida le intenzioni dell'ascoltatore a sperimentare il mondo dell'oratore e di derivare da tale esperienza un significato ben preciso. Per fare ciò l'ascoltatore deve attivare, in base agli stimoli elaborati, degli schemi mentali che si rifanno a un modello del mondo circostante inteso come rappresentazione autoreferenziale. La coscienza in questo processo connette il mondo esterno oggettivo con quello interno soggettivo (Salvadori e Brandi 2004: 34).

Rost (2011:18) individua cinque proprietà della coscienza che interessano l'ascolto. La prima è la dinamicità che consente a chi ascolta di spostarsi da un elemento informativo all'altro in maniera continua potendo quindi seguire il flusso del discorso che si svolge in tempo reale. La seconda è la limitazione della concentrazione, che permette all'ascoltatore di focalizzarsi su una cosa alla volta che, nel caso della comprensione del linguaggio, coincide con l'unità prosodica, agevolando quindi la segmentazione della catena del parlato in unità di senso. La terza proprietà è di godere di un punto di vista, incentrato sul sé che guida l'ascoltatore nell'interpretare il messaggio. Sia la quarta che la quinta proprietà sono invece legate alla consapevolezza che sostiene e accompagna i processi di ascolto pur necessitando di un orientamento. La consapevolezza sulla posizione della persona nello spazio, nel tempo, nella società e nelle attività in corso permette alla coscienza di orientarsi, passando da una modalità immediata, in cui la persona si occupa di riferimenti presenti e tangibili, a una modalità distale, in cui la persona si occupa di riferimenti e concetti non presenti, astratti o immaginari.

Un aspetto operativo della coscienza che può essere discusso più concretamente è la sua focalizzazione e concentrazione: l'attenzione.



## 1.5 L'importanza dell'attenzione

Frutto di processi che contribuiscono all'emergere della coscienza stessa, anche l'attenzione non ha ad oggi una definizione chiara e univoca (Lombardo 2013: 95), sebbene sia ritenuta una funzione di base necessaria per l'esecuzione di tutte le attività cognitive, emotive e comportamentali (Marcantoni e Fabio 2008: 19). Il primo tentativo definitorio risale al 1890 da parte dello psicologo William James che individuò nella focalizzazione e concentrazione della coscienza due aspetti fondamentali per descrivere l'attenzione, intesa come il prendere possesso in forma chiara e vivida da parte della mente di uno fra tanti oggetti o pensieri possibili (James 1950: 405). A livello neurofisiologico l'attenzione è ritenuta un processo cognitivo che consente prima la focalizzazione su un singolo aspetto dell'input sensoriale e poi l'attivazione di determinate parti della corteccia deputate a elaborarlo (Bear et al. 2016: 750). Ne consegue che l'attenzione ha correlati fisici ben precisi e funge da filtro per l'elaborazione degli stimoli ambientali, sociali e soggettivi. Dal mondo esterno fluiscono continuamente verso gli organi di senso dati sensoriali grezzi in grado di risvegliare memorie e associazioni sia semplici che complesse. Prendere in considerazione nello stesso lasso di tempo tutte le informazioni derivanti da questi dati non sarebbe possibile senza sovraccaricare in modo eccessivo il sistema cognitivo. L'attenzione è quindi il meccanismo che provvede a selezionare i dati, scegliendo di processare in maniera cosciente gli stimoli ritenuti più rilevanti. Ne consegue che i restanti stimoli possono essere accettati solo marginalmente, subendo un'elaborazione automatica<sup>27</sup>, o essere scartati. Per via della sua natura intenzionale l'attenzione è considerata l'inizio del coinvolgimento soggettivo e, in riferimento alla comprensione uditiva, rappresenta la base della differenza tra ascoltare e sentire (Rost 2011: 19–20). A differenza di quest'ultimo, che corrisponde unicamente alla percezione sensoriale e viene descritto come un atto passivo e involontario, l'ascolto è un atto volontario che presume una partecipazione attiva. Pertanto, l'ascolto è definito come un'elaborazione intenzionale di suoni captati e registrati dall'apparato uditivo (Minidio 2005: 1000).

Nella ricerca neurolinguistica l'attenzione è un processo complesso e richiede l'attivazione in sequenza di tre diversi momenti: eccitazione (*arousal*), orientamento e focalizzazione (Carter 2002: 148–149; Rost 2011: 20). Con l'eccitazione, denominata anche *attenzione generalizzata* (Marcantoni e Fabio 2008: 20), si intende la prontezza fisiologica nel rispondere agli stimoli interni ed esterni che inizia con l'attivazione del *sistema reticolare ascendente* (RAS). Questo meccanismo mette in allerta il complesso di neuroni del sistema nervoso centrale, predisponendo l'organismo umano a ricevere gli stimoli. L'eccitazione è correlata all'intensità potenziale dell'attenzione, che equivale alla quantità

---

<sup>27</sup> In questo caso si tratta dell'abitudine a svolgere un compito che non richiede un controllo cosciente e non interferisce con altre attività mentali (Marcantoni e Fabio 2008: 23).

di energia disponibile o che si sceglie di investire nella percezione (Lombardo 2013: 95). L'eccitazione si trova in un rapporto di proporzionalità diretta con la propensione alla ricezione degli stimoli. Ne consegue che persone con alti livelli di *arousal* percepiscono in maniera più distinta e intensa gli stimoli sensoriali, tanto che uno input uditivo non significativo come il ticchettio di un orologio può produrre in questi soggetti una reazione di grande fastidio.

L'orientamento riguarda invece il processo di organizzazione neurale e ha luogo nella parte del *collicolo superiore* del cervello sopra il tronco encefalico. L'orientamento consente di concentrarsi solo sugli stimoli ritenuti rilevanti e impegna le parti del cervello coinvolte sia nella comprensione di quegli stimoli, che nell'elaborazione delle risposte ad essi collegate. L'orientamento coincide con quella che viene definita *l'attenzione selettiva*, volta a evitare interferenze fra eventi stimolo compresenti, delineando e coordinando percezione, cognizione e azione (Marcantoni e Fabio 2008: 20). Nella vita di tutti i giorni l'attenzione può essere orientata attraverso due modalità distinte: una *bottom-up*, determinata dalla salienza percettiva, e una *top-down*, diretta da processi cognitivi interni. Nel primo caso si parla di *attenzione esogena*, automatica perché attivata da uno stimolo esterno, mentre nel secondo di *attenzione endogena*, controllata o volontaria, perché guidata da un input cognitivo e quindi da quelli che sono bisogni personali (Bear et al. 2016: 755–756). Per fare un esempio in ambito uditivo basti pensare alla scena in cui ci si trova a fare colazione ascoltando le notizie alla radio. La nostra attenzione volontaria (*endogena*) è rivolta alla notizia della morte della regina Elisabetta II, quando, ad un certo punto, entra in funzione l'attenzione automatica (*esogena*), attivata da uno stimolo esterno come lo squillare del cellulare o il rumore del campanello alla porta. Una volta catturata e incanalata, l'attenzione va mantenuta attraverso la focalizzazione che ha luogo nella corteccia superiore. *L'attenzione focalizzata* rappresenta l'ultima dimensione dell'intero processo attentivo ed è in stretta connessione con *l'attenzione selettiva* con cui agisce in modo sinergico. Tenendo conto dei limiti spazio-temporali del momento, la focalizzazione riduce il campo di analisi a pochi input, consentendo così di aumentare l'impegno dedicato alla loro elaborazione (cfr. Marzocchi, Molin, e Poli 2000). Ne deriva che questo tipo di attenzione è molto legato al concetto di concentrazione e può essere spiegato in ambito uditivo con l'esempio del *cocktail party* (cfr. Cherry 1953; Conway, Cowan, e Bunting 2001), secondo il quale un individuo che partecipa a una festa molto affollata con musica a tutto volume e in sottofondo un tintinnio di bicchieri e posate è in grado di concentrarsi su una singola conversazione, ignorandone molte altre che avvengono in contemporanea e magari con un volume di parlato maggiore. Se poi sente pronunciare il proprio nome, anche in quel caso, nonostante i rumori di sottofondo e la conversazione in atto, l'attenzione verrà automaticamente focalizzata su un input che riconosce come abituale, indipendentemente da quanto sia lontano il parlante che lo ha pronunciato e con che intensità. Nell'ascolto, il modo in cui

un ascoltatore riesce a focalizzare la propria attenzione dipende in larga parte dalle caratteristiche individuali.

## **1.6 Fattori neurologici individuali**

Quando si parla di ascolto s'intende la capacità di elaborare il linguaggio orale in tempo reale. Questa attività richiede il coinvolgimento simultaneo di più aree del cervello che interagiscono in sinergia tra loro creando una fitta rete di circuiti neuronali complessi. Partendo quindi dal presupposto che il cervello impiega molta energia nel processare gli input, diversi aspetti dell'organizzazione della rete cerebrale possono essere spiegati in termini di efficienza (cfr. Bullmore e Sporns 2012). Più alta è l'interazione tra i circuiti neuronali e maggiore sarà l'efficienza e la rapidità con cui gli input sensoriali vengono processati.

Sebbene tutti gli esseri umani mostrino capacità simili nell'elaborazione del linguaggio, non tutti sono in grado di processare le informazioni in entrata allo stesso modo e, di conseguenza, non tutti vantano lo stesso grado di efficienza. Ciò è evidente da una serie di fattori neurologici individuali che differenziano le abilità cognitive generali nelle seguenti aree (Rost 2011: 22):

- **Elaborazione locale:** ogni individuo presenta differenze significative nelle caratteristiche fondamentali dell'elaborazione di base come la velocità di trasmissione neurale, il grado di attivazione dei trasmettitori neurali, le modalità di coinvolgimento di determinate aree cerebrali, tra cui il talamo e l'ippocampo, la capacità e l'uso sia di processi mnestici che attentivi e i modelli di connettività neurale (cfr. Andringa et al. 2012);
- **Plasticità neuronale:** come risposta al passare del tempo o a seguito dell'emergere di problematiche legate all'esperienza del singolo, il sistema nervoso umano evidenzia la capacità di modificarsi sia dal punto di vista funzionale che strutturale (cfr. Doidge 2014). Questo fenomeno di adattamento in risposta all'ambiente circostante è conosciuto come plasticità neuronale ed è una caratteristica permanente del cervello che varia in base all'esperienza. Nell'ascolto in lingua straniera la plasticità è fondamentale nella percezione dei suoni che non fanno parte del proprio repertorio fonemico, di solito limitato ai suoni della lingua che si usa maggiormente. L'orecchio risulta tarato sulle frequenze abitualmente utilizzate, che di solito coincidono con quelle del sistema linguistico nativo, e andrebbe pertanto "ri-sintonizzato", cosa che è possibile solo grazie alla plasticità neuronale;
- **Elaborazione integrativa:** durante l'ascolto la mente costruisce rappresentazioni uditive, ovvero tracce di memoria multiple attraverso un meccanismo di potenziamento a lungo termine, conosciuto con l'acronimo LPT (*Long-Term Potentiation*). In base all'esperienza pregressa dell'ascoltatore e alla rappresentazione uditiva che si crea nella mente, le sinapsi

neurali coinvolte nell'elaborazione estemporanea del parlato possono rivelarsi più forti o più deboli, mostrando differenze a livello individuale. Questo meccanismo che consente il riconoscimento cosciente del parlato e delle parole è detto *risonanza* (cfr. Grossberg 2003);

- Capacità della memoria a breve termine: lo sviluppo del *loop fonologico* (cfr. 2.2.2.2), che si occupa interamente del trattamento dell'informazione uditiva, ha permesso agli esseri umani di aumentare la capacità di elaborazione del linguaggio orale, consentendo di trattenere gli input uditivi nella memoria a breve termine (Aboitiz, Aboitiz, e García 2010). Oltre alla memorizzazione temporanea dell'informazione, la memoria a breve termine è legata anche a processi di elaborazione del dato fisico in rapporto alle conoscenze pregresse, depositate nella memoria a lungo termine (Cardona 2001: 64), facendo sì che le differenze individuali interferiscano con la capacità di memorizzazione a breve termine durante l'ascolto;
- Controllo strategico: grazie anche al meccanismo di plasticità cerebrale, il funzionamento del cervello può essere modificato, amplificato, integrato e controllato da processi strategici di livello superiore. Questi includono il controllo dello stato d'animo, dell'attenzione, della motivazione, comprendendo anche le strategie di apprendimento. Il grado di attivazione e di applicazione di questi processi di livello superiore da parte dell'ascoltatore è ciò che determina il successo o l'insuccesso relativo alla comprensione del linguaggio;
- Modalità di elaborazione: a seconda della finalità dell'ascolto molti ascoltatori prestano una maggiore attenzione all'input, elaborando il linguaggio con strategie guidate dai dati, mentre altri privilegiano di più un approccio inferenziale guidato dalla conoscenza<sup>28</sup> (Goh e Vandergrift 2012: 19). Differenze individuali relative all'elaborazione richiamano anche differenti stili cognitivi (cfr. Cadamuro 2004) e possono determinare non solo il successo o l'insuccesso della comprensione, ma anche quello dell'acquisizione di una lingua straniera.

Quando capitolo ha messo in evidenza come l'ascolto sia un processo complesso che va indagato con un approccio trasversale che attinge a diverse discipline, dalla fisica, in particolar modo dalla branca dell'acustica, alla linguistica, dalla biologia alla psicologia fino alle neuroscienze. L'azione di ascoltare non può essere ridotta alla sola percezione dei suoni, ma implica un insieme di meccanismi attraverso i quali le informazioni trasmesse dal parlante vengono elaborate e trasformate in comprensione. Per raggiungere questo scopo, l'orecchio si serve di due diverse forme di elaborazione: una guidata dai dati (*bottom-up*) e l'altra guidata dalla conoscenza (*top-down*).

---

<sup>28</sup> Si pensi ad esempio a come un ascoltatore che ha bisogno di indicazioni stradali tenderà a compiere un'elaborazione di tipo *bottom-up*, basata sui dati, per verificare nel dettaglio l'input, mentre un ascoltatore interessato a ottenere una visione d'insieme come sapere la trama di un film o l'argomento di una lezione, tenderà a processare l'informazione dall'alto verso il basso (*top-down*), non prestando molta attenzione alle singole parole, ma al contenuto in generale.

L'orecchio interno opera in entrambi i livelli di elaborazione, sebbene il suo funzionamento vari a seconda delle caratteristiche individuali dell'ascoltatore, delle conoscenze ed esperienze pregresse nonché delle competenze linguistiche, come verrà evidenziato nel prossimo capitolo.

## Capitolo 2

### Il ruolo dell'orecchio interno nei sottoprocessi dell'ascolto

Nella comunicazione quotidiana, l'ascolto è la competenza linguistica più importante e in percentuale la più utilizzata con dei valori attestabili sul 45% rispetto al 30% del parlato, al 16% della lettura e al 9% della scrittura (Hedge 2000: 228). Tuttavia, nonostante l'ascolto svolga assieme al parlato un ruolo comprimario e sia pertanto un requisito di base nella comunicazione audio-verbale (Albano Leoni 2001: 49; Clark 1996: 11; Kalkavan-Aydin 2018: 136), la discussione sulla percezione e l'elaborazione uditiva del parlato è rimasta a lungo ai margini della ricerca linguistica rispetto alla competenza di produzione orale (Albano Leoni 2009: 138). Uno dei motivi di tale asimmetria sta nel fatto che, mentre la parte meccanica della produzione orale è per lo più un processo esterno, visibile e auto-percepibile, quella dell'ascolto rimane qualcosa di interiore e invisibile. Mentre infatti è possibile vedere i movimenti del corpo di una persona che sta parlando (della bocca e del petto), senza necessariamente sentire quel che dice, non è possibile vedere i movimenti di una persona che sta ascoltando. Inoltre, chi parla riesce sempre anche a percepire le vibrazioni e gli spostamenti del proprio apparato fonatorio, formato da laringe, bocca, lingua e labbra, cosa che non è riscontrabile con l'apparato uditivo, dove i movimenti della membrana timpanica, degli ossicini, della perilinfia e dell'endolinfia, nonché della membrana basilare risultano impercettibili, rendendo l'ascolto una sorta di “scatola nera” (Rost 2001: 13), definito addirittura “una competenza ingombrante” (Dietz 2021a: 67) che sfugge all'osservazione diretta. Ne consegue che un processo almeno in parte palese come il parlato sia molto più facile da descrivere e analizzare rispetto a un processo molto meno evidente quale l'ascolto che richiede tecniche e metodi di osservazione, elicitazione e indagine spesso estranei alla linguistica (Albano Leoni 2001: 45–46). Rispetto al parlato, dell'ascolto non è osservabile né il processo né il prodotto. È possibile osservare le reazioni verbali e non verbali (cenni del capo o delle mani) o interiezioni di vario genere (*ah ah* o *uhm uhm*) che possano provare la riuscita della comunicazione, pur non dandone certezza assoluta (Dietz 2021a: 68; Lynch 2009: 4), o l'esecuzione di azioni fisiche in risposta a determinate richieste come, per esempio, chiudere la finestra (Grotjahn 2012: 74).

La non osservabilità del processo di ascolto ha spesso portato alla falsa convinzione che si tratti di un processo passivo, assimilato al sentire e difficilmente controllabile (Brown 2011: 17–34; Dietz 2021a: 68) che consiste nel captare e decodificare in maniera automatica e inconsapevole le caratteristiche

fisiche dell'input senza alcuna mediazione da parte dell'ascoltatore<sup>29</sup>. L'attività di ascolto presuppone invece un ruolo attivo del ricevente che deve trovare nell'input tutte le informazioni di cui necessita per riuscire a estrarre, in frazioni di secondo, singole parole o gruppi di parole da collegare con unità concettuali immagazzinate nel lessico mentale e identificare così il contenuto del messaggio e le intenzioni del parlante. Quest'ultimo ha come obiettivo la massimizzazione della comunicazione, che persegue inserendo un maggior numero di informazioni in un breve lasso di tempo (cfr. Boersma 1998). Ne consegue che in fase di ascolto un ascoltatore deve compiere due operazioni fondamentali: massimizzare il riconoscimento dell'input e minimizzare la categorizzazione dei suoni. La prima consiste nello sfruttare tutte le informazioni acustiche interne al segnale per ricostruire il senso dell'enunciato, mentre la seconda, partendo dal presupposto che esistono grandi differenze tra i parlanti, implica una maggiore tolleranza dell'ambiguità che porta a raggruppare gli input acustici simili, singoli foni o strutture prosodiche, nella stessa categoria fonematica o prosodica (Rost 2011: 26).

Il prossimo paragrafo si concentrerà sul linguaggio parlato, descrivendo le caratteristiche interne all'input, per poi spiegare più nel dettaglio in che cosa consiste l'intero processo di ascolto, la cui complessità è stata studiata negli ultimi decenni soprattutto dalla psicolinguistica (cfr. Cutler 1999, 2012; Dietrich 2016; Frauenfelder e Floccia 1999; Friederici 1999, 2003; Rossa 2012; Rost 2011). Proprio dalla psicolinguistica deriva un primo modello (cfr. Anderson 1983), molto citato anche nell'ambito dell'insegnamento di una lingua straniera o seconda, che divide l'ascolto in tre componenti fondamentali: percezione, *parsing* e utilizzo. La percezione consiste nel registrare e convertire i suoni in parole, il *parsing* nell'attribuire alle parole percepite schemi morfosintattici e l'utilizzo nel commutare gli schemi individuati in unità di significato (Anderson 2010: 358). Sulla base di questo modello tripartito sono state elaborate ulteriori proposte di processazione dell'informazione uditiva, che, seppur con nomi diversi, contengono sempre una componente di percezione e decodifica del segnale acustico e una di comprensione intesa come costruzione di significato, che spesso include anche l'interpretazione delle intenzioni del parlante (cfr. Field 2008a: 125–126; Lynch 2009: 30–31).

L'orecchio interno opera in maniera parallela a livello di decodifica uditiva e di comprensione del significato, come verrà evidenziato nei paragrafi 2.2 e 2.3. La trattazione dei temi previsti in questo capitolo non è esaustiva ma riferita nello specifico al loro apporto al processo di ascolto.

---

<sup>29</sup> Questo assunto va anche a sostegno di molte delle principali teorie sulla percezione linguistica, definite proprio teorie passive o non mediate, tra le quali va ricordata la teoria acustica di Fant (1960), basata sul concetto di tratto distintivo. Alle teorie passive si contrappongono quelle attive o mediate, tra le quali la teoria motoria di Liberman (1950) e quella dell'analisi tramite sintesi di Stevens e Halle (1960), che invece attribuiscono all'ascoltatore un ruolo attivo (Albano Leoni e Maturi 2018: 155–157).

## 2.1 Le caratteristiche del linguaggio parlato

L'ascolto è associato a numerose sfide, molte delle quali derivano dalle peculiarità della lingua parlata (Lynch 2006), descritta come un flusso continuo di informazioni acustiche non sempre intelleggibili<sup>30</sup> (cfr. Levis 2018). Dal punto di vista di chi ascolta l'input linguistico si presenta infatti come veloce, continuo, variabile e ambiguo (Cutler 2012: 33).

Relativamente alla velocità, in media un ascoltatore può processare con tranquillità cinque sillabe al secondo, anche se una velocità lievemente superiore o inferiore a tale valore è comunque considerata più che adeguata (cfr. Buller 2005). Studi empirici condotti con soggetti di madrelingua inglese hanno dimostrato che ascoltatori con un livello linguistico alto nella lingua inglese, possono arrivare a seguire senza troppi sforzi discorsi proferiti a velocità anche molto elevate (cfr. Dupoux e Green 1997) e che, differentemente da quel che si può pensare, una velocità d'eloquio più bassa non sempre agevola la comprensione (cfr. Zhao 1997). Per quel che riguarda la lingua tedesca Dietz (2017: 99) ha analizzato una sequenza di otto secondi tratta dalla trasmissione radiofonica *Tagesgespräch*<sup>31</sup> e ha messo in luce come un ascoltatore esperto nella lingua d'uso riesca a processare in pochi secondi 19 parole e 75 distinzioni fonemiche, corrispondenti a una media di 2,4 parole e 9,4 fonemi al secondo.

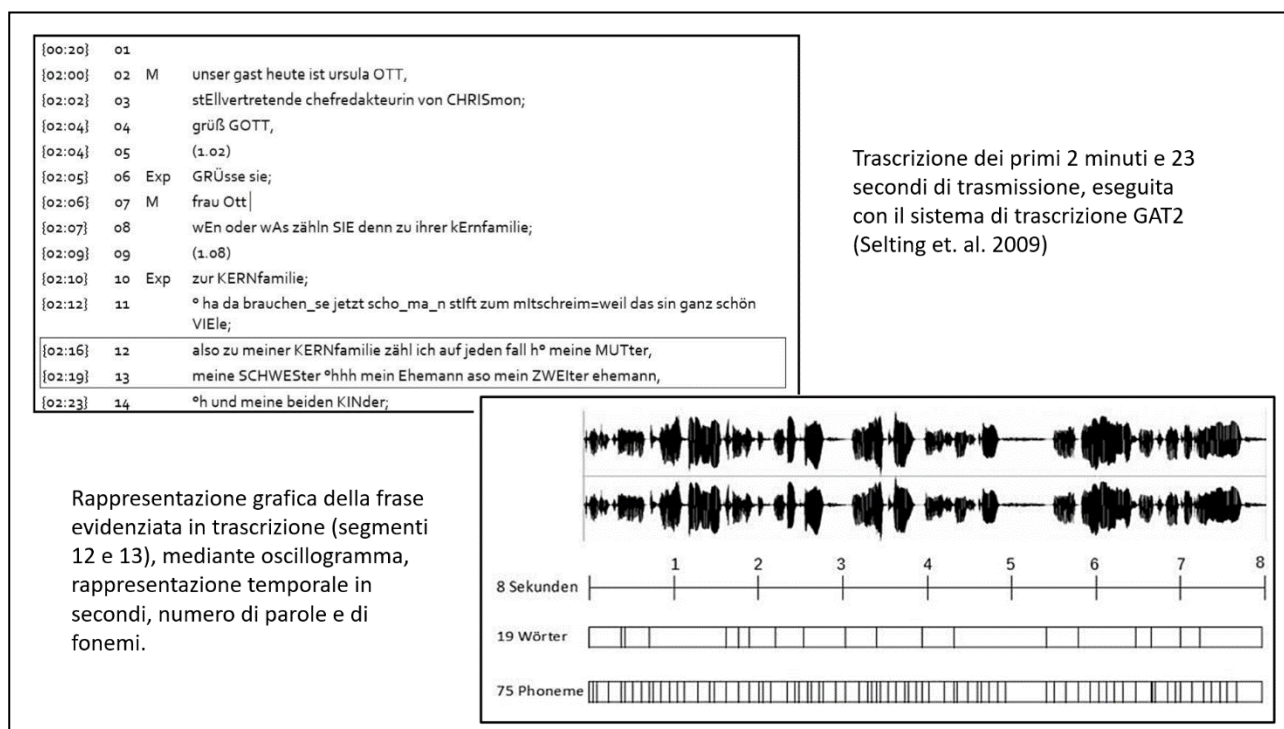


Figura 6: Trascrizione e rappresentazione grafica di un estratto. FONTE: Adattata da Dietz (2017: 99)

<sup>30</sup> L'intelleggibilità qui è riferita a livello di decodifica uditiva, anche se la ricerca ha evidenziato che questa può riguardare anche i livelli relativi alla comprensione e all'interpretazione (cfr. Munro e Derwing 1995; Smith e Nelson 1985).

<sup>31</sup> Nello specifico si tratta di un podcast giornaliero in cui un moderatore intervista un esperto su temi di discussione attuali. La trasmissione consente anche l'intervento del pubblico che può chiamare telefonicamente in redazione e porre domande all'esperto. Questo fa sì che il linguaggio utilizzato possa essere considerato spontaneo.



L'estratto analizzato è tratto da un'intervista sul tema della famiglia e riporta la risposta a una domanda posta della moderatrice relativa al numero di persone da includere nel proprio nucleo familiare. Calcolando che nelle trasmissioni radiofoniche il parlato è di norma più accurato e scandito del parlato colloquiale, si può supporre che in situazioni spontanee a un ascoltatore sia richiesto di processare molte più parole e fonemi al secondo. A tal proposito occorre ricordare che il parlato si colloca per definizione in una serie teoricamente infinita e continua di situazioni intermedie tra due estremi opposti, denominati rispettivamente iperarticolazione e ipoarticolazione (cfr. Lindblom 1990). La prima designa un parlato di tipo laboratoriale, fortemente scandito, dove ogni parola è separata dalla precedente e dalla successiva mediante pause e viene pronunciata in modo tale che ogni singolo suono mantenga tutte le caratteristiche articolatorie. Con il termine ipoarticolato si definisce invece un discorso spontaneo e informale, eseguito con un meccanismo articolatorio meno accurato che può presentare fenomeni tipici del parlato, quali, per esempio, la coarticolazione (Kohler 1995: 202–203), la riduzione, l'assimilazione e l'elisione.

Di norma, ogni parlante sceglie in base alla situazione comunicativa in cui si trova il livello di articolazione che ritiene più adeguato, riassumibile secondo lo schema presentato in figura 7, dove sull'asse delle ascisse è indicata l'informazione interna al segnale, quindi le caratteristiche dell'input, mentre sull'asse delle ordinate sono rappresentate le informazioni esterne al segnale, riferibili al contesto. Lungo la diagonale si collocano i casi ideali, in cui la comunicazione ha maggiori possibilità di successo. Più ci si allontana dalla diagonale e più è possibile che si verifichino due tendenze opposte, rappresentate dalla carenza o dall'eccesso di informazione, visibili rispettivamente nel triangolo grigio e in quello bianco. L'insuccesso della comunicazione può verificarsi non solo quando l'informazione risulti troppo scarsa, ma anche quando è troppo precisa, come nel caso di messaggi con pronuncia ipercorretta, ridondante o incongrua rispetto alle aspettative dell'ascoltatore che, per le loro caratteristiche acustiche, risultano molto difficili da seguire (cfr. Albano Leoni e Maturi 2018: 24–25; Bachmann-Stein 2013: 42).

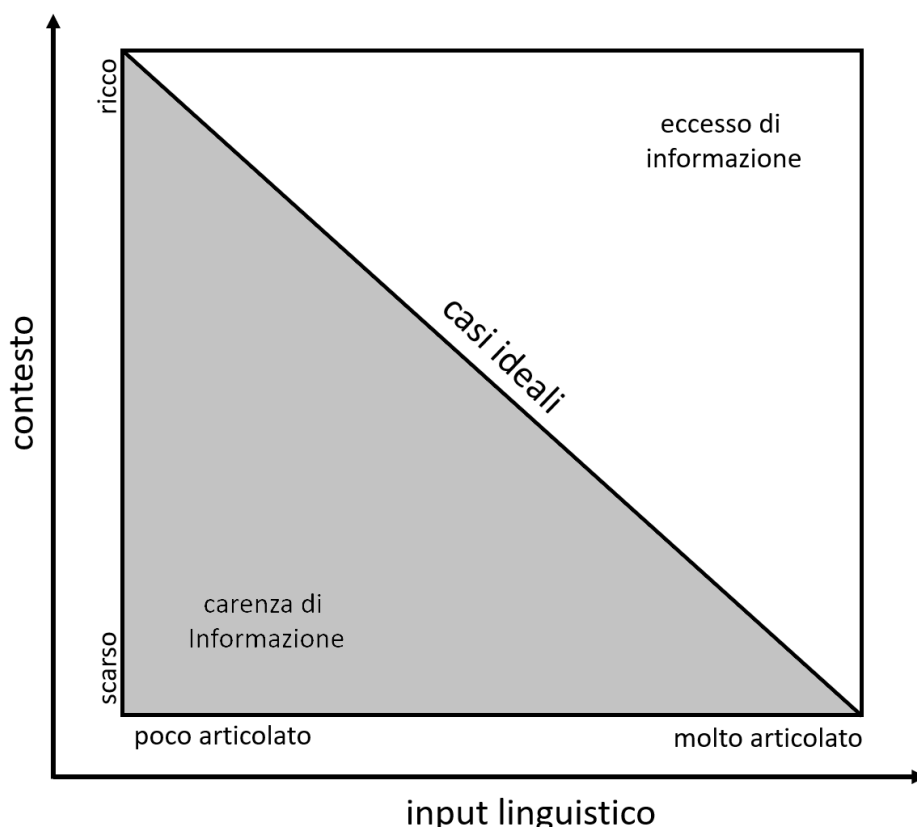


Figura 7: Schema dei possibili livelli di articolazione a seconda delle situazioni comunicative. FONTE: Albano Leoni e Maturi (2018: 25)

Volendo fare un paragone tra lingua scritta e orale, il parlato iperarticolato è forse quello che più di tutti si avvicina all'immagine del parlato derivata dalla scrittura alfabetica a stampa<sup>32</sup>, ovvero come una successione di unità discrete, in cui i confini tra fonemi e parole sono netti come lo sono quelli tra le singole lettere (grafemi) e parole in forma scritta. Di fatto però, il parlato iperarticolato non si trova in situazioni reali, essendo un parlato di tipo laboratoriale, creato per essere studiato e descritto da fonetisti. In ambito germanista, al concetto di iperarticolazione è affiancato a quello di *Explizitlautung* (lett. *fonazione o pronuncia esplicita*) (Eisenberg 2016: 51–52). L'*Explizitlautung* corrisponde alla forma citazionale delle parole (Field 2008a: 141), ovvero alla realizzazione articolatoria di suoni linguistici isolati dal contesto, dove ogni sillaba viene scandita in modo tale che tutto il nucleo vocalico sia ben articolato. Ne consegue che questa tipologia di parlato rappresenta una sorta di modello di riferimento e il primo criterio di classificazione e ordinamento dei fonemi (Albano Leoni e Maturi 2018: 27).

Il parlato spontaneo non è mai caratterizzato da una *Explizitlautung*, ma eventualmente da una *Überlautung* (Eisenberg 2016: 52), intesa più come iper-pronuncia che designa un eloquio specifico,

<sup>32</sup> Le scritture manuali presentano invece, a differenza di quelle a stampa, elementi di variabilità che possono portare a formulazioni indecifrabili.

lento e orientato verso la scrittura, dove le parole non sono isolate, ma presentate all'interno di una stringa e quindi in un contesto di riferimento. Esempi di comunicazione in cui viene utilizzata questa forma iperarticolata sono la dettatura di testi, il tentativo di farsi capire in ambienti rumorosi o quando l'ascoltatore è posto a una certa distanza dal parlante. Tra gli ambiti di uso più comune della *Überlautung* rientra anche l'insegnamento delle lingue seconde o straniere. Relativamente a questo, nel contesto dell'inglese come lingua straniera (EFL), Cauldwell (2013: 18–19, 2018: 61–62) parla della dominanza di un “modello di lingua curata”<sup>33</sup>, che funge da riferimento prescrittivo, come si evince dai manuali attualmente in uso per l'insegnamento della pronuncia (cfr. Celce-Murcia, Brinton, e Goodwin 2010; Cruttenden 2014).

Anche all'ipoarticolazione corrispondono due diversi tipi di pronuncia: una pronuncia standard, dal tedesco *Standardlautung*, e una pronuncia colloquiale, da *Umgangslautung* (Eisenberg 2016: 54–57). La prima è riconducibile all'articolazione di un giornalista, di un moderatore televisivo o di un conduttore radiofonico, mentre la seconda rispecchia più un parlato spontaneo utilizzato nella comunicazione in famiglia, tra pari o tra amici.

Come già specificato nel capitolo precedente, la comunicazione audio-verbale si presenta come un *continuum*, all'interno del quale è molto difficile individuare i confini tra singoli foni e parole (Albano Leoni e Maturi 2018: 23; Anderson 2010: 51). Questo perché, diversamente da quello che si può pensare, le pause, pur essendo segnali strutturali del discorso, non si trovano obbligatoriamente tra le singole parole, ma spesso compaiono all'interno di queste, soprattutto quando concorrono alla realizzazione dei suoni che necessitano prima il blocco completo del flusso d'aria e poi il suo rilascio rapido, come nel caso delle plosive (cfr. Cutler 2012: 35; Weber e Boersma 2018: 65). Inoltre, nel parlato molte parole tendono a essere fuse insieme a seguito di fenomeni di assimilazione, riduzione o indebolimento che, per quanto riguarda il tedesco, vengono suddivisi in sei categorie distinte che comprendono le elisioni relative alle vocali non accentate, ai dittonghi e alle consonanti, le assimilazioni, le semplificazioni di sequenze consonantiche, gli accorpamenti e, infine, le forme enclitiche o proclitiche (Fiehler 2016: 1213–1214). La maggior parte di questi fenomeni sono dovuti a un adattamento dei movimenti articolatori ai diversi contesti fonatori (Kohler 1995: 89) e rientrano a pieno titolo tra le cause linguistiche della variabilità lessicale. Quest'ultima può avere anche cause extralinguistiche da ricondurre da un lato alle caratteristiche fisiche del parlante, quali l'età, l'elasticità, la tonicità nonché la dimensione dell'apparato fono-articolatorio, come anche la chiarezza e l'accuratezza della pronuncia<sup>34</sup>. Dall'altro lato la variabilità può dipendere dal mezzo di

---

<sup>33</sup> La dicitura proposta è una traduzione letterale dell'inglese *Careful Speech Model*.

<sup>34</sup> Le cause extralinguistiche riconducibili al parlante sono evidenti anche nello studio della normalizzazione, dall'inglese *normalization* (cfr. Johnson 2008; Johnson e Sjerps 2021), che consiste in un processo di aggiustamento che l'ascoltatore

comunicazione o dall'ambiente in cui ci si trova, basti pensare alle difficoltà che possono derivare da una comunicazione telefonica disturbata o da un ambiente rumoroso. La variabilità dell'input linguistico può essere infine ricondotta anche a limitazioni proprie dell'ascoltatore o del parlante. Esempi relativi al primo caso sono infezioni dell'apparato uditivo o l'eventualità che si indossino tappi o altri oggetti, come il casco o le cuffie, che impediscano all'orecchio di captare le onde sonore (Cutler 2012: 192). Limitazioni dovute al parlante possono invece derivare, per fare un esempio attuale, dall'indossare una mascherina FFP2 che riduce in parte la propagazione delle onde sonore, rendendo l'input meno chiaro a chi ascolta.

L'ultima caratteristica identificata da Cutler (2012: 36) che rende il parlato una sfida per l'ascoltatore è l'ambiguità, che si verifica quando una stessa catena di suoni può contenere più di un messaggio. Prendiamo l'esempio dalle due frasi tedesche *ich brauche mehr Wasser* (ho bisogno di più acqua) e *ich brauche Meerwasser* (ho bisogno di acqua di mare). Le due parole *mehr Wasser* [me:ɐ̯ vʌsɐ] e la parola composta *Meerwasser* [me:ɐ̯ vʌsɐ] sono identiche dal punto di vista segmentale, ma non a livello soprasegmentale. L'unico modo per poterle disambiguare risiede infatti nell'accentazione (*mehr Wasser* [me:ɐ̯'vʌsɐ] vs. *Meerwasser* ['me:ɐ̯vʌsɐ]), che però in determinate situazioni non è facile da percepire. Il mancato riconoscimento della giusta accentazione può condurre a una falsa segmentazione dell'enunciato e, di conseguenza, a fraintendimenti. Ipotizzando che la prima frase *ich brauche mehr Wasser* sia pronunciata da una signora che annaffia i fiori in una casa sulla spiaggia, è di vitale importanza, quantomeno per i fiori, che chi ascolta recepisca correttamente il messaggio<sup>35</sup>. L'ambiguità è data anche dal fatto che molti enunciati contengono potenzialmente più parole di quelle previste dal parlante, così che un ascoltatore è portato ad attivare allo stesso tempo più entrate nel proprio lessico mentale, prima di scegliere quella effettivamente utilizzata dal parlante. In riferimento alla frase citata nell'esempio precedente *ich brauche Meerwasser*, nell'input sono contenute anche parole come *rau*, *rauche*, *auch*, *er*, *mehr* e *was* (Morf 2022a: 70–71), che vengono attivate nel lessico mentale e mantenute in competizione fra loro almeno fino a quando l'ulteriore materiale sonoro in arrivo non permette all'ascoltatore di prendere una decisione e disattivare le parole che reputa non siano contenute nel messaggio (cfr. Cutler 2012: 73; Dietz 2017: 102).

---

fa in automatico quando sente un qualsiasi messaggio. La normalizzazione è anche il meccanismo grazie al quale si riescono a riconoscere e distinguere le voci di alcuni parlanti o, come spesso accade, di doppiatori televisivi.

<sup>35</sup> Esempi simili per la lingua inglese sono proposti da Field (2008: 136) con la frase *I went to assist her* che, in mancanza di riferimenti contestuali ben precisi, può essere fraintesa con l'omofona *I went to a sister* e da Cutler (2012: 123), che insiste invece sull'importanza di una giusta segmentazione riproponendo una frase tratta da una canzone pop *she's a must to avoid* interpretata da più di un ascoltatore come *she is a muscular boy* o le due frasi *I saw our cargo*, potenzialmente confusa con l'omonima *I saw our car go* (Cutler 2012: 36). Tutti gli esempi citati evidenziano quello che in linguistica prende il nome di *mondegreen*, fenomeno di scambio di una frase con un'altra omofona molto attuale non solo nella didattica delle lingue straniere (cfr. Fraser 2014), ma anche relativamente agli studi sul riconoscimento vocale automatico (cfr. Apte et al. 2021).

Alle caratteristiche dell'input appena descritte si sommano altre peculiarità della lingua parlata, come la presenza di numerose ripetizioni, esitazioni, particelle riempitive, uso di ellissi, deissi e di un maggior numero di parole funzionali<sup>36</sup> (cfr. Flowerdew e Miller 2005: 48–52; Lynch 2009: 15–17; Rost 2011: 29), che rendono l'attività di ascolto una sfida, soprattutto per parlanti che non hanno un alto livello di competenza nella lingua in cui avviene lo scambio comunicativo. Dalla prospettiva di chi ascolta una lingua straniera, le caratteristiche che contraddistinguono i suoni linguistici conducono a un problema di analisi (Eckhardt 2017: 329) che consiste nella difficoltà di segmentare in maniera automatica e implicita l'input in unità più piccole da collegare e integrare con informazioni derivanti dal contesto, dall'esperienza e da altre forme di conoscenza. Lo studio dell'ascolto in lingua straniera consente pertanto di descrivere i sottoprocessi che sottostanno alla comprensione orale, intesa come un processo di elaborazione complesso e interattivo (Rossa 2012: 3) che si sviluppa in maniera simultanea e interdipendente in due direzioni: dal basso verso l'alto, nei sottoprocessi di tipo *bottom-up*, e dall'alto verso il basso, nei sottoprocessi di tipo *top-down*, di seguito denominati rispettivamente decodifica uditiva e comprensione come costruzione di significato (Field 2008a: 85–86, 2019: 285–88).

## 2.2 La decodifica uditiva

Con decodifica uditiva si definisce un'elaborazione dal basso verso l'alto (*bottom-up*), un processo guidato dai dati e quindi incentrato sull'analisi dell'input linguistico che comporta la discriminazione e l'identificazione dei suoni, l'anticipazione di elementi lessicali o di gruppi di parole tematicamente collegate fra loro (Kalkavan-Aydin 2018: 138). In letteratura la decodifica è stata più volte descritta come un processo sequenziale in cui gli ascoltatori segmentano il flusso del parlato costruendo il significato per aggregazione, ovvero partendo dalle unità più piccole rappresentate dai fonemi per arrivare a unità di significato sempre più grandi come sillabe, parole, *chunks*<sup>37</sup> o frasi (Flowerdew e Miller 2005: 24–25; Goh e Vandergrift 2012: 18). Un esempio di visualizzazione grafica dei passaggi relativi ai vari livelli di decodifica è stato proposto da Field (2008: 114) nel suo modello di analisi

---

<sup>36</sup> Per parole funzionali (*Funktionswörter*) si intendono gli elementi grammaticali come articoli, preposizioni, congiunzioni, particelle, verbi modali e ausiliari che vanno distinti dalle parole di senso compiuto (*Inhaltswörter*), contraddistinte invece da elementi lessicali come nomi, aggettivi e avverbi (Bühler 1934: 281). Ne deriva che i testi in cui compaiono più parole di senso compiuto vengano definiti ad alta densità lessicale, mentre quelli in cui compaiono più parole funzionali sono caratterizzati da una bassa densità lessicale.

<sup>37</sup> I *chunks* sono espressioni di uso frequente che possono coincidere con parti di frasi o frasi intere. Il termine nasce dal verbo *chunking* proposto da Miller (cfr. 1994) per descrivere una precisa funzione della memoria a breve termine (MBT) e indica l'abilità di unire le informazioni ricavate dall'analisi sequenziale dell'input linguistico. Nella didattica delle lingue seconde e straniere l'uso dei *chunks* è promosso soprattutto a livello A1 e A2 in quanto favorisce l'apprendimento induttivo, agevolando sia la comprensione che la produzione (cfr. Cardona 2021: 9; Schwarz 2020: 4–5).

dell'enunciato semplice *do you speak English?* (cfr. fig. 8), qui presentato in maniera capovolta rispetto all'originale, per evidenziare una progressione dal basso verso l'alto.

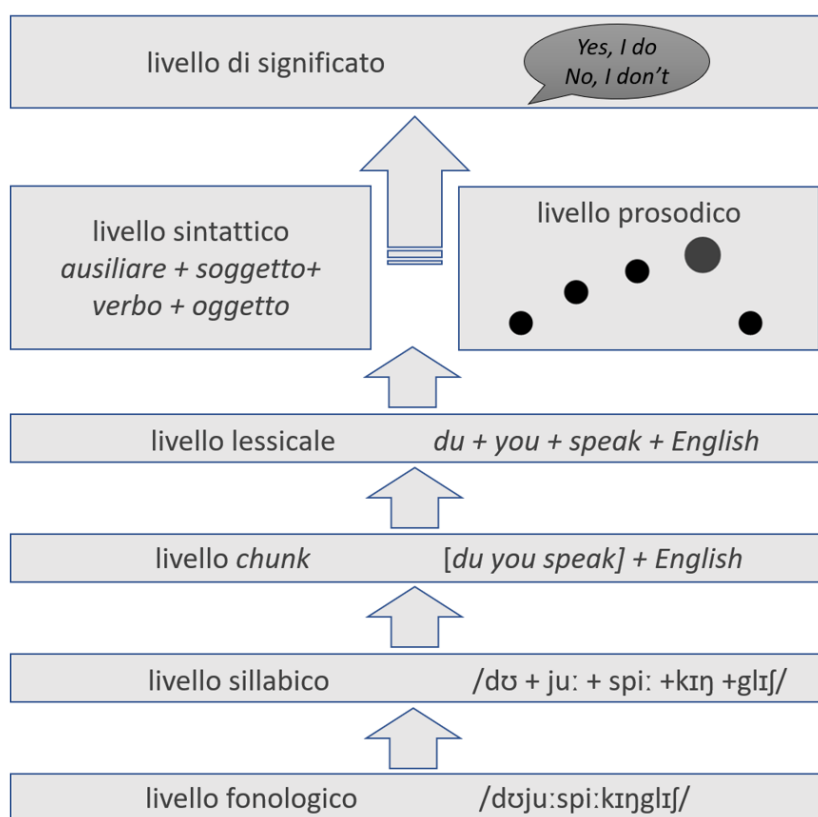


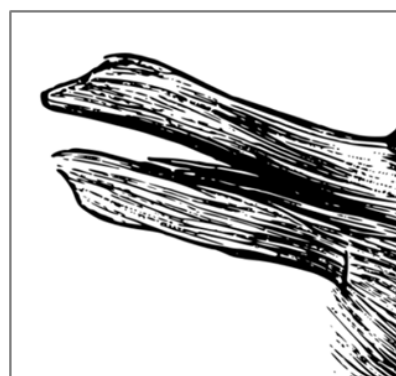
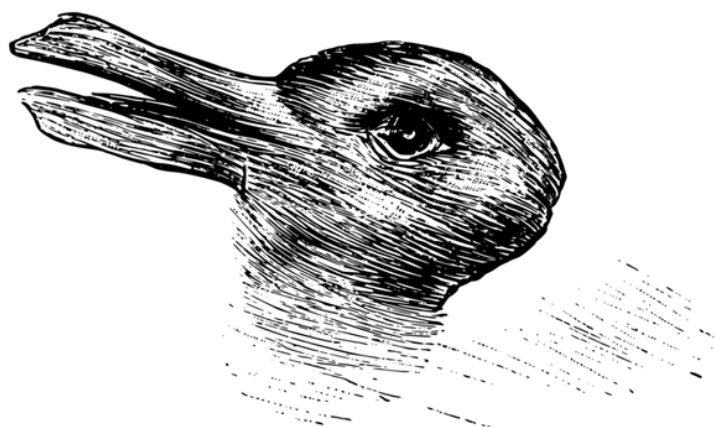
Figura 8: Livelli di rappresentazione della decodifica uditiva. FONTE: Modificato da Field (2008: 114)

Sebbene lo schema suggerisca una certa sequenzialità nella processazione dell'informazione, data anche dalla presenza delle frecce in ordine ascendente dal livello fonologico, considerato più basso, a quello di significato, corrispondente al più alto, in realtà è molto più plausibile che molti dei processi indicati avvengano in parallelo (cfr. Anderson 2010: 358; Field 2008a: 113; Lynch 2009: 31–32). Ciò è evidente anche in Figura 8 dal parallelismo tra livello sintattico e prosodico<sup>38</sup>, dove l'unità prosodica coincide con l'unità sintattica, essendo la frase un enunciato di tipo semplice (cfr. Nespor e Vogel 2007: 187–89). Inoltre, l'espressione *do you speak* è considerata una formula di uso frequente, per cui è molto probabile che il *chunk* venga riconosciuto dall'orecchio interno dell'ascoltatore prima a livello soprasegmentale che non a livello segmentale. Questo perché spesso le unità più grandi

<sup>38</sup> Nella versione originale Field non parla di livello prosodico, ma di livello intonativo, rifacendosi all'accezione più ampia del termine, considerata spesso sinonimo di prosodia. Avendo però il termine intonazione anche un'accezione più ristretta che riguarda solo l'andamento melodico della voce nel tempo (cfr. Moroni 2013: 80; Peters 2014: 4; Rabanus 2001: 7), nel presente contributo si è preferito optare per l'aggettivo prosodico, intendendo l'insieme di tutte le caratteristiche sonore di una lingua che interessano un dominio più ampio del singolo segmento e che comprendono, oltre la melodia, anche l'accentazione, il ritmo, le pause e la velocità di eloquio (Selting 1995: 1; Soriano 2006: 16).

operano in modo discendente, agevolando il riconoscimento delle unità più piccole (Field 2019a: 286). Le caratteristiche soprasegmentali hanno infatti un effetto regolatore sui singoli segmenti (Hirschfeld e Reinke 2016: 74), risultando determinanti non solo nell'ideazione ed esecuzione del discorso, ma anche nella sua segmentazione e comprensione, garantendone l'intelligibilità (Albano Leoni 2009: 47). Ne consegue che la conoscenza della forma parlata di un'intera parola o gruppo di parole tende a influenzare ciò che si pensa di aver sentito a livello fonemico (Albano Leoni e Maturi 2018: 158; Field 2019a: 286), rendendo il processo di ascolto interattivo ai vari livelli (Anderson e Lynch 1988: 23). Ciò trova riscontro anche nella teoria, dal momento che la consapevolezza fonologica si sviluppa gradualmente da unità di significato più grandi a unità più piccole prive di significato (cfr. Gillon 2017: 58; Hawkins 1999; Mehler e Dupoux 1992: 163–223). Essendo l'apparato uditivo già completo e funzionante prima della nascita il feto, immerso nel liquido amniotico, riesce a discriminare con molta finezza le caratteristiche soprasegmentali della lingua utilizzata nell'ambiente circostante, apprendendone solo dopo la nascita le caratteristiche segmentali (cfr. Penner, Fischer, e Krügel 2006: 13–64; Rohlfing 2019: 63–69; Schröder e Höhle 2011: e92). A favore di un'elaborazione parallela dell'informazione nei vari livelli di decodifica è anche Fraser (2014) che, servendosi dell'immagine *Kaninchen und Ente* (coniglio e anatra) (cfr. fig. 9), tratta dal settimanale *Fliegende Blätter* (1892: 145), spiega come la concettualizzazione delle sillabe e dei fonemi segua sempre quella delle parole e delle frasi.

**Welche Thiere gleichen ein-  
ander am meisten?**



**Kaninchen und Ente.**

Figura 9: L'immagine coniglio o anatra con dettaglio. FONTE: Modificato da Fliegende Blätter (1892: 145)

Guardando l'illustrazione si possono infatti vedere sia la testa di un coniglio, il cui sguardo è rivolto a destra, sia la testa di un'anatra, con il becco indirizzato a sinistra. Osservando però solo una parte della figura, rappresentata nel dettaglio di destra, si può affermare che si tratti delle orecchie di un coniglio o del becco di un'anatra solo sulla base della percezione dell'insieme. Nella decodifica del parlato avviene esattamente la stessa cosa, in quanto la caratteristica segmentale diventa riconoscibile grazie alla percezione dell'intera parola (Fraser 2014: 30).

In base a quanto sopra esposto, risulta evidente che la decodifica è un processo estremamente complesso, che nel caso di ascoltatori esperti o madrelingua avviene in maniera del tutto automatica e inconsapevole. In condizioni normali<sup>39</sup>, un ascoltatore esperto nella lingua di utilizzo è in grado di far corrispondere a un qualsiasi input in entrata parole immagazzinate nel proprio lessico mentale in maniera accurata, rapida e senza sforzo. Ed è proprio in questa modalità di elaborazione automatica e implicita che si distingue la funzionalità dell'orecchio interno da parte di ascoltatori esperti o madrelingua e ascoltatori meno esperti o di lingua straniera (Field 2008a: 115). Questi ultimi, infatti, non disponendo al pari dei primi di una vasta conoscenza linguistica nella lingua target si trovano spesso a dover processare l'input acustico in maniera cosciente. Ciò implica l'impiego non solo di molte più energie mentali, riducendo drasticamente la capacità della memoria di lavoro (cfr. 2.2.2.2), ma anche di molto più tempo. Ne consegue un'interruzione periodica nell'elaborazione e la successiva perdita di alcune informazioni o parti di esse (Buck 2001: 7).

### 2.2.1 Il sapere linguistico

Dalla descrizione dell'elaborazione guidata dai dati (*bottom up*) si evince che per una corretta decodifica dell'input l'ascoltatore lavora contemporaneamente a più livelli e necessita pertanto di un'approfondita conoscenza linguistica. Ogni ascoltatore possiede un vocabolario mentale in cui, per ogni parola in esso contenuta, sono memorizzate una serie di informazioni che interessano il dominio fonetico, fonologico, morfologico, sintattico e pragmatico. Ogni volta che si apprende o si acquisisce un nuovo termine vengono quindi registrate nel vocabolario mentale, in maniera esplicita o implicita, le diverse proprietà che lo caratterizzano, quali la pronuncia (proprietà fonologiche), le parti di cui è composto, come il numero di sillabe, e se si tratta di una parola flessibile (proprietà morfologiche), il comportamento all'interno di un sintagma o di una frase (proprietà sintattiche) e infine le diverse modalità di uso che può avere (proprietà pragmatiche) (Weerning 2017: 15). L'insieme delle conoscenze relative alle proprietà che caratterizzano l'input è chiamato il sapere linguistico, termine

---

<sup>39</sup> Con condizioni normali si intendono qui situazioni comunicative in cui risulta agevole per l'orecchio riuscire a captare i suoni. Pertanto, sono escluse le situazioni in cui ciò risulta difficoltoso, come nel caso in cui ci si trovi in luoghi molto rumorosi, a una discreta distanza dalla fonte o quando ci siano limitazioni proprie dell'ascoltatore o del parlante.



generico che comprende al suo interno conoscenze relative a diversi ambiti che interessano l'elaborazione *bottom up*: fonologico, morfosintattico, semantico e pragmatico (cfr. Anderson e Lynch 1988: 23; Flowerdew e Miller 2005: 30; Goh e Vandergrift 2012: 24; Vandergrift 2013: 402). Il sapere linguistico relativo alla lingua madre viene acquisito in maniera procedurale implicita, mentre quello in una lingua seconda o straniera è di norma appreso in maniera esplicita in contesti che possono essere quelli d'uso della lingua, come nel caso di una lingua seconda, o in contesti più strutturati come quello scolastico per quel che riguarda la lingua straniera.

### 2.2.1.1 Il sapere fonologico

Le conoscenze relative all'ambito fonologico rivestono un ruolo determinante nell'ascolto, favorendo mediante l'orecchio interno una corretta segmentazione del flusso del parlato e agevolando così la comprensione dell'input (Flowerdew e Miller 2005: 30).

Ogni lingua dispone di proprie norme fonologiche che forniscono indicazioni importanti sulle funzioni dei vari elementi, specificando, per esempio, come e quali foni si possano combinare tra loro, quali sillabe possano essere accentate e quali no o con quali contorni intonativi si possano abbinare determinate parole e frasi (Weerning 2017: 21). Ne consegue che il sapere fonologico è linguo-specifico e riguarda sia la sfera soprasegmentale che quella segmentale.

In relazione ai segmenti, l'unità sonora più piccola che consente all'orecchio interno di distinguere due parole tra loro è il fonema. Definito come rappresentazione astratta del suono linguistico, il fonema va distinto dal fono, che invece ne rappresenta la concretezza fisico-acustica<sup>40</sup>. La conoscenza dei fonemi che compongono una lingua influisce in maniera decisiva sulla velocità, l'accuratezza e il modo in cui i suoni linguistici vengono percepiti (Cutler 2012: 57). Ascoltatori esperti o madrelingua non presentano grandi difficoltà di riconoscimento dei fonemi, anche quando questi sono realizzati in maniera molto differente. Ciò è dovuto al fatto che fin dalla nascita i bambini sono esposti a una moltitudine di realizzazioni fonetiche, tutte riconducibili a determinate categorie prototipiche di fonemi, che vengono create tramite categorizzazione (cfr. Kuhl 2004). Questo processo di addestramento dell'orecchio interno, che inizia e si consolida a livello segmentale<sup>41</sup> tra i 6 e i 12 mesi di età, si concretizza mediante inferenze di tipo statistico che i bambini eseguono in base ai suoni a cui sono maggiormente esposti. L'inventario fonematico della lingua tedesca standard comprende in

---

<sup>40</sup> Tecnicamente per ogni fonema, indicato tra barre oblique, ci può essere un numero potenzialmente infinito di realizzazioni fonetiche, ovvero di foni, indicati tra parentesi quadre. Le diverse realizzazioni fonetiche di uno stesso fonema dipendono da vari fattori come, per esempio, la persona che lo pronuncia, la parola all'interno della quale il suono è inserito, la velocità di eloquio e altre cause sia linguistiche che extralinguistiche. Per fare un esempio concreto, al fonema tedesco /r/, corrispondono almeno tre diverse realizzazioni fonetiche quali [r], [ʀ], [ʁ] (cfr. Siebs 1969: 86).

<sup>41</sup> A livello soprasegmentale l'addestramento dell'orecchio interno inizia già a livello prenatale, quando arriva a maturazione l'apparato uditivo esterno (cfr. 3.3).

totale 19 fonemi vocalici e 24 fonemi consonantici (Mangold 2005: 32–56), grazie ai quali parlanti madrelingua o utenti esperti riescono a differenziare senza sforzo parole come *Mutter* ['mʊtɐ]<sup>42</sup> e *Butter* ['bʊtɐ] (madre e burro) o *Stall* [ʃtal] e *Stahl* [ʃta:l] (stalla e acciaio). Mentre per un apprendente italofono del tedesco come lingua straniera la percezione dei fonemi /m/ e /b/ non rappresenta un ostacolo, essendo i due suoni due fonemi anche in italiano, la percezione della diversa lunghezza vocalica nell'ultimo esempio costituisce una sfida. Questo perché i due foni [a] e [a:] in italiano sono riconducibili a un unico fonema /a/. L'orecchio interno di un parlante italofono tenderà quindi a percepirli allo stesso modo, risultando “sordo” alle caratteristiche sonore di un'altra lingua, perché condizionato a sentire suoni o combinazioni sonore riconducibili al sistema linguistico in cui è immerso (Tomatis 2003: 23–28).

Nel sapere fonologico, oltre all'inventario fonemático di una lingua, rientra anche la conoscenza delle restrizioni fonotattiche, che riguarda la probabilità di occorrenza di determinati suoni o combinazioni di suoni rispettivamente a inizio o fine parola. Per fare un esempio, in lingua tedesca il suono [ŋ] ha una maggiore occorrenza a fine parola, come nel caso del sostantivo *Ding* [dɪŋ] (cosa) o dell'aggettivo *lang* [laŋ] (lungo), e non si trova mai all'inizio di parola. Al contrario, il suono [pr] non si trova mai in posizione finale ma solo iniziale, come nelle parole *Prosodie* [prozo:'di:] (prosodia) o *Präfix* ['prɛ:fiks] (prefisso). Ne consegue che, quando un ascoltatore madrelingua o utente esperto percepisce il fono [pr] attiverà subito nel lessico mentale tutte le parole che iniziano con quel suono, accelerando così il processo di competizione lessicale (Cutler 2012: 118). La conoscenza delle sequenze di foni ammesse o non ammesse e la probabilità di certe regole combinatorie costituisce un grande aiuto per l'ascoltatore e per il suo orecchio interno nell'identificare i confini di parole e pertanto nel segmentare il flusso sonoro in unità più piccole.

Un ulteriore valido supporto per marcare il confine delle parole è dato anche dalla struttura ritmica della lingua (Cutler 2012: 117) che, nel caso del tedesco, prevede conoscenze relative all'accentazione, dal momento che gli accenti si susseguono in maniera regolare. Ritmicamente il tedesco è definita una lingua a *isocronia accentuale* (cfr. Auer e Uhmann 1988: 216–219), dove la distanza tra due accenti primari viene considerata l'unità di durata del parlato (Barberis e Sarnow 2015: 11). L'accento ha una funzione culminativa (Missaglia 2017: 176), in quanto mette in risalto la prominenza di un elemento rispetto agli altri che fanno parte della stessa unità. Ciò si traduce nella messa in risalto di una sillaba nell'accento di parola e di quella di una parola all'interno di un sintagma. In tedesco, l'accento di parola, denominato anche *accento tonico* o *lessicale*, è libero e può

---

<sup>42</sup> Per la trascrizione fonetica degli esempi proposti si fa riferimento all'alfabeto fonetico internazionale (IPA), che, basandosi sulle modalità di articolazione e sulla percezione uditiva, consente di visualizzare graficamente i suoni e altre caratteristiche fonetiche del linguaggio orale, quali la durata e l'accento. L'alfabeto IPA è consultabile alla pagina <https://www.internationalphoneticalphabet.org/> (data ultimo accesso 27 ottobre 2022).

cadere su qualsiasi sillaba, in base a fattori grammaticali e lessicali (Missaglia 2012: 92). Relativamente ad alcune parole l'accento lessicale ha anche valore distintivo, come nel caso dei verbi *übersetzen* ['y:be:zetsn] (tradurre) e *übersetzen* [y:bə'zetsn] (traghetare) o dei sostantivi *Tenor* ['te:no:və] (tenore nel senso di stile) e *Tenor* [te'no:və] (tenore nell'accezione di voce maschile). L'accento di frase, denominato anche *accento prosodico* o *sintattico*, attribuisce prominenza alla parola che ha un valore informativo maggiore nell'enunciato e che assume una centralità comunicativa all'interno dell'unità prosodica (Féry 1988; Nespor e Vogel 2007; Pierrehumbert 1980; Selting 1995; Uhmann 1991). Di norma l'accento sintattico è denominato anche *accento focale* perché designa il *rema*, termine utilizzato per indicare l'elemento considerato nuovo, mentre tutto quello che è già noto, ovvero il *tema*, porta l'accento secondario (Missaglia 2017: 181). Ne consegue che spesso l'accento focale si trova su parole di senso compiuto e quasi mai su parole funzionali, che invece rimangono atone<sup>43</sup>. La percezione di queste ultime, fondamentale per comprendere il contenuto del messaggio, rappresenta una sfida per gli apprendenti del tedesco come lingua straniera. Questo perché, quando la velocità del parlato è troppo alta, le parole prive di accentto vengono pronunciate con minore precisione articolatoria, risultando indebolite e ridotte<sup>44</sup>, al punto che in alcuni casi vengono elise.

Assieme alle conoscenze relative alla posizione degli accenti e all'articolazione delle sillabe accentate e atone, nel sapere fonologico rientra anche l'intonazione<sup>45</sup>. Con il termine intonazione si intende qui l'andamento melodico essenziale per dividere il flusso sonoro in "unità di fraseggio", dal tedesco *Phrasierungseinheiten* (Korth 2018: 13), ognuna delle quali contiene un accentto focale, è delimitata da pause o altri segnali di struttura (cfr. Schwithalla 2012: 85–92) e presenta un contorno intonativo che può essere ascendente (↑), discendente (↓) o piatto (→). I contorni intonativi sono essenziali per stabilire se un enunciato è concluso oppure no o se si tratta di una domanda o di un'asserzione (Hirschfeld e Reinke 2018: 62), risultando decisivi nell'interazione anche per stabilire i turni di parola. L'orecchio interno in lingua madre o in una lingua dove si ha un'alta competenza linguistica opera in prima analisi a livello intonativo per stabilire i confini delle unità di senso, aiutandosi anche con conoscenze di derivazione sintattica. Questo perché l'applicazione del criterio prosodico è un primo passo nel dividere la catena del parlato in unità discrete, sebbene debba essere anche sempre verificata la compatibilità con la segmentazione sintattica (Hennig 2006: 221).

<sup>43</sup> A tal riguardo va ricordato che un'eccezione è rappresentata dagli accenti enfatici e contrastivi che possono trovarsi anche su parole funzionali (Missaglia 2013: 31–32).

<sup>44</sup> L'indebolimento e la riduzione sono spesso dovute a fenomeni di coordinamento intersegmentale, come, per esempio l'assimilazione, la coarticolazione o l'epentesi (Missaglia 2017: 187).

<sup>45</sup> Il termine intonazione ha una portata semantica vasta. Secondo una prima accezione più ampia l'intonazione (Bussmann e Lauffer 2008: 318; Peters 2021: 4) indica un complesso di fenomeni prosodici in relazione alla variazione della frequenza fondamentale, l'intensità e la durata. Secondo l'accezione più ristretta (Peters 2021: 4; Selting 1995: 1), l'intonazione si riferisce a un determinato andamento melodico o contorno intonativo.

### 2.2.1.2 Il sapere morfosintattico

Ogni lingua può essere descritta come un sistema generativo che utilizza un insieme limitato di regole combinatorie per creare un numero infinito di frasi o enunciati (Flowerdew e Miller 2005: 35). Ciò però non deve far pensare che il senso di un enunciato possa essere ricavato dalla semplice somma dei significati delle singole parole che lo compongono. Si prendano ad esempio le due seguenti frasi in inglese (Imo 2016: 19–20):

- *The ice cream vendor gave the little kind an ice-cream cone* (il gelataio diede al bambino un cono gelato)
- *The little kind gave the ice cream vendor an ice-cream cone* (il bambino diede al gelataio un cono gelato)

Sebbene entrambe contengano le stesse identiche parole, i significati veicolati differiscono in maniera evidente e ciò è dovuto al fatto che nelle frasi affermative in lingua inglese il soggetto, ovvero l'agente, precede il predicato, mentre il destinatario dell'azione, così come l'oggetto e gli altri complimenti, se presenti, tendono sempre a seguirlo<sup>46</sup> (Anderson 2010: 360; Flowerdew e Miller 2005: 35). Dall'esempio risulta chiaro che nella comprensione non sono importanti solo le singole parole, ma anche l'ordine in cui queste si presentano e le relazioni che intercorrono tra loro.

La conoscenza delle relazioni tra le parole di una frase e i significati che queste veicolano in ciascuna lingua aiuta a velocizzare e rendere più precisa e automatica l'elaborazione dell'input a livello uditivo, consentendo all'ascoltatore di riconoscere strutture ricorrenti che si rifanno a modelli di natura morfosintattica (cfr. Baggio 2008). Questo perché l'orecchio, ma anche i centri uditivi del cervello sono condizionati dall'ambiente sonoro in cui l'ascoltatore vive, tanto che si parla proprio di "ascolto etnico" (Tomatis 2003: 25–26), che consente la creazione di prototipi non solo a livello segmentale, ma anche soprasegmentale (Missaglia 1999: 68). L'orecchio interno di un ascoltatore madrelingua si sviluppa con l'esercizio procedurale, apprendendo implicitamente le regole della morfosintassi che, in fase di elaborazione dell'input, aiutano a velocizzare il riconoscimento delle unità di senso.

Il processo di analisi che permette di stabilire l'ordine delle parole, la corrispondenza tra di loro come, per esempio, la relazione soggetto-verbo, la concordanza di pronomi, articoli e aggettivi sia nel genere che nel numero, prende il nome di *parsing*<sup>47</sup> (cfr. Pickering e Gompel 2006; Rost 2001: 45). Il *parsing* lavora in maniera sequenziale e consta di due passaggi: un primo basato sull'identificazione delle

---

<sup>46</sup> Solo in determinati contesti, è possibile trovare il soggetto posposto rispetto al predicato, ma si tratta di frasi particolari in cui si vuole mettere in risalto un contrasto (Imo 2016: 20).

<sup>47</sup> Il termine *parsing* deriva dall'espressione latina *partes orationis* (parte del discorso) e, nell'accezione più ristretta, derivata dalla linguistica computazionale, indica l'analisi sintattica delle singole unità che compongono un enunciato. Sebbene in questo paragrafo il concetto sia utilizzato nell'accezione più ristretta, è possibile differenziarne altre tipologie, tra cui il *parsing* semantico, fonologico e morfologico (cfr. Hohagen 2013: 3–4).

relazioni sintattiche tra i vari costituenti della frase e un secondo relativo al riconoscimento dei singoli costituenti a livello grammaticale, muovendo quindi da unità di analisi più grandi a quelle più piccole. Il *parsing* non prevede sempre entrambi i passaggi. Qualora infatti già dal primo risulti chiara la decodifica della stringa di parlato, il secondo passaggio viene saltato. Ciò accade spesso nella comunicazione umana<sup>48</sup>, non potendo un ascoltatore anche esperto monitorare un'analisi completa parola per parola, a meno che la velocità di eloquio non sia tale da consentirlo. Inoltre, operando in maniera procedurale implicita, l'orecchio interno opera a livello del primo passaggio, dal momento che il secondo comporta un lavoro cosciente nell'assegnare a ogni parola la giusta categoria grammaticale. Ne consegue che un ascoltatore di norma si avvale di un insieme ridotto di regole grammaticali che lo aiutano nell'interpretazione delle corrispondenze tra forma e funzione (Rost 2001: 46). Ascoltatori esperti o competenti nella lingua d'uso tendono a privilegiare quella che nella traduzione automatica viene definita una “grammatica dei frammenti *top-down*” (cfr. O'Donnell, Tenenbaum, e Goodman 2009), che consente di evitare la scomposizione di stringhe anche ampie di parlato (*chunks*), garantendone comunque una comprensione soddisfacente. Ciò è dovuto al fatto che l'orecchio interno di questi ascoltatori elabora le informazioni derivate dall'input in automatico, in base a procedure consolidate nel tempo. In alcuni casi, però, la processazione a livello grammaticale risulta necessaria, come nell'esempio *Annette besuchte ihren Onkel und ihre Tante einen Spanischkurs* (Annette è andata a trovare suo zio e sua zia ha frequentato un corso di spagnolo) (Rickheit, Sichelschmidt, e Strohner 2002: 96). In tedesco, infatti, il verbo *besuchen* ha una doppia valenza e può significare sia “andare a trovare” che “frequentare (un corso)”. Inoltre, il femminile *ihre Tante* ha la stessa forma se usato al caso nominativo o accusativo. Durante la processazione della frase l'orecchio interno di un ascoltatore madrelingua o utente esperto nella lingua d'uso al sentire la sequenza “un corso di spagnolo” dovrebbe rilevare subito un'anomalia<sup>49</sup>, che innesci il secondo passaggio, basato sul riconoscimento dei singoli costituenti. Questo perché operando in tempo reale, l'orecchio interno lavora anche in modo incrementale, per cui fino al gruppo nominale “sua zia”, la frase ha un senso, che viene messo in discussione dall'ultimo elemento percepito. Attraverso il secondo passaggio, l'ascoltatore arriverà alla conclusione che *ihre Tante* (sua zia) nella seconda parte della frase non è l'oggetto che subisce l'azione insieme a *ihren Onkel* (suo zio), ma è il soggetto di un'altra frase coordinata alla prima, dove il verbo, essendo lo stesso, viene omissso. Ascoltatori esperti della lingua d'uso si rendono conto dell'elaborazione sintattica solo nel momento in cui viene rilevata

<sup>48</sup> In linguistica computazionale il secondo passaggio è sempre presente, data la velocità di esecuzione della macchina, rispetto a quella dell'apparato uditivo umano.

<sup>49</sup> L'anomalia sintattica in questo caso può essere rilevata seguendo un approccio elettrofisiologico grazie all'effetto P-600, che indica un'interruzione dell'attività elettrica nella corteccia uditiva per circa 600 ms dopo la presentazione dell'anomalia. In lingua tedesca l'effetto P-600 come indicatore di anomalia sintattica è stato studiato da Frisch et al. (2002) a cui si rimanda per un ulteriore approfondimento.

un'anomalia che attiva il ragionamento cosciente. Uno studio condotto da Rayner e Clifton (2009) sull'effetto P-600 in apprendenti di lingua straniera ha evidenziato che ciò non accade nel caso di apprendenti di livello basso o intermedio, non essendo il processo di elaborazione sintattica del tutto automatizzato.

In determinate situazioni il *parsing* può prevedere anche una rianalisi dello stesso sintagma (Dietrich 2016: 235). Ciò accade soprattutto quando gli enunciati sono ambigui ed evidenziano più relazioni possibili tra i vari costituenti, come nel caso del sintagma *der Mann sah die Frau mit dem Fernrohr* (l'uomo vide la donna con il cannocchiale), che nella visualizzazione grafica ad albero proposta in Figura 10 è indicato con la lettera S<sup>50</sup>. Un ascoltatore che sente questa frase inizia a processarla assegnando automaticamente a ciascun gruppo un'etichetta sintattica: *der Mann* = gruppo nominale (NP), *sah* = gruppo verbale (VP), *die Frau* = gruppo nominale (NP) e *mit dem Fernrohr* = gruppo preposizionale (PP). Come evidente in figura la computazione di questa frase non prevede però un'unica soluzione bensì due, a seconda che il gruppo preposizionale *mit dem Fernrohr* (con il cannocchiale) sia attribuibile al secondo gruppo nominale e quindi alla donna che funge da oggetto (2a), specificando che la donna osservata è quella che ha in mano il cannocchiale e non un'altra, o al gruppo verbale (2b), indicando quindi il mezzo con cui l'agente (l'uomo) compie l'azione.

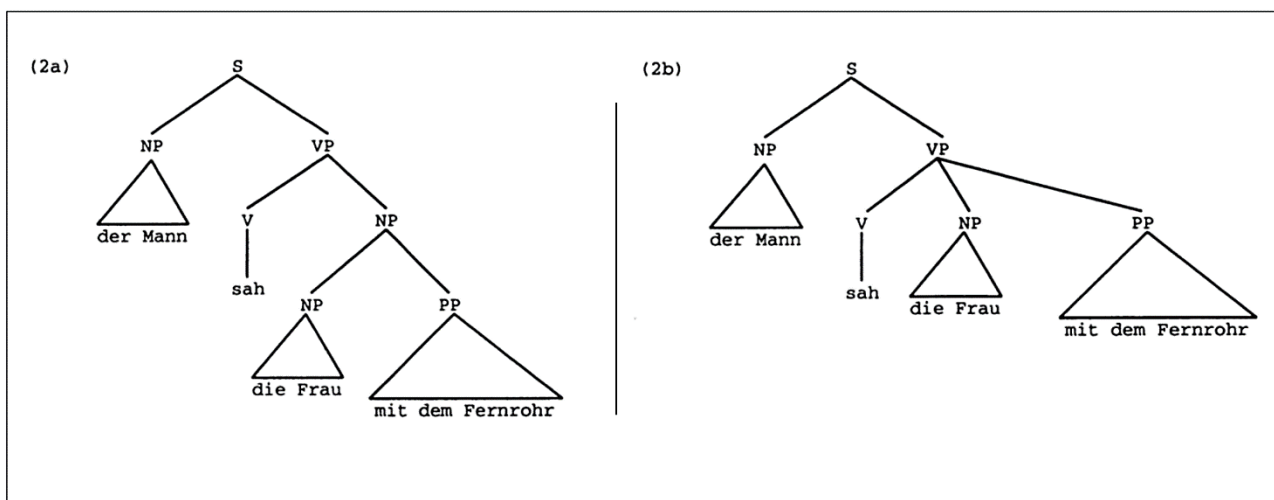


Figura 10: Parsing della frase *der Mann sah die Frau mit dem Fernrohr*. FONTE: Hohagen (2013: 11)

Al fine di disambiguare la frase e scegliere una sola delle due opzioni sopra proposte, il *parsing* continua in automatico la mappatura della frase anche a livello grammaticale, attribuendo a ciascuna unità linguistica un'etichetta grammaticale (*der* = articolo, *Mann* = nome, *sah* = verbo, *mit* =

<sup>50</sup> Le categorie sintattiche sono nominate in base agli acronimi tedeschi, per cui S sta per *Satz*, NP per *Nominalphrase*, VP per *Verbalphrase* e PP per *Präpositionalphrase*.

preposizione, ecc.). Nel caso l'ambiguità sia di tipo transitorio<sup>51</sup> e dipendente da fattori grammaticali, la frase viene disambiguata grazie a questo secondo passaggio. Nell'esempio come quello proposto in Figura 10, però, il secondo passaggio non aiuta a disambiguare la frase, che può essere interpretata correttamente solo in base alla sua struttura prosodica. A seconda del *phrasing*, ovvero della divisione in sintagmi intonativi, indicati tra parentesi graffe, è possibile comprendere per l'ascoltatore se il gruppo preposizionale sia legato al primo gruppo nominale o al secondo: {*der Mann sah die Frau*} {*mit dem Fernroh*} vs. {*der Mann sah*} {*die Frau mit dem Fernroh*}. In altri casi occorre attingere a una serie di informazioni che esulano dalla sola conoscenza morfosintattica, ma riguardano altri tipi di sapere come quello semantico. A tal proposito basta prendere ad esempio le frasi seguenti (Dietrich 2016: 235):

- *Der Ober bringt die Suppe schnell herein* (il cameriere porta velocemente la zuppa)
- *Der Ober bringt die Suppe heiß herein* (il cameriere porta la zuppa calda)
- *Der Ober bringt die Suppe gelangweilt herein* (il cameriere annoiato porta la zuppa)

A livello di struttura sintattica e grammaticale le tre frasi non differiscono tra loro. L'unica differenza sta nel fatto che l'elemento aggettivale (*schnell*, *heiß* e *gelangweilt*) è riferibile a livello semantico ogni volta a un elemento diverso della frase: nella prima l'aggettivo *schnell* (veloce) è legato al verbo, nella seconda *heiß* (caldo) si riferisce alla zuppa, mentre nella terza *gelangweilt* (annoiato) descrive il cameriere. La relazione in questo caso non è stabilita dalla struttura sintattica e grammaticale delle frasi che nei tre esempi coincide, ma dalla relazione semantica degli aggettivi con i relativi sostantivi. In alcune lingue, tra cui l'italiano, si tende a privilegiare l'elaborazione degli indicatori semantici rispetto a quelli sintattici, quando questi entrano in conflitto tra loro e l'orecchio percepisce delle anomalie (Anderson 2010: 368). Ciò è emerso in uno studio comparatistico tra parlanti inglese e italiano (cfr. Bates et al. 1982), lingue dove si tende ad anteporre il soggetto e posporre l'oggetto rispetto al predicato. Nel caso di frasi ambigue come *the eraser bites the dog* (la gomma morde il cane) l'orecchio italiano, al sentire il predicato, rileva subito un'anomalia, intuendo che il soggetto della frase è posposto in base a indicatori semantici (la gomma non ha la capacità di mordere). Al contrario, un parlante inglese rileva l'anomalia solo dopo aver sentito la stringa *the dog*, affidandosi quindi di più su indicatori sintattici.

---

<sup>51</sup> Una frase transitoriamente ambigua potrebbe essere quella che inizia con l'espressione "una vecchia legge". L'ambiguità in questo caso è definita transitoria perché, a seconda di ciò che viene dopo, il "vecchia" può essere disambiguato, assegnandogli valori grammaticali diversi (aggettivo/nome). Si pensi infatti alle due frasi "una vecchia legge regola la situazione", dove "vecchia" funge da aggettivo, e "una vecchia legge la storia della buonanotte al bambino", dove "vecchia" funge da sostantivo.

### 2.2.1.3 Il sapere semantico

Il sapere semantico riguarda la conoscenza sia del significato delle singole parole che del significato delle relazioni che intercorrono tra le parole all'interno di una frase o di più frasi all'interno di un periodo (Flowerdew e Miller 2005: 38). Pertanto, a seconda del grado di analisi, questo tipo di sapere può essere distinto in conoscenza lessicale, frasale e del discorso (Petricca 2019: 7).

In relazione all'ascolto è stato più volte dimostrato che una mancata conoscenza lessicale è la causa più frequente di incomprensione (Kelly 1991: 147). Durante l'elaborazione del linguaggio sia scritto che parlato, le considerazioni basate su indicatori semantici tendono a dominare la comprensione, mentre la sintassi svolge un ruolo secondario di conferma di eventuali relazioni semantiche problematiche (cfr. Flowerdew e Miller 2005: 38; Mecartty 2000: 340; Taylor e Taylor 2013: 278). Ciò è evidente soprattutto nell'ascolto di stringhe di parlato pronunciate a velocità elevata, dove l'individuazione delle parole chiave consente di comprendere quanto viene detto, anche nel caso in cui non vengano riconosciute le funzionali, essenziali per l'elaborazione sintattica. In questo caso gli ascoltatori compensano l'impossibilità di elaborare la frase a livello sintattico, perché privi degli elementi per farlo, con un processo di inferenza derivato dai significati delle singole parole (Taylor 1990: 129–130). L'individuazione delle parole chiave in questi casi è accelerata dalla conoscenza fonologica che, specialmente nelle lingue definite iso-accentuali<sup>52</sup>, aiuta a individuare le parole di senso compiuto mediante l'accentazione che invece manca nelle parole funzionali, di norma atone e quindi più sensibili a fenomeni di riduzione. Dato che le parole funzionali sono essenziali per la strutturazione della frase e quindi per il *parsing* morfosintattico, nel parlato a velocità elevata l'analisi semantica precede sempre quella sintattica.

Il sapere lessicale è pertanto un fattore importante dell'ascolto, soprattutto nel caso di una seconda lingua o lingua straniera (Goh e Vandergrift 2012: 24), perché consente di agevolare e velocizzare l'accesso alle rappresentazioni mentali, creando un legame con la memoria.

### 2.2.2 Tipologie di memoria coinvolte nel processo di decodifica uditiva

Tutte le azioni compiute dall'uomo, sia quelle coscienti che quelle eseguite in maniera procedurale implicita, coinvolgono processi di memoria a cui si deve la costruzione del proprio sé, ovvero la possibilità di fare esperienze di diverso genere e di sviluppare una propria personalità in grado di agire in maniera coerente nel mondo circostante (cfr. Cardona 2001: 3; Ledoux 2002: 40).

---

<sup>52</sup> Il prefisso “iso” sta per isocronia, ovvero la ricorrenza nel parlato di unità di uguale durata temporale (Sorianello 2006: 23). Le unità possono riferirsi a diversi fenomeni prosodici, dal momento che l'isocronia ritmica viene resa nelle varie lingue in modo differente. Nelle lingue iso-accentuali le unità corrispondono agli accenti.



Con il termine memoria si intende in generale il processo di immagazzinare e conservare le informazioni che verranno richiamate ogni qualvolta lo si reputi necessario (Papagno 2011: 7). Differentemente da quel che si può pensare, il coinvolgimento della memoria nell'attività di ascolto non comporta solo l'attivazione, il rafforzamento e il recupero di ricordi già esistenti che agevolano il riconoscimento di una certa forma linguistica, facilitandone la comprensione, ma implica anche il processo di formazione di nuove connessioni, consentendo così l'aggiornamento di informazioni già esistenti o l'acquisizione e costruzione di nuova conoscenza (Rost 2011: 72).

Il funzionamento della memoria prevede il coinvolgimento di molte funzioni cognitive, tra le quali l'attenzione e la percezione, e si realizza attraverso tre fasi principali (Kellogg 2003: 118):

- la codifica (*encoding*), mediante la quale gli input in entrata vengono registrati in una forma utilizzabile per essere conservata nella memoria;
- l'immagazzinamento (*storage*), che consente il mantenimento dell'informazione codificata nella memoria;
- il recupero (*retrieval*), che consiste nella localizzazione e nel recupero delle informazioni<sup>53</sup>.

I processi di elaborazione mnemonica coinvolgono diversi sistemi di memoria funzionalmente distinti che interessano diverse aree cerebrali. Ne consegue che in letteratura non si parla di memoria al singolare bensì di memorie al plurale o anche di memoria “pluricomponentiale” (Cardona 2001: 35), intesa come un insieme complesso di sistemi interconnessi e interagenti fra loro, ognuno con funzioni specifiche (cfr. Tulving 1985; Cardona 2001: 3; Papagno 2011: 7).

In relazione al processo uditivo vengono attivati tre diversi sistemi di memoria che si rifanno al modello modale<sup>54</sup> elaborato da Atkinson e Shiffrin (1968) e alle quali corrispondono le tre fasi di codifica, immagazzinamento e recupero dell'informazione (cfr. fig. 11): la memoria sensoriale uditiva o memoria ecoica, la memoria a breve termine o primaria e quella a lungo termine, denominata anche memoria secondaria (Lopriore 2011: 22–23).

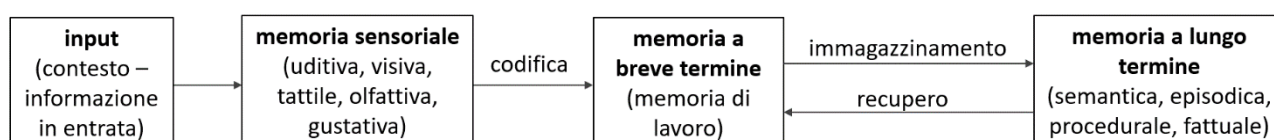


Figura 11: I sistemi e le fasi di memoria. FONTE: Modificato da Cardona (2001: 58)

<sup>53</sup> La fase di recupero può essere al suo interno scomposta in due momenti: il richiamo e il riconoscimento. Il primo avviene quando vengono rievocate informazioni come le tre parole “cane – pane – gatto”, mentre il riconoscimento riguarda il ricordo di solo una delle tre parole precedentemente elencate. A livello cognitivo il richiamo è più complesso del riconoscimento, perché implica capacità di controllo e attenzione più elevate (Gatti e Vecchi 2020: 11).

<sup>54</sup> Il modello modale riprende parzialmente la distinzione introdotta da William James (cfr. 1950) tra memoria primaria e secondaria, aggiungendo la presenza di un registro sensoriale e distinguendo le tre tipologie di memoria identificate in base alla componente temporale e quantitativa.

### 2.2.2.1 Memoria ecoica

Le informazioni che provengono dal mondo circostante vengono registrate, ritenute e immagazzinate nella memoria in base alle loro caratteristiche fisiche attraverso diverse modalità sensoriali che, insieme, formano la memoria sensoriale. Questo tipo di memoria è una risposta automatica a uno stimolo sensoriale e di norma risulta fuori dal controllo cosciente.

La durata della memoria sensoriale è molto limitata e consente di mantenere attivo lo stimolo solo per il tempo necessario al suo riconoscimento e alla sua codifica. Qualora l'input non subisca un'ulteriore analisi ed elaborazione, l'informazione in esso contenuta decade immediatamente senza lasciare traccia e non può essere più recuperata. Questo meccanismo spiega perché, mentre si sta guidando ad esempio, non vengono mantenute in memoria tutte le informazioni visive, uditive, tattili, gustative e olfattive, ma solo quelle funzionalmente più rilevanti come i cartelli stradali, i suoni di sirene o clacson o anche l'odore acre prodotto da fabbriche o da campi appena concimati che può suggerire l'inserimento del ricircolo d'aria nell'abitacolo.

Per quanto riguarda l'ascolto, la memoria preposta a mantenere lo stimolo acustico per consentirne un'ulteriore elaborazione è detta memoria ecoica (cfr. Neisser 1976). Differentemente dalla memoria iconica (visiva) che ha una durata di circa 250-500 millisecondi, questo registro sensoriale prevede tempi più lunghi di mantenimento dell'input in entrata che possono raggiungere anche i tre o quattro secondi (Cardona 2001: 60). Ciò spiega in parte il perché alcuni apprendenti in fase di studio tendano a leggere e/o ripetere a voce alta le informazioni decodificate visivamente per memorizzarle meglio. Per attivare la memoria ecoica relativa a input linguistici e far sì che ci verifichi una codifica dei suoni o stringhe di parlato in entrata si deve realizzare una sorta di "assuefazione" (Salmon 2014: 80). Con questo termine si intende il riconoscimento implicito di certi modelli e categorie più frequenti rispetto ad altri nella lingua di utilizzo, dovuto all'esposizione continua a dosi massicce di input (cfr. Hulstijn 2003). Esperimenti condotti con bambini appena nati hanno dimostrato che l'"assuefazione" alla prosodia della lingua d'uso avviene già a livello uterino (cfr. Jusczyk et al. 1993; Mehler e Dupoux 1992; Nazzi, Bertoncini, e Mehler 1998; Vouloumanos e Werker 2007). Neonati sono stati sottoposti a un esperimento di suzione non nutritiva<sup>55</sup> (Mehler e Dupoux 1992: 163–223), facendo loro ascoltare prima una favola raccontata nella lingua in cui erano immersi in fase prenatale (il francese) e poi la

---

<sup>55</sup> Per suzione non nutritiva (SNN) si intende l'azione dei neonati di succhiare il dito, il ciuccio o qualsiasi altro oggetto che non prevede il rilascio di sostanze nutritive. A livello sperimentale la SNN è una tecnica di indagine alternativa che, analizzando i riflessi automatici dei bambini, fornisce indici attendibili sulle loro percezioni. Negli studi condotti sulla percezione uditiva la SNN viene svolta con l'ausilio di una tettarella alla quale non è collegata nessuna fonte di cibo e consiste nell'osservare il comportamento di suzione del neonato. Dati empirici dimostrano che, se l'input uditivo è considerato gradito, il ritmo di suzione accelera, mentre decelera fino a fermarsi nel caso in cui l'input risulti monotono o di scarso interesse. Per maggiori dettagli sulla SNN si rimanda a Macchi Cassia e Simion (1997).

stessa favola raccontata in una lingua di una classe ritmica diversa (il russo). I ricercatori hanno riscontrato che i bambini tendevano a succhiare più intensamente e velocemente durante la lettura della favola in russo rispetto a quella in lingua francese e ne hanno dedotto che lo stimolo nuovo, non abitudinario, provocava l'attivazione dell'attenzione cosciente, cosa che invece non succedeva con la lingua di "assuefazione".

Lo sviluppo dell'orecchio interno interessa la memoria ecoica (Salmon 2014: 80), che registra in maniera procedurale implicita tutti i suoni, codificando quelli più frequenti o a cui si è maggiormente esposti per consentirne la successiva elaborazione nella memoria a breve termine. Per dimostrare lo sviluppo dell'orecchio interno a livello non linguistico, basti pensare a come viene registrato in automatico il suono prodotto dalla sirena dell'ambulanza nel paese in cui si vive. All'estero, dove il suono delle sirene è diverso, l'orecchio interno attiva processi attentivi, in quanto il suono nuovo rappresenta uno stimolo diverso al quale non si è abituati/assuefatti (Salmon 2014: 80).

### 2.2.2.2 Memoria a breve termine e memoria di lavoro

La memoria a breve termine (MBT) svolge una funzione transitoria e di servizio tra la memoria sensoriale e quella a lungo termine (MLT) e rappresenta il luogo dove le informazioni acquistano significato. Questo tipo di memoria ha una capacità limitata, chiamata più comunemente *span*, che consente di memorizzare in 20, massimo 30 secondi, sette elementi più o meno due, secondo la formula  $7 \pm 2$  (cfr. Miller 1994). Gli elementi non vengono memorizzati come singole unità, ma come raggruppamenti o, nel caso del linguaggio, come espressioni fisse o collocazioni lessicali. Per spiegare il funzionamento dello *span* della memoria a breve termine basti pensare a come sia difficile mantenere una traccia mnestica di una stringa di dieci numeri quale 9643281773. Se però questi numeri vengono raggruppati in triplette e coppie (964 – 328 – 17 – 73) la memorizzazione diventa molto più agevole, perché gli item da trattenere in memoria si riducono da dieci a quattro. Per questo motivo, per memorizzare un numero di cellulare, si tende a dividerlo in gruppi da tre o due cifre. Lo stesso vale anche per il linguaggio: se si considerano ad esempio unità di parlato di senso compiuto più ampie come espressioni idiomatiche, collocazioni lessicali e modi di dire, è possibile memorizzare un numero ben superiore a sette lettere o singole parole (cfr. Ellis 2001). Relativamente al linguaggio è stato dimostrato che lo *span* di memoria risulta più ampio per parole con significato rispetto alle non-parole<sup>56</sup>, per termini ad alta frequenza, per parole appartenenti alle stesse categorie semantiche e per parole con un alto grado di rappresentabilità, evidenziando così una possibile influenza da parte della memoria a lungo termine su quella a breve termine (cfr. Collette et al. 2001). Ne consegue che

---

<sup>56</sup> Le non parole sono stringhe pronunciabili di lettere che non hanno valore lessicale. Vengono usate sotto forma di stimoli uditivi o visivi negli studi di percezione uditiva.

lo *span* di memoria può variare sia in base all'organizzazione della struttura sintattica e semantica, ma anche in base alla modalità di presentazione dell'input (Cardona 2001: 67). Relativamente a quest'ultima, basti pensare ai tempi di trattenimento dell'informazione nella memoria ecoica (fino a tre secondi) e nella memoria iconica (fino a un massimo di mezzo secondo).

Oltre a memorizzare l'informazione per un periodo di tempo più lungo rispetto alla memoria sensoriale, la memoria a breve termine è legata anche a processi di elaborazione attiva dell'input in rapporto alle conoscenze già acquisite e depositate nella memoria a lungo termine (Gatti e Vecchi 2020: 39). Per questa sua funzione operativa viene spesso denominata anche memoria di lavoro (cfr. Baddeley 2007; Baddeley e Hitch 1974), sebbene i due concetti non coincidano perfettamente e rimandino a funzioni diverse (Cardona 2001: 98–101). Mentre la memoria a breve termine riguarda uno spazio di memorizzazione di durata limitata pari a circa 20-30 secondi, la memoria di lavoro si riferisce a processi cognitivi necessari all'elaborazione delle informazioni trattenute. Attività come ricordare un numero di telefono o un indirizzo coinvolgono la sola memoria a breve termine, mentre dare informazioni su come raggiungere un determinato luogo o svolgere un'operazione matematica richiedono competenze relative alla memoria di lavoro. Ne consegue che la memoria di lavoro può essere considerata come un termine generico all'interno del quale è collocata la memoria a breve termine che ne funge da componente principale (Gathercole e Alloway 2008: 12).

L'orecchio interno opera soprattutto a livello di memoria di lavoro, perché consente di processare l'input in tempo reale, mantenendo nella memoria a breve termine traccia delle informazioni necessarie per garantirne una corretta decodifica e comprensione (Salmon e Mariani 2012: 114). Si pensi all'esempio *die Frau hatte der Mann gesehen* (l'uomo ha visto la donna). Presumibilmente alla decodifica dei primi elementi *die Frau hatte* (la donna ha) l'orecchio interno inizia ad analizzare la frase in automatico come se la donna fosse il soggetto. Ciò è dovuto al fatto che per assuefazione un ascoltatore competente nella lingua d'uso sa che, sebbene in tedesco il soggetto non si trovi necessariamente al primo posto della frase, quella è la forma più utilizzata e quindi più frequente. Ne consegue che alla decodifica dell'input *der Mann* l'orecchio interno percepisce un'anomalia morfosintattica, essendo l'elemento al caso nominativo maschile singolare e quindi con la funzione di soggetto. L'anomalia registrata comporta la revisione in tempo reale dell'analisi già parzialmente svolta, per cui lo stimolo iniziale deve permanere nella memoria a breve termine e più precisamente in un sottocomponente chiamato *loop fonologico*. La memoria di lavoro per sua complessità, viene suddivisa in tre sottocomponenti: *esecutivo centrale*, *loop fonologico* e *taccuino visuo-spaziale* (cfr. Baddeley e Hitch 1974). Il primo svolge la funzione di supervisione e attiva i processi attentivi di controllo sui sottocomponenti preposti rispettivamente all'elaborazione dell'informazione verbale (*loop fonologico*) e alla processazione delle immagini visive (*taccuino visuo-spaziale*). Anche il *loop*

*fonologico* è diviso al suo interno in due parti: il *magazzino fonologico* e il *sistema articolatorio*. Il primo funge da “orecchio della memoria” e serve a trattenere l’informazione captata a livello sensoriale il tempo necessario affinché non intervenga il secondo, che funge da “voce della memoria”, in quanto riattiva l’input attraverso un processo di ripetizione sub-vocalica, chiamato *rehearsal* (cfr. Cardona 2001: 107–108). Nel *rehearsal*, i muscoli dell’apparato fonatorio si contraggono quasi a simulare l’articolazione relativa alla parola, senza però emetterla oggettivamente, in una sorta di ripetizione mentale.

Il modello della memoria di lavoro proposto da Baddeley e Hitch (1974) ha dato un forte impulso agli studi sulla memoria, anche se non è riuscito a spiegare del tutto l’elaborazione multimodale e l’interazione della memoria a breve termine con la memoria a lungo tempo che, nel caso del linguaggio, riesce ad ampliare lo *span* anche fino a 15 unità. Per questo motivo il modello è stato di seguito rielaborato con l’introduzione del concetto di *buffer episodico* (cfr. Baddeley 2000: 421), un meccanismo che consente l’integrazione di informazioni provenienti da più canali sensoriali e dalla memoria a lungo termine, consentendo il mantenimento dell’informazione per via episodica (cfr. Baddeley, Allen, e Hitch 2011). Il *buffer episodico* è presente anche nel modello a cono proposto da Cornoldi e Vecchi (2004) che illustra il funzionamento della memoria di lavoro (in grigio in fig. 12) servendosi di due piani: uno verticale in cui si trova l’esecutivo centrale e uno orizzontale in cui vengono rappresentate le modalità di elaborazione dell’informazione.

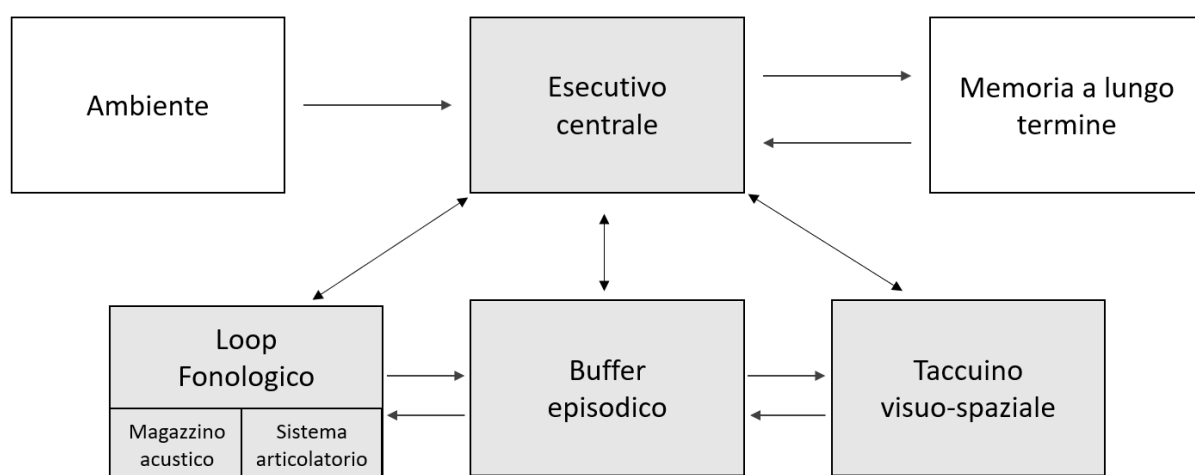


Figura 12: Modello di Cornoldi e Vecchi (2004). FONTE: Modificato da Gatti e Vecchi (2020: 43)

Dalla descrizione del funzionamento della memoria di lavoro ne consegue che tanto più un’azione è automatizzata e minore sarà il coinvolgimento della memoria di lavoro, mentre, al contrario, per tutti i compiti che prevedono la messa in atto di processi coscienti, ci sarà un maggiore coinvolgimento

attentivo. Ciò spiega il perché se si stanno svolgendo due compiti automatizzati, come guidare e allo stesso tempo ascoltare musica alla radio, la prestazione è migliore rispetto a quando si esegue un compito automatizzato e uno cosciente, come, per esempio, ascoltare la musica e svolgere un calcolo matematico. Tale assunto è di fondamentale importanza se si pensa alla diversità di funzionamento dell'orecchio interno in ascoltatori competenti nella lingua d'uso e in ascoltatori di lingua straniera. Se infatti per i primi si presume un automatismo nel riconoscimento di stringhe di parlato, almeno a livello di percezione e decodifica uditiva, per i secondi il compito risulta più complesso a causa dell'attivazione del ragionamento cosciente, che non interessa solo la comprensione e interpretazione del messaggio, ma anche la decodifica uditiva.

### **2.3 La comprensione come costruzione di significato**

La comprensione come costruzione di significato è un processo guidato dalla conoscenza che procede dall'alto verso il basso (*top-down*) e implica da parte dell'ascoltatore l'utilizzo di una serie di informazioni esterne all'input che derivano da diverse tipologie di sapere (Field 2008a: 116). Si tratta di un processo definito quasi interpretativo che parte dall'assunto che la comprensione inizi con una serie di aspettative e di ipotesi da parte dell'ascoltatore riguardo alle informazioni contenute nel testo. Prendendo ad esempio una frase estrapolata dal telegiornale mattutino “si segnala un incidente nel tratto autostradale da Senigallia a Marotta. Il traffico è stato deviato sulla statale”, si nota che è lasciato all'ascoltatore il compito di inferire che la deviazione del traffico sia dovuta all'incidente, perché di fatto il nesso causale esplicito nel testo non c'è.

Le inferenze sono formulate in base a informazioni derivanti dal contesto, dall'esperienza pregressa, dalla cultura dell'ascoltatore o dal cotesto (Goh e Vandergrift 2012: 18). Ne consegue che la comprensione varia significativamente a seconda della situazione in cui si verifica e dell'ascoltatore che prende parte all'evento comunicativo; essa non si può basare solo su un processo di riconoscimento generalizzato come accade nella decodifica uditiva, perché comprendere implica sempre anche una “(ri)costruzione di ciò che viene detto” (Kalkavan-Aydin 2018: 138).

Mentre nella decodifica uditiva, l'analisi dell'input deve tenere conto di tutte le caratteristiche della lingua in cui è palesato il messaggio, il processo di comprensione inteso come processo di costruzione dei significati si basa su meccanismi che non sono linguo-specifici. Nel processo di comprensione un ascoltatore, sia competente nella lingua d'uso che apprendente di lingua straniera, persegue sempre due obiettivi principali (Field 2008a: 116):

- Ampliamento del significato: che consiste nell'arricchire attraverso vari tipi di conoscenza relativa al contesto, alla situazione, al parlante e al tema quanto emerso dall'analisi dell'input;

- Gestione dell'informazione: che consiste nel decidere come integrare l'informazione in arrivo con le informazioni elaborate in precedenza.

Utilizzato da solo un approccio dall'alto verso il basso non è sufficiente alla comprensione del messaggio, dal momento che non sempre gli ascoltatori possono possedere tutte le conoscenze pregresse necessarie e condividere in pieno la prospettiva del parlante (Goh e Vandergrift 2012: 18). Per questo motivo in riferimento ad attività ricettive come l'ascolto si parla di un approccio interattivo (cfr. Rumelhart 1975) basato sull'elaborazione simultanea di processi di decodifica uditiva e costruzione del significato. In questo processo parallelo e interattivo il sapere linguistico, inteso come la somma del sapere fonologico, morfosintattico e semantico si fonde con conoscenze di tipo pragmatico, esperienziale, contestuale e testuale (Flowerdew e Miller 2005: 26), anche se non sono ancora state studiate a fondo le modalità di questa interazione. L'approccio interattivo aiuta a spiegare meglio il funzionamento dell'orecchio interno, soprattutto in riferimento alla marcatezza funzionale, che prende in considerazione informazioni provenienti da un tipo di sapere che esula dalla sola conoscenza linguistica (Salmon e Mariani 2012: 109).

### **2.3.1 Tipi di sapere richiesti**

Come è stato evidenziato nel paragrafo precedente, nei processi *top down* gli ascoltatori attingono a diverse forme di conoscenza, tra cui quella pregressa, pragmatica, culturale e discorsiva. Tali forme di sapere sono immagazzinate nella memoria a lungo termine sotto forma di "strutture predittive" (cfr. Ross 1975; Tannen 1979: 138) o schemi prestabiliti (*schemata*) (cfr. Bartlett 1995; Rumelhart 1980) che si rifanno a strutture mentali complesse, costituite da conoscenze ed esperienze pregresse che permettono di incorporare ciò che ascoltiamo con quello che già conosciamo (cfr. Anderson e Lynch 1988: 139; Flowerdew e Miller 2005: 25; Goh e Vandergrift 2012: 18).

Di seguito vengono elencate e descritte tre tipologie di sapere che entrano in gioco nell'ascolto *top down* e che pertanto risultano fondamentali anche per spiegare il funzionamento dell'orecchio interno: il sapere pragmatico, testuale ed esperienziale.

#### **2.3.1.1 Il sapere pragmatico**

La conoscenza pragmatica aiuta a dedurre le intenzioni del parlante, attraverso un meccanismo di inferenze che va al di là del significato letterale delle parole e che tiene in considerazione gli elementi che fanno parte della situazione comunicativa. Ne consegue che l'analisi pragmatica riguarda tutto l'enunciato, come evidenziano i seguenti esempi in cui il significato della parola *okay* cambia a seconda del contesto situazionale in cui è inserita e del modo in cui viene pronunciata (Flowerdew e Miller 2005: 41):

- *Can I borrow you a pen? – Okay!* (in questo caso alla richiesta di avere in prestito una penna viene risposto affermativamente. L'*okay* è quindi sinonimo di un sì);
- *Okay, let's move on to the next section!* (in questa frase pronunciata da un professore l'*okay* iniziale serve a indicare che l'argomento trattato fino a quel momento è concluso e che è venuto il momento di passare a un altro, contenuto nella sezione seguente del libro);
- *How did you do in the exam? – Okay* (la risposta alla domanda su come è andato l'esame indica che l'esame è stato superato anche se non si può dire che sia andato né bene né male.

In questo caso dal tono si può anche comprendere se sia andato più bene o più male<sup>57</sup>).

Secondo il modello di ascolto proposto da Anderson (2011: 358) gli ascoltatori si avvalgono del sapere pragmatico per arricchire l'input linguistico nella fase di utilizzo (cfr. fig. 13). Dal confronto tra le informazioni ricavate dall'input e i contenuti attivati nella memoria i riceventi riadattano lo scenario alla situazione, contestualizzandolo e andando oltre il significato semantico (cfr. Dipper, Black, e Bryan 2005). Ne consegue che una frase come “hai per caso il sale?” proferita da una persona a tavola durante un pasto non implichi tanto una risposta affermativa o negativa sul possesso del composto, quanto la richiesta di averne un po'.

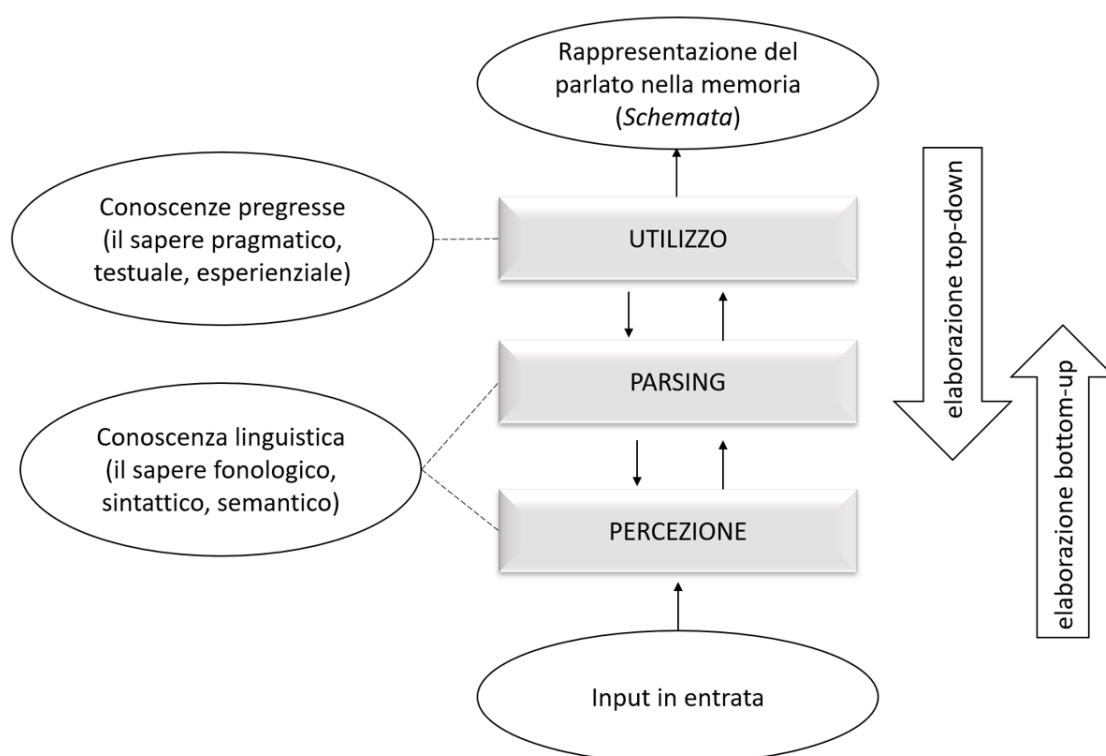


Figura 13: Forme di conoscenza nell'ascolto FONTE: Modificato da Goh e Vandergrift (2012: 27)

<sup>57</sup> La comprensione della prosodia di un enunciato è essenziale a livello pragmatico per comprendere le reali intenzioni del parlante, tra cui spesso sarcasmo e ironia.



Il sapere pragmatico gioca un ruolo fondamentale nel funzionamento dell'orecchio interno, soprattutto in relazione alla marcatezza funzionale, un fattore desumibile dalle parole nel contesto che serve ad attivare il ragionamento cosciente riguardo alle situazioni che vengono registrate come anomale (Salmon e Mariani 2012: 109). L'anomalia in questo caso non è data da discordanze di tipo morfosintattico, come può accadere per la frase "penso che tu ti sei sbagliata", dove l'uso dell'indicativo al posto del congiuntivo "stona", ma di tipo pragmatico. Questo perché la marcatezza funzionale è un parametro complesso, correlato a tutti gli elementi della lingua, tra cui fonologia, lessico, morfosintassi e fraseologia (Salmon 2017: 190). Se si prende ad esempio la frase di saluto "buongiorno, ingegnere!", proferita da una moglie al marito appena entrato in cucina per far colazione, l'orecchio interno di un ascoltatore esperto percepirà un'anomalia, data dalla violazione della prevedibilità dell'invariante [parlante] → [saluto] in un contesto di tipo informale. Attraverso l'analisi di parametri prosodici l'orecchio interno sarà in grado di stabilire se il tono denoti ironia bonaria o parodia (marcatezza funzionale positiva) oppure sarcasmo (marcatezza funzionale negativa).

### **2.3.1.2 Il sapere testuale**

Anche la conoscenza delle caratteristiche di un testo risulta essere una risorsa essenziale per inferire il significato di un messaggio (cfr. Lumbelli 2009) e garantirne la memorizzazione (cfr. Carrell 1984). Per conoscenza testuale s'intende la conoscenza relativa al livello di organizzazione di un enunciato, che permette di distinguere già dalle prime parole decodificate di che tipo di testo si tratta (Goh e Vandergrift 2012: 25). Si pensi ad esempio di partecipare a un convegno e di ascoltare un intervento. Indipendentemente dal tema, il referente inizierà il suo intervento salutando e ringraziando gli organizzatori e i partecipanti al convegno per poi delineare il titolo del contributo e procedere con la descrizione della sua struttura, utilizzando dei segnali discorsivi (Bazzanella 1995: 225, 2001: 43) per introdurre uno o più argomenti (per prima cosa, prima di tutto), per presentare un'ipotesi (se, poniamo che), per esporre posizioni contrarie (d'altra parte, al contrario) o per avviarsi alle conclusioni (per concludere, infine). Il sapere relativo alla struttura e organizzazione testuale permette all'ascoltatore di farsi un'idea sul tipo di informazione che si aspetta di sentire, anche se sono ancora pochi gli studi in merito riferibili all'ascolto in lingua straniera (cfr. Jung 2003; Young 1995), tutti ascrivibili all'ambito universitario.

La conoscenza testuale nell'ascolto viene spesso utilizzata in modo "proattivo" (Goh e Vandergrift 2012: 26, 2018: 187) per anticipare, facendo supposizioni, il tipo di informazioni contenute nel messaggio e il registro linguistico. Ascoltando una pubblicità alla radio di un ristorante ci si aspetterà

quindi di sentire il nome, l'indirizzo, il numero di telefono, nonché le specialità o le offerte speciali del momento. Inoltre, nel caso la pubblicità sia trasmessa da una stazione radio italiana, ci si aspetterà un registro linguistico informale. A ciò si aggiunge anche il fatto che molte caratteristiche prosodiche, tra cui l'uso delle pause, l'accentazione e la velocità di eloquio dipendono anche dal genere testuale (cfr. Heinz 2006, 2012). Ciò spiega in parte il perché un orecchio interno sia in grado di comprendere sentendo solo le caratteristiche soprasegmentali di un audio<sup>58</sup> di che tipo di enunciato si tratta, se un notiziario, una pubblicità, un racconto o altro (Heinz 2006: 3).

Nelle interazioni, la conoscenza testuale ha un ruolo fondamentale dal momento che i soggetti coinvolti ne fanno largo uso per facilitare il processo di elaborazione delle informazioni (Goh e Vandergrift 2012: 26). Si pensi ad esempio a interazioni come fare acquisti in un negozio che presuppone la conoscenza di un "copione" in cui il/la commesso/a chiede se serve aiuto e l'ascoltatore deve rispondere di conseguenza. In questo caso la conoscenza di strutture linguistiche associate a determinate situazioni e dei segnali discorsivi risultano essenziali anche per stabilire i turni di parola. Il sapere testuale è spesso utilizzato in abbinamento ad altre tipologie di conoscenza, tra cui quella pregressa, denominata più comunemente conoscenza enciclopedica o esperienziale.

### 2.3.1.3 Il sapere esperienziale

La comprensione nell'ascolto è paragonabile a un'attività di *problem solving* che consiste nel mettere in relazione l'input linguistico con ciò che già si conosce, ovvero sulla base della propria conoscenza pregressa (Goh e Vandergrift 2012: 25, 2018: 186). Questa tipologia di conoscenza ha vari nomi, tra cui conoscenza enciclopedica, del mondo o esperienziale e nell'ascolto svolge un ruolo fondamentale (cfr. Long 1990; Macaro, Vanderplank, e Graham 2005; Madden 2004; Moussa 2002; Schmidt-Rinehart 1994). L'ascoltatore si basa spesso su informazioni esterne all'input per poter creare una propria rappresentazione del significato, arricchendo l'informazione linguistica con ciò che già conosce (cfr. Anderson e Lynch 1988: 139; Field 2008a: 209–210; Lynch 2009: 47–48).

Come il nome stesso suggerisce, il sapere esperienziale è un sapere contestuale, ovvero una conoscenza derivata dall'esperienza diretta o indiretta, che consente non solo di attivare, ma anche di modificare le rappresentazioni mentali. Il fatto che le informazioni in entrata non si integrino alle conoscenze pregresse in maniera sommativa ma implicino un accomodamento degli schemi, rende questo tipo di sapere indispensabile per l'apprendimento (cfr. Rumelhart e Norman 1978).

---

<sup>58</sup> L'impossibilità di percepire le caratteristiche segmentali può essere ricondotta alla posizione dell'ascoltatore, situato lontano dalla fonte sonora o separato da essa da elementi, come una parete o la porta, le cui caratteristiche fisiche limitano la propagazione dell'onda sonora, impedendo il riconoscimento dei singoli foni.

Nell'ascolto il sapere esperienziale consente di velocizzare l'elaborazione dell'input linguistico, agevolando il riconoscimento di determinate forme linguistiche ricorrenti. Ciò è stato dimostrato non solo per ascoltatori madrelingua o con alte competenze linguistiche nella lingua d'uso, ma anche per ascoltatori di lingua seconda o straniera (cfr. Tyler 2001). Tuttavia, sebbene le conoscenze pregresse facilitino di norma la comprensione, agevolando la formazione di inferenze, in alcuni frangenti possono risultare anche controproducenti. Ciò si riscontra soprattutto quando l'input linguistico non supporta le previsioni fatte a priori, violando quindi il fattore di prevedibilità, ma gli ascoltatori si rifiutano di modificare la loro interpretazione<sup>59</sup>, come accaduto nell'esperimento condotto da Long (1990: 72–73). Nello studio, che ha coinvolto 188 apprendenti universitari di spagnolo come lingua straniera di livello intermedio, è stato chiesto di ascoltare due volte, senza possibilità di prendere appunti, due tracce audio: una sull'odierna corsa all'oro ecuadoriana e l'altra sul gruppo rock U2. Prima di procedere con l'ascolto, agli studenti è stato chiesto di compilare un questionario per stabilire le conoscenze pregresse su entrambi gli argomenti, al fine di poter stabilire il loro ruolo nell'ascolto. Lo studio ha evidenziato che la conoscenza pregressa relativa alla corsa all'oro avvenuta nella California del 1848 ha influenzato in maniera preponderante la comprensione di 33 soggetti che hanno interpretato secondo supposizioni distorte, dovute all'eccessiva estensione degli schemi già presenti in memoria, il significato di un testo orale basato sullo stesso argomento (la corsa all'oro), ma che aveva avuto luogo in un altro paese (Ecuador) e in un periodo storico diverso (fine del ventesimo secolo). Nei riassunti prodotti da questo gruppo di studenti erano presenti passaggi illogici in cui oggetti in plastica e persino una bevanda come la Coca-Cola, correttamente riconosciuti in fase di decodifica uditiva, venivano inseriti in un periodo antecedente alla loro scoperta.

L'eccessiva estensione di schemi mentali che si rivelano essere fuorvianti può dipendere anche da differenze culturali, considerando lo stretto legame che intercorre tra il sapere pregresso e la cultura di appartenenza (cfr. Markham 2001). Per fare un esempio, la parola “colazione” decodificata da un ascoltatore italiano attiva subito lo schema mentale relativo a una bevanda calda (thè, caffè o cappuccino) accompagnata da qualcosa di dolce (cornetto, biscotti, pane e marmellata), mentre lo stesso termine evoca in un ascoltatore dell'Europa settentrionale l'immagine di una bevanda calda (caffè) o fredda (spremuta d'arancia o succo) e qualcosa di salato (uova e pancetta o prosciutto e formaggio). I due differenti schemi mentali attivati dalla parola “colazione” corrispondono a rappresentazioni attive che Balboni (1999) definisce *software culturali*.

---

<sup>59</sup> Non voler modificare una prima interpretazione di un testo orale è comune a molti ascoltatori con competenze linguistiche limitate nella lingua d'uso. Questo perché la modifica degli schemi attivati e una seconda rielaborazione dovuta alle informazioni provenienti dall'input in tempo reale richiede molte risorse mentali che limitano la capacità di immagazzinamento ed elaborazione della memoria di lavoro (cfr. Field 2008a: 165; Vandergrift 2003).

Grazie al sapere esperienziale l'orecchio interno è in grado di processare più velocemente le informazioni acustiche utilizzando due fattori fondamentali nella comprensione: la prevedibilità, che consente di creare anticipazioni grazie all'attivazione delle rappresentazioni mentali e l'inferenza<sup>60</sup>. L'attivazione di schemi mentali durante l'ascolto è possibile grazie al collegamento stretto tra memoria di lavoro e memoria a lungo termine. Quest'ultima è una sorta di archivio di capacità quasi illimitata che permette di conservare tutte le esperienze e le conoscenze sia acquisite che apprese nel corso della vita, organizzandole in base alle relazioni che hanno con altri elementi sotto forma di schemi.

### 2.3.2 Memoria a lungo termine

La memoria a lungo termine contiene tutti gli elementi (episodi, fatti e dati) che hanno subito un'elaborazione nella memoria sensoriale e in quella a breve termine e possono quindi essere archiviati in modo duraturo e alle volte permanente (Cardona 2001: 75).

Una prima distinzione necessaria quando si parla di memoria a lungo termine è quella tra memoria dichiarativa (esplicita) e non dichiarativa (implicita) (cfr. Schacter e Tulving 1994; Squire 1992). La prima si costituisce facilmente e può essere scomposta in altre due tipologie: la memoria semantica, relativa a fatti e concetti, e la memoria episodica, legata invece a esperienze di vita autobiografiche (cfr. Collins e Quillian 1969; Tulving 1972). Per fare un esempio, il fatto che Berna sia la capitale della Svizzera rientra nella memoria semantica, mentre fa parte della memoria episodica il fatto che nel 1985, mentre ero in vacanza in Svizzera, mi è caduto un giocattolo nel lago di Zugo che è stato poi ripescato e riconsegnatomi da un barcaiolo molto gentile.

L'ascolto è di norma più legato alla memoria semantica che non a quella episodica. Questo perché la memoria semantica sta alla base del linguaggio e comprende tutti i significati delle parole e dei concetti, nonché le relazioni che intercorrono tra loro. Ne consegue che più un input linguistico è rappresentato concettualmente nella memoria semantica, più acquisisce flessibilità (polisemia); ciò gli consente di operare a livello denotativo e connotativo, rinviando quindi a differenti significati a seconda del contesto d'utilizzo (Cardona 2001: 79). Differentemente da quel che si può pensare, la memoria semantica è più di un mero contenitore di concetti e comprende anche informazioni complesse, come i comportamenti da tenere in situazioni particolari, derivati dagli *script di memoria* (cfr. Schank e Abelson 1977), che rientrano nella definizione di memoria non dichiarativa,

---

<sup>60</sup> La prevedibilità e l'inferenza sono due fattori chiave anche per l'interpretazione simultanea perché consentono di sviluppare la strategia dell'anticipazione, che consiste nel prevedere lo sviluppo del testo orale grazie alla processazione di elementi sia a livello fonico-acustico che semantico e pragmatico. Ogni interprete si avvale in ampia misura di informazioni estrapolate dall'input (elaborazione di tipo *bottom-up*) e della propria capacità di integrarle con le proprie conoscenze contestuali ed enciclopediche (elaborazione di tipo *top-down*) per anticipare quanto verrà detto, velocizzando l'intero procedimento di ascolto e decodifica (Riccardi 1999: 171).

denominata anche memoria procedurale<sup>61</sup>. La memoria non dichiarativa è legata alle abilità, alle abitudini o ai comportamenti che sono stati acquisiti attraverso la ripetizione e la pratica (esercizio procedurale) e non prevede quasi mai un recupero cosciente. Un esempio di memoria procedurale implicita è la capacità di andare in bicicletta, di guidare l'auto o allacciarsi le scarpe. Sebbene non sia sempre possibile ricordare il giorno esatto in cui si è appreso l'intero procedimento passo dopo passo (parte dichiarativa della memoria), il cervello sa esattamente cosa fare quando ci si deve allacciare le scarpe o si sale in sella a una bici o su un'auto (parte procedurale). Ne consegue che, mentre le memorie dichiarative esplicite tendono a formarsi più facilmente e rapidamente, sono anche più soggette a essere dimenticate. Al contrario, le memorie non dichiarative di tipo procedurale implicito, richiedendo un lungo periodo di pratica e ripetizione per essere consolidate e perfezionate, risultano molto più difficili da cancellare (Bear, Connors, e Paradiso 2016: 861). In alcuni studi è stato dimostrato che migliori prestazioni nello svolgimento di determinate attività si hanno proprio in una situazione di completo automatismo (cfr. Solms e Turnbull 2004: 181). Ciò si riscontra anche in ambito sportivo, dal momento che la memoria procedurale riguarda per lo più le abilità motorie, e in campo fonetico (D'Amato e Porzio 2011: 110). A livello ricettivo l'abilità fonetica si sviluppa attraverso un esercizio di ascolto continuo a tre fasi: cognitiva, associativa e automatica, le prime due delle quali prevedono un certo livello di attenzione (cfr. Fitts 1992). Ciò implica che l'orecchio interno nella fase cognitiva lavori per creare degli schemi mentali, ovvero dei prototipi, corrispondenti a determinati stimoli acustici. Nella fase associativa gli stimoli vengono differenziati in base alle loro proprietà acustiche e abbinati ai differenti schemi/prototipi fino al raggiungimento dell'automatismo caratterizzante la memoria non dichiarativa.

Relativamente all'attività di ascolto in lingua madre, l'esperienza linguistica passiva e l'imitazione attiva che caratterizzano i primi mesi e anni di vita rendono l'intero processo interpretabile come parte della memoria non dichiarativa. Ciò fa supporre che una formazione mirata alla percezione delle caratteristiche soprasegmentali della lingua possa agevolare lo sviluppo dell'orecchio interno anche in lingua straniera, assicurando il raggiungimento dell'automatismo necessario alla percezione e decodifica dei suoni. Questo perché, quanto più gli ascoltatori riescono a elaborare le informazioni in modo automatico, tanto più possono destinare le limitate risorse attenzionali della memoria di lavoro all'elaborazione di nuove informazioni, evitando così il sovraccarico cognitivo (cfr. Wen 2016: 93).

---

<sup>61</sup> In realtà la memoria non dichiarativa può essere scomposta al suo interno in memoria procedurale e condizionamento. Quest'ultimo riguarda forme associative semplici e si riferisce a comportamenti automatici appresi nel corso della vita e che si attivano in seguito a determinati stimoli (uditivi, visivi, olfattivi, tattili o gustativi). Per un approfondimento sui processi di condizionamento si rimanda agli studi condotti da Pavlov (1927) e Skinner (1938).

Nel capitolo sono state delineate le due componenti essenziali dell'ascolto, chiamate rispettivamente decodifica uditiva (*bottom up*) e comprensione come costruzione dei significati (*top down*), per le quali sono richieste conoscenze sia linguistiche (fonologiche, grammaticali, sintattiche, semantiche e discorsive) che extra-linguistiche (dell'argomento, del contesto, pregresse ed esperienziali). L'ascoltatore oltre a percepire ed elaborare il messaggio acustico così come si presenta a livello fisico, ne interpreta anche il significato, integrando le informazioni derivate dall'input con altre ricavate da altri ambiti del sapere. Ciò sottolinea come tutto il processo di ascolto sia attivo e dinamico e comporti non solo la messa in gioco di più fattori, ma anche l'attivazione di processi cognitivi complessi.

## Capitolo 3

### Sviluppo dell'orecchio interno e didattica dell'ascolto

Dopo aver messo in luce che cosa si intenda con il concetto di orecchio interno e in che modo questo agisca nelle varie componenti dell'ascolto, ci si chiede ora se e come sia possibile svilupparlo, soprattutto in riferimento a una lingua straniera. Per farlo si partirà dall'identificazione dei requisiti che concorrono alla realizzazione di un ascolto di successo, per poi passare alla descrizione delle sfide che l'orecchio interno si trova a fronteggiare nell'ascolto in lingua straniera sia nei sottoprocessi di decodifica uditiva che in quelli di comprensione come costruzione di significato. Questo perché l'ascolto è un processo in continuo divenire, che si basa sull'elaborazione parallela e interdipendente di informazioni sia interne che esterne al segnale (Field 2019b: 10), in grado di raggiungere in lingua madre un alto grado di bilanciamento e sofisticatezza. Ne consegue che, per promuovere lo sviluppo dell'orecchio interno in lingua straniera, occorre tener conto di molte variabili, incluso il suo sviluppo nella madrelingua.

Sebbene non ci sia evidenza scientifica che l'ascolto in lingua straniera avvenga in modo diverso da quello in lingua madre (Buck 2001: 148; Cutler 2012: 304), dal momento che in entrambe l'ascoltatore si basa su sottoprocessi guidati dai dati (*bottom-up*) e dalle conoscenze (*top-down*), possibili spiegazioni inerenti alle difficoltà riscontrate dagli apprendenti possono riguardare il livello di conoscenza e di padronanza<sup>62</sup> della lingua straniera (Field 2013: 103–104) o le strategie utilizzate<sup>63</sup> (cfr. Brown 2011: 150–165; Field 2019a: 295–298; Graham e Santos 2015: 22–40; Lynch 2009: 77–90). Quest'ultime rimandano ai metodi impiegati nella tradizionale pratica didattica, dove prevale un approccio basato sulla comprensione che agevola lo sviluppo di processi inferenziali che si fondano su informazioni esterne al testo, non tenendo conto dell'importanza dei processi di decodifica uditiva. Ciò rende pertanto necessario favorire un approccio di tipo diagnostico che prevede una prima fase in cui vengono rilevati e identificati i problemi riscontrati dagli apprendenti nei sottoprocessi guidati

---

<sup>62</sup> Si è scelto il termine di padronanza come traduzione di *expertise* per indicare il raggiungimento di un elevato grado di automatismo nell'esecuzione di determinate operazioni (cfr. Feltovich, Prietula, e Ericsson 2006; Johnson 2005). Nell'analisi del funzionamento dell'orecchio interno il grado di automatismo è essenziale per distinguere un ascoltatore esperto da uno non esperto, considerando soprattutto la facilità con cui viene svolto il compito. In merito alla discussione sul ruolo dell'automatismo e di come questo faciliti le varie operazioni a livello linguistico, si rimanda a Segalowitz (2003, 2010: 78–104) e Segalowitz e Hulstijn (2005).

<sup>63</sup> In riferimento alle strategie nell'ascolto Field (2000) rileva la necessità di dividerle in due gruppi: le strategie di apprendimento, più generali, messe in atto per facilitare, velocizzare e ottimizzare il processo lo sviluppo di una competenza e le strategie di compensazione, utilizzate invece per colmare una carenza di conoscenze o competenze. Nell'ascolto un esempio di strategia di apprendimento è la presa di appunti, mentre una strategia di compensazione può essere l'indovinare il significato di una parola dal contesto (Brown 2011: 152).

dai dati e dalle conoscenze, e una seconda fase in cui vengono pianificati interventi mirati a risolvere le difficoltà emerse (Field 2008a: 79–95 e cfr. cap. 6).

### **3.1 Requisiti per un ascolto efficace**

L’ascolto, sia in lingua straniera che in una lingua in cui si abbia un alto livello di competenza, può essere definito di successo, se si soddisfano almeno quattro prerequisiti fondamentali, riassumibili come segue (Cutler 2012: 304):

- Segmentazione del flusso sonoro in unità più piccole, coincidenti con unità di senso;
- Differenziazione dei contrasti minimi tra le parole, identificabili con i contrasti fonematici;
- Attivazione nella memoria delle forme lessicali estrapolate dal flusso del parlato;
- Ricostruzione del senso del discorso a partire dall’elaborazione del significato delle parole precedentemente riconosciute e delle relazioni in cui si trovano.

Sebbene questi quattro passaggi non sembrano causare problemi in una lingua in cui si ha un alto grado di competenza, le cose cambiano drasticamente se si pensa all’ascolto in lingua straniera. Questo perché per tutte le categorie elencate, la lingua maggiormente d’uso, di norma coincidente con la madrelingua<sup>64</sup>, crea una sorta di filtro fonologico (cfr. Trubeckoj 1939) e mentale (Kuhl 2004: 382), che ostacola la percezione e l’elaborazione dei suoni che non rientrano all’interno del suo inventario fonemico e prosodico. L’acquisizione della lingua madre sembra infatti produrre reti neurali tarate sulle caratteristiche acustiche degli input linguistici a cui si è maggiormente esposti (Sisinni 2016: 27) favorendo, di conseguenza, il riconoscimento e l’elaborazione di strutture conformi a quelle già in memoria e interferendo con l’elaborazione di stimoli che invece mostrano caratteristiche difformi. Ne consegue che per ognuna delle quattro operazioni richieste per la comprensione orale l’orecchio interno di un ascoltatore non competente nella lingua d’uso si trova a dover fronteggiare numerose sfide, molte delle quali addirittura insormontabili (Cutler 2012: 304).

### **3.2 Le sfide dell’orecchio interno nell’ascolto in lingua straniera**

A differenza del linguaggio scritto, il parlato non ha marcatori affidabili per segnalare i confini delle parole e ciò comporta la creazione di un primo problema in lingua straniera, denominato “di analisi” (Eckhardt 2017: 329), che consiste nel non riuscire a segmentare il parlato in unità di senso compiuto servendosi di informazioni derivate dall’input acustico. Questo perché la “sostanza sonora” (Cauldwell 2013: 16, 2018: 8) è variabile ed effimera e, una volta catturata, viene trattenuta nella memoria a breve termine solo per pochi secondi prima di essere sostituita con altra sostanza sonora,

---

<sup>64</sup> Sebbene il concetto sia al singolare, rientrano in questa categoria tutte le lingue a cui è esposta una persona sia in fase prenatale che subito dopo la nascita.



senza soluzione di continuità. Ciò implica da parte di un ascoltatore non esperto nella lingua d'uso l'investimento di molte capacità cognitive, soprattutto nei sottoprocessi di decodifica uditiva, dove si colloca la maggior parte dei prerequisiti necessari a un ascolto di successo.

In riferimento alla segmentazione del parlato, l'orecchio interno si avvale di diverse tipologie di informazione per dividere il flusso sonoro in unità di senso, molte delle quali appartenenti all'ambito prosodico. La prima riguarda la percezione delle pause che possono essere, a seconda della loro funzione all'interno dell'enunciato, di diverse tipologie (cfr. 3.6.1). Sebbene le pause abbiano caratteristiche linguo-specifiche<sup>65</sup>, esse rimangono l'elemento strutturante più chiaramente percepibile del linguaggio parlato (Hirschfeld e Reitbrecht 2016: 196) anche da parte di un apprendente di lingua straniera (cfr. 6.1.3.1). Questo perché, non occorrendo mai da sole (Missaglia 2018: 170), sono accompagnate da altri fenomeni soprasegmentali, essenziali nella decodifica uditiva. Il primo è il contorno melodico che può essere ascendente, discendente o piatto e può aiutare l'ascoltatore a comprendere se l'enunciato è una domanda, un'asserzione o anche se il parlante vuole continuare a esporre le sue idee, facilitando così non solo la comprensione, ma anche la divisione dei turni di parola nelle interazioni. Altri marcatori affidabili per segmentare il flusso del parlato sono la struttura ritmica, le regole fonotattiche, i dettagli fonetici e il sapere lessicale (cfr. 2.2.1.2) (Weber e Boersma 2018: 65).

Relativamente al ritmo, un ascoltatore francese o italiano, il cui orecchio interno è tarato su una struttura iso-sillabica, avrà molta più difficoltà a segmentare una lingua di classe ritmica diversa, come per esempio l'inglese o il tedesco, che si avvalgono della distanza tra gli accenti e non tra le sillabe per identificare i confini di parola (cfr. Cutler et al. 1986; Cutler e Norris 1988; Goyet, de Schonen, e Nazzi 2010). In tedesco, così come in inglese, il metro standard coincide con il troqueo (Schmidt-Kassow, Roncaglia-Denissen, e Kotz 2018: 120), schema ritmico dato dall'unione di una sillaba accentata e una atona, considerato anche la base di molte parole di derivazione germanica (cfr. Maas 2006: 99–100; Weerning 2017: 128). In tedesco si stima che circa il 90% delle parole bisillabiche, seppur morfologicamente complesse, segua la struttura ritmica del troqueo (Delattre 1966: 29). Sia in francese che in italiano invece, lo schema ritmico privilegiato è il giambo, creato dall'unione di una sillaba atona e una accentata.

Parimenti al ritmo, anche le restrizioni fonotattiche della lingua madre tendono a interferire nella decodifica e nel riconoscimento delle parole in lingua straniera, specialmente nel caso in cui le restrizioni di quest'ultima differiscano in misura sostanziale da quelle della lingua abitualmente usata.

---

<sup>65</sup> A tal proposito si rimanda allo studio di Slembek (1997:217–219) che ha analizzato le differenze nella durata delle pause di parlanti germanofoni e francofoni nei radiogiornali, arrivando alla conclusione che i tedeschi fanno pause sensibilmente più lunghe rispetto ai francesi.

Ciò è stato dimostrato da uno studio condotto su ascoltatori tedeschi con buona conoscenza dell'inglese come lingua straniera e ascoltatori americani di madrelingua, messi a confronto nel riconoscimento di parole inglesi incorporate in sequenze prive di senso<sup>66</sup> (cfr. Weber e Cutler 2006). La sperimentazione ha rilevato che, se le regole fonotattiche sono comuni in entrambe le lingue, come, per esempio, la possibilità di trovare a inizio parola combinazioni come /pl/, /kl/, /fl/ e /kw/, possibili sia in inglese che in tedesco (EN: *plan, clear, flame, quality* e DE: *Plan, klar, Flamme, Qualität*), tutti e due i gruppi risultano facilitati nel riconoscimento dei confini lessicali, mentre le prestazioni differiscono, nel caso in cui le restrizioni interessino una sola lingua. Si prenda ad esempio il fonema /f/ che in tedesco può trovarsi sia a inizio che a fine parola (*Schlaf* – ['ʃla:f] – sonno vs. *Tisch* – ['tɪʃ] – tavolo), mentre in inglese si trova solo alla fine (*fish* – ['fɪʃ] – pesce). In questo caso, gli ascoltatori inglesi sono facilitati nel riconoscere i confini di parola, collocando il suono [ʃ] in automatico alla fine, mentre per i tedeschi non è così. Lo studio ha messo inoltre in evidenza l'utilizzo da parte degli ascoltatori tedeschi di regole fonotattiche della madrelingua anche per il riconoscimento di parole inglesi inserite in sequenze prive di senso come *moycelecture*. L'impossibilità del fonema /s/ di trovarsi a inizio parola in tedesco ha reso all'orecchio interno germanofono più semplice l'identificazione della parola *lecture*. Per segmentare correttamente parole come *moycelecture*, un orecchio interno anglofono utilizza invece altri indizi acustici, tra cui l'accentazione. L'uso da parte dei tedeschi di regole fonotattiche della madrelingua per segmentare parole in lingua straniera mette in luce l'impossibilità di prevenire transfer o interferenze. Interferenze si rilevano anche nella percezione dei dettagli fonetici, elementi importanti per l'individuazione dei confini di parola. Di norma, infatti, il modo in cui uno stesso fonema viene articolato, aiuta l'ascoltatore a distinguere una parola dall'altra, come nel caso del fonema inglese /t/ che nel costrutto *keeps talking* [ki:ps tɔ:kɪŋ] (continua a parlare) viene pronunciato con un'aspirazione, che invece non compare nella stringa *keep stalking* [ki:p stɔ:kɪŋ] (continuare a perseguitare) (cfr. Church 1987). La mancata percezione di contrasti a livello segmentale porta a fraintendimenti, come nel caso di apprendenti giapponesi dell'inglese che, non riuscendo a percepire il colpo di glottide nella sequenza *an ice man* [æn ʔaɪs mæn] (un uomo di ghiaccio), tendono a confonderla con la sequenza *a nice man* [eɪ naɪs mæn] (un uomo gentile) (cfr. Altenberg 2005; Ito e Strange 2009). Il colpo di glottide, molto frequente nel tedesco, è di difficile percezione anche a un orecchio italiano, dal momento che non fa parte del repertorio fonemico di questa lingua<sup>67</sup>. La ridotta sensibilità al fonema in questione fa sì che un

<sup>66</sup> Due esempi sono dati dalle parole *lecture* e *wish* rispettivamente incorporate nelle coppie senza senso *moinlecture* – *gorklecture*, e *yarlwish* – *plookwish*.

<sup>67</sup> Sebbene non sia presente come fonema, in italiano il colpo di glottide dovrebbe essere comunque percepibile come fono in alcune realizzazioni. Si pensi, ad esempio, alla frase "lui è Andrea" [lui ʔe ʔandrea:], dove il colpo di glottide si presenta sia prima del verbo essere che prima del nome. Ancora più evidente è l'uso del fono nella distinzione di stringhe

parlante italofono non sia neanche in grado di produrlo correttamente<sup>68</sup>, come accade spesso per stringhe di parlato quali *beim Essen*, articolata come se fosse *beim Messen* o la sequenza *viel enger* resa come *viel länger*. In questo caso, la difficoltà di differenziazione dei contrasti minimi tra le parole può essere ricondotta alla rimodulazione cerebrale<sup>69</sup> attorno ai suoni nativi.

Anche il sapere lessicale accelera il riconoscimento di parole, facilitando l'extrapolazione di forme conosciute dal flusso del discorso e l'attivazione di più entrate nel lessico mentale (cfr. White, Melhorn, e Mattys 2010). Se una parola nota viene riconosciuta in una stringa di parlato, i confini di questa aiutano a identificare la parte iniziale e finale di altre parole ad essa adiacenti. Per fare un esempio, un ascoltatore di madrelingua tedesca che sente la stringa di parlato [ɪç bin mit de:m 'bʊs gəkʊmən] (*ich bin mit dem Bus gekommen* – sono arrivata in pullman) e riconosce la parola *Bus*, darà per scontato che *dem* e *ge* siano sillabe attribuibili a parti iniziali e finali di altre parole. Sebbene questo procedimento funzioni sempre per utenti con alta competenza nella lingua straniera, anche nel caso in cui la stringa sia ridotta, come nella realizzazione della frase precedente [ɪçbɪmɪm' bʊsgəkʊm], per molti apprendenti di lingua straniera con un livello principiante o intermedio, il sapere lessicale non sempre agevola la segmentazione del parlato. Le cause sono da addurre sia alla dimensione contenuta del vocabolario dell'ascoltatore straniero, ma anche e soprattutto alla memorizzazione delle parole nella loro forma citazionale (Cauldwell 2013: 25; Field 2008a: 141), intesa come forma della parola, articolata in modo molto accurato e in totale isolamento da altre parole, come suggerita dalla pronuncia riportata nel vocabolario. Ne consegue che molte parole immagazzinate nella memoria a lungo termine, pur essendo note all'ascoltatore, non vengono riconosciute nelle differenti realizzazioni acustiche<sup>70</sup>. Per ovviare a questo problema, spesso ci si rifà al sapere morfosintattico e semantico (cfr. 2.2.1.2 e 2.2.1.3). Dall'esempio appena citato (*ich bin mit dem Bus gekommen* reso in maniera ridotta: [ɪçbɪmɪm' bʊsgəkʊm]) è emerso che nelle lingue considerate iso-accentuali come il tedesco, le parole funzionali, non essendo portatrici di accento, subiscono spesso fenomeni di riduzione, tanto da risultare addirittura impercettibili. Essendo queste parole prive di contenuto semantico, ma importanti rivelatrici di relazioni strutturali, la loro mancata decodifica può impedire

---

di parlato come “mi riferivo alle elezioni” rispetto a “mi riferivo alle lezioni”, dove la realizzazione del colpo di glottide nel primo caso [alle ʔeleʃiʊni] dovrebbe consentire la distinzione con il costruito “alle lezioni” [alle leʃiʊni].

<sup>68</sup> Tale assunto è alla base della teoria di Tomatis (2003: 21) che ritiene che per imparare una lingua straniera sia necessario preparare l'orecchio a percepire tutti gli elementi pertinenti che la compongono. Ciò è stato evidenziato anche da un più recente contributo di Richter (2011: 177) relativo ad apprendenti del tedesco come lingua straniera di madrelingua cinese, mentre per l'apprendimento del tedesco da parte di madrelingua italiani si rimanda a Missaglia (2001, 2012, 2022) e a Kaunzner (1997, 2007, 2008).

<sup>69</sup> Per rimodulazione cerebrale si intende la strutturazione di reti neuronali predisposte alla percezione di determinati stimoli uditivi. Tale strutturazione è determinata in base alle caratteristiche dell'input a cui si è maggiormente sottoposti ed è resa possibile dalla plasticità cerebrale.

<sup>70</sup> Questo vale soprattutto per parole apprese tramite la lettura di testi scritti o per le liste di vocaboli presenti nei libri di testo che non presentano la trascrizione fonetica IPA e non consentono la memorizzazione tramite il passaggio attraverso la memoria ecoica.

la comprensione delle relazioni che intercorrono tra le parole di senso compiuto, che invece hanno più probabilità di essere percepite grazie all'accentazione (cfr. 5.2.1.1). Ne consegue che le parole funzionali devono essere dedotte mediante inferenze ricavate dal significato lessicale delle parole di senso compiuto e dalla conoscenza grammaticale della lingua. Si pensi alla domanda *hast du einen Moment Zeit?* [hast du: amən mo:ment 'tsart] (hai un attimo di tempo?), pronunciata in maniera ridotta [hasnmo:men'tsart] (Kohler 1995:201). Le parole funzionali in questa frase (*hast du einen*) vengono estremamente ridotte perché atone, con la conseguenza che la seconda persona singolare viene elisa, così come gran parte dell'articolo indeterminativo. In questo caso l'ascoltatore con un alto livello linguistico, mediante inferenze di tipo grammaticale, secondo cui il soggetto in tedesco va sempre espresso, il verbo *haben* (avere) regge il complemento oggetto e la parola *Moment* è un sostantivo maschile, arriva a dedurre che nella realizzazione fonica [hasn] siano effettivamente contenute le parole [hast] [du:] [amən]. Per fare questo tipo di inferenze occorre però disporre di un'ampia conoscenza grammaticale e sintattica, perché un sapere linguistico limitato può portare alla formazione di aspettative meno affidabili, ostacolando così il *parsing*.

Per segmentare il flusso del parlato occorre che l'ascoltatore lavori in maniera automatica a livello di decodifica uditiva, cosa che in lingua straniera non risulta affatto facile (Field 2008a: 115, 2019b: 289). Per compensare il mancato automatismo nel processo guidato dai dati, spesso un parlante non nativo tenta di estrapolare il senso del messaggio basandosi su supposizioni fatte in relazione all'argomento trattato, al parlante, alla propria esperienza personale, al contesto e al cotesto<sup>71</sup>. Si pensi alla frase in spagnolo *una lanzadora de jabalina* (una lancia-trice di giavellotto) ascoltata alla televisione da Lynch (2009: 45) durante un soggiorno in Spagna. Dall'analisi dell'input, sapendo che il verbo *lanzar* significa lanciare e sapendo che il suffisso *-adora* in spagnolo rende il sostantivo di genere femminile, l'ascoltatrice ha capito subito che si trattava di una lancia-trice. La sfida a livello di comprensione è sorta però con il termine *jabalí* che da Lynch è stato interpretato come un animale, il cinghiale, nella forma diminutiva e femminile *-ina*, risultava cucciolo di animale di genere femminile. La prima interpretazione dell'ascoltatrice è stata quindi “una lancia-trice di cucciola di cinghiale”. Solo grazie al contesto, e quindi al fatto che si trattasse di una trasmissione sportiva e che il giornalista parlasse di gare di atletica a livello internazionale, Lynch ha potuto inferire che *jabalina* non si riferiva a un animale o a uno sport spagnolo, ma doveva essere il nome dell'arma da lancio, il giavellotto, utilizzata nell'omonima specialità dell'atletica leggera. In questo caso, la conoscenza pregressa delle

---

<sup>71</sup> In riferimento al cotesto, Field (2008: 210) preferisce utilizzare la denominazione *discourse representation* (rappresentazione discorsiva), derivata da Brown e Yule (1986) che indica la versione del testo orale ricostruita e in parte già interpretata fino a quel momento dall'ascoltatore e non ciò che è inteso dal parlante, denominato invece *cotesto*. Nel presente contributo non viene fatta questa ulteriore differenziazione, per cui *cotesto* è utilizzato come sinonimo di *rappresentazione discorsiva*.

discipline atletiche e del contesto sportivo, unite al contesto in cui era chiaro si parlasse di una lancia-trice, ha permesso a Lynch una corretta comprensione della frase che non sarebbe potuta avvenire basandosi sull'analisi del solo input linguistico. Ne consegue che, in determinate situazioni, anche a fronte di una decodifica corretta, una conoscenza extralinguistica deficitaria può portare a una mancata comprensione o a fraintendimenti (Buck 2001: 51; Yeldham e Gruba 2014: 35). Ciò è riscontrabile nel caso in cui l'ascoltatore non condivida la stessa esperienza socioculturale del parlante o abbia poca familiarità con il tema trattato (Calzetti 2011: 43), come riscontrato anche nell'osservazione partecipata dei corsi di interpretazione (cfr. 5.2.1.1).

Le inferenze basate su informazioni esterne all'input possono però risultare fuorvianti, portando alla decodifica di parole non presenti nell'input (Field 2004: 373) o alla generazione di significati incongruenti con le informazioni estrapolate dal testo, che conduce gli ascoltatori a cercare nell'input prove corroboranti delle loro prime deduzioni (cfr. Macaro et al. 2005). Ciò sottolinea la necessità di rivedere le interpretazioni e modificarle, se necessario, parallelamente all'elaborazione delle nuove informazioni estrapolate dall'input, monitorando sempre la congruenza nel processo di interpretazione (Vandergrift 2003). In questo il ruolo dell'orecchio interno nello stabilire la marcatezza funzionale di un enunciato (cfr. 1.2) risulta fondamentale.

Dalle sfide presenti nei sottoprocessi di ascolto in lingua straniera, è evidente che le problematiche emergono sia a livello di decodifica uditiva sia di comprensione come costruzione di significato, sebbene le sfide nell'elaborazione *bottom-up* influenzino molto l'elaborazione *top-down*. La non automaticità con cui lavora l'orecchio interno in lingua straniera porta a una riduzione significativa del livello di attenzione da indirizzare all'elaborazione degli elementi extra-testuali, rendendo così più difficoltose le operazioni concettuali associate alla costruzione del significato e all'interpretazione (Field 2019a: 289). Ciò avviene più di rado nel caso della lingua madre o in una lingua in cui l'ascoltatore ha una solida competenza, dal momento che l'orecchio interno si è "assuefatto" alle caratteristiche acustiche della lingua d'uso ed è quindi abituato a processare l'input in maniera procedurale implicita. Per comprendere meglio le differenze tra le due tipologie di ascolto (in lingua madre e in lingua straniera) occorre pertanto ripercorrere le tappe principali dello sviluppo dell'orecchio interno in lingua madre, evidenziando anche il ruolo centrale delle caratteristiche soprasegmentali nella percezione del linguaggio.

### **3.3 Lo sviluppo dell'orecchio interno nella lingua madre**

La capacità di discriminare suoni linguistici inizia già in fase prenatale, a partire dal quarto mese di gestazione, quando è arrivato a compimento il sistema uditivo periferico e quindi lo sviluppo del movimento dei tre ossicini nell'orecchio medio, la meccanica della membrana basilare e la

responsività delle cellule ciliate presenti nell'orecchio interno (cfr. Saunders, Doan, e Cohen 1993; Tomatis 2009). La maturazione fisiologica dell'apparato uditivo coincide anche con lo sviluppo di capacità cognitive di tipo mnestico, incentrate sulla sintonizzazione su stimoli acustici ricorrenti. Esperimenti condotti su neonati di appena dodici ore hanno dimostrato una predilezione per i suoni linguistici familiari, uditi nelle ultime settimane di gestazione, così come per la voce della mamma, evidenziando che anche le reti neuronali delle capacità di apprendimento linguistico e di memoria iniziano a formarsi e consolidarsi in fase prenatale (cfr. DeCasper e Fifer 1980; Gervain, Berent, e Werker 2012; Hepper e Shahidullah 1994). Tali risultati sono stati confermati da uno studio più recente, secondo cui i feti a partire dalla 29esima settimana di gestazione esposti per un periodo di tempo prolungato all'ascolto ripetuto di più parole<sup>72</sup>, hanno rilevato, dopo la nascita, un'attività neuronale correlata a processi di apprendimento lessicale, cosa che invece non si verificava nel gruppo di controllo, composto da neonati non esposti agli stessi input linguistici in fase gestazionale (cfr. Partanen et al. 2013). La sintonizzazione dei feti su una varietà di stimoli acustici ricorrenti provenienti dall'ambiente esterno è stata studiata anche in rapporto a diverse tipologie di suoni non linguistici e in riferimento alla musica (cfr. Gerhardt e Abrams 2000; Trehub 2003), arrivando alla conclusione che in fase gestazionale i feti preferiscono ascoltare suoni a bassa intensità e a bassa frequenza nonché ritmi non troppo sostenuti<sup>73</sup>.

In relazione al linguaggio parlato, a livello intrauterino, essendo immerso nel liquido amniotico, il feto tende a memorizzare con più facilità le strutture prosodiche della lingua a cui è maggiormente esposto (cfr. Jusczyk et al. 1993; Nazzi, Bertoncini, et al. 1998; Vouloumanos e Werker 2007). Si immagini infatti di dover ascoltare una conversazione fatta in una lingua straniera mentre si è immersi completamente in una vasca piena d'acqua. In questa situazione, l'orecchio interno tende a captare più facilmente le caratteristiche soprasegmentali della lingua che non quelle segmentali, difficili da distinguere a causa del mezzo che attenua l'input. Ciò è dovuto all'elasticità e densità del mezzo, l'acqua, che rendono la struttura fine del segnale, intesa come l'articolazione vocalica e consonantica (livello segmentale), meno decodificabile (Dittmann 2020: 15). L'attenuazione è data anche dal fatto che le onde sonore nell'acqua non vengono trasmesse all'orecchio interno passando per l'orecchio esterno e medio, ma propagate via ossea, attraverso il sistema scheletrico, impedendo così la normale

---

<sup>72</sup> Si tratta nello specifico di tre pseudoparole composte da tre sillabe, presentate, oltre che nella forma primaria [tata'ta], anche con un cambiamento vocalico nella sillaba centrale [tato'ta] e una modifica nell'accentazione [ta'tata]. Le tre parole sono state fatte ascoltare ripetutamente durante la gestazione. A seguito della nascita ai tre stimoli sono state aggiunte anche altre due pseudoparole modificate nella durata vocalica [tata:'ta] e nell'intensità.

<sup>73</sup> In relazione al ritmo nella musica classica i feti sembrano preferire le composizioni armoniose di Mozart e Vivaldi, mentre sembrano gradire meno quelle di Beethoven, più incalzanti a livello ritmico. I suoni e le vibrazioni percepiti dal feto durante la vita intrauterina sembrano avere anche un effetto sulla salute del futuro bambino, sull'apprendimento e sul comportamento, agendo direttamente sull'organismo e modificando lo stato emotivo, fisico e mentale. Tale fenomeno prende il nome di "effetto Mozart" (cfr. Campbell 2010).

amplificazione prodotta dal passaggio dell'onda sonora nel condotto uditivo (cfr. 1.3.1.1). La capacità di udire anche senza mediazione dell'orecchio esterno e medio evidenzia come l'orecchio interno sia una componente necessaria per l'ascolto e l'unica del sistema uditivo periferico a operare già in fase prenatale. Ne consegue che il feto in utero riesce a percepire solo frequenze basse, si spiega quindi la predilezione dei neonati per i suoni situabili nell'intervallo tra 500 e 900 Hz, corrispondenti alle frequenze più utilizzate della voce femminile umana nel parlato (Klann-Delius 2016: 25).

La sensibilità dell'orecchio interno alla prosodia della lingua utilizzata in fase gestazionale, già evidenziata a livello ricettivo in alcuni studi condotti su bambini appena nati (cfr. Mehler et al. 1988; Mehler e Dupoux 1992; Moon e Fifer 2000), è stata ulteriormente approfondita anche nella fase di prima produzione. Analizzando due gruppi di neonati: uno di lingua francese e l'altro di lingua tedesca, Mampe e colleghi (2009) hanno dimostrato che a pochi giorni dalla nascita i bambini modulano il pianto a seconda delle caratteristiche prosodiche della lingua a cui sono maggiormente esposti in fase gestazionale, evidenziando così una forte connessione tra percezione e produzione. I neonati francesi prediligono piangere producendo contorni melodici ascendenti, mentre i bambini tedeschi preferiscono contorni melodici discendenti<sup>74</sup>. Differenze nelle caratteristiche prosodiche del pianto dei neonati così come nella percezione dei tratti soprasegmentali sono dimostrabili però solo per coppie di lingue appartenenti a classi ritmiche differenti (cfr. Nazzi, Bertoncini, et al. 1998; Nazzi, Floccia, e Bertoncini 1998; Ramus, Hauser, et al. 2000), in quanto lingue con caratteristiche prosodiche simili, come l'inglese e l'olandese, non sono discriminabili dai feti (cfr. Nazzi, Bertoncini, et al. 1998).

Con l'evento della nascita, l'orecchio si deve improvvisamente adattare ai rumori dell'aria e ai suoni che vengono percepiti in maniera diversa rispetto a quelli che raggiungono l'orecchio interno nella vita intrauterina (Tomatis 2003: 18, 2019: 59). L'adattamento si concretizza nel giro di sei mesi con la capacità di discriminare anche i singoli segmenti (foni), rilevandone i contrasti. In questa fase il bambino è definito un ascoltatore universale in grado di discriminare suoni appartenenti anche a diverse lingue rispetto a quella in cui è immerso (Berardi e Pizzorusso 2014: 168). L'orecchio interno del bambino è quindi aperto alla percezione di tutti i suoni, riuscendo a discriminare i contrasti fonetici da una lingua all'altra. Con il passare del tempo e l'esposizione a un gran numero di unità fonetiche e strutture prosodiche variabili, i bambini iniziano a raggruppare i suoni simili e ricorrenti in categorie ben precise, inibendo i tratti segmentali e soprasegmentali che non sentono regolarmente e che pertanto vengono assimilati ad altri, come nel caso dei foni [l] e [r] che in cinese vengono associati a uno stesso fonema o del fono tedesco [l] associato in italiano al fonema /i/. Tale operazione

---

<sup>74</sup> La predilezione nel parlato tedesco per i contorni melodici discendenti è emersa anche durante la sperimentazione del training di decodifica uditiva (cfr. cap. 6).

si innesca a partire dai sei mesi, quando l'orecchio inizia a sintonizzarsi sui fonemi vocalici della lingua madre, e giunge a conclusione al primo anno di età con la percezione dei fonemi consonantici e la conseguente riduzione di sensibilità per quelli non facenti parte della lingua madre o di quella maggiormente d'uso (cfr. Kuhl et al. 2006; Ortiz-Mantilla et al. 2013). Entro il primo anno di vita i bambini imparano anche gradualmente ad associare un suono con un altro, inibendo le combinazioni a cui non sono esposti, come nel caso del tedesco che non contempla l'associazione dei foni [k] e [u], evidente nella pronuncia del pronome dimostrativo *questo* [kw'esto], realizzato acusticamente come *qvesto* [kv'esto]. Il fatto che i bambini riescano a percepire e categorizzare schemi acustici ricorrenti è da ricondurre alla capacità del cervello umano di compiere inferenze di tipo statistico, eseguite in base alla frequenza con cui si verificano certi suoni in relazione ad altri, un procedimento che, per quel che riguarda le caratteristiche prosodiche, inizia in fase prenatale (Gervain, Berent, e Werker 2012; Grimaldi 2019: 23; Klann-Delius 2016: 28–29; Kuhl 2004: 831; Saffran 2002; Teinonen et al. 2009). La continua esposizione a una determinata lingua fa sì che l'orecchio interno si abitui a percepire la regolarità di alcune strutture e le proprietà acustiche dei singoli suoni facenti parte di quella lingua nonché a rilevare come questi si modifichino quando vengono combinati con altri, agevolando così la costruzione di un inventario di prototipi<sup>75</sup>. Questi agiscono come una calamita, attirando e respingendo suoni o strutture che, a livello acustico, si collocano rispettivamente più vicino o più lontano ad essi (cfr. Kuhl 1991; Kuhl et al. 2008).

La formazione di categorie prototipiche è legata alla nozione di periodo critico, secondo cui la creazione di reti neurali dedicate alla lingua di maggior uso precluderebbe in età avanzata l'elaborazione di una lingua straniera a livello di parlante nativo (Kuhl 2004: 832). Escudero (2005) sostiene invece la possibilità di ottenere una percezione nativa della lingua straniera e la conseguente creazione di rappresentazioni fonetiche diverse per i fonemi non nativi se si viene esposti a input quantitativamente e qualitativamente adeguati (Sisinni 2016: 24). Il motivo è da ricondurre alla percezione che non avverrebbe sulla base di categorie fonologiche astratte, ma tenendo conto delle proprietà acustiche dei suoni (cfr. Escudero, Simon, e Mitterer 2012; Escudero, Sisinni, e Grimaldi 2014). Questo assunto porta alla conclusione che l'orecchio interno è in grado di risintonizzarsi sui tratti peculiari di una lingua straniera, rendendo possibile un suo sviluppo mediante un'adeguata didattica dell'ascolto.

---

<sup>75</sup> Per prototipo in fonetica si intende sia la categorizzazione a livello segmentale che quella a livello suprasegmentale. Nel primo caso il prototipo riguarda l'individuazione di un fonema a cui corrispondono diverse realizzazioni sonore (foni), pronunciate in maniera variabile a seconda di chi sta parlando, della velocità di eloquio e del contesto in cui è inserito. Nel secondo caso invece la categorizzazione riguarda lo schema ritmico, l'accentazione, l'andamento melodico e la percezione delle sillabe che svolgono una funzione di controllo a livello segmentale. Per approfondire il ruolo dei prototipi nell'apprendimento di una seconda lingua si rimanda a Missaglia (2005).



### 3.4 La didattica dell'ascolto tra passato, presente e futuro

Come evidenziato nel paragrafo precedente, l'ascolto nella lingua madre precede in termini di tempo lo sviluppo di tutte le altre abilità linguistiche. Ciò andrebbe tenuto in considerazione anche nella pianificazione dell'attività didattica in lingua straniera, dal momento che la comprensione orale costituisce il primo livello di accesso alla lingua straniera, in un contesto meno strutturato come l'apprendimento di una lingua seconda o di una lingua straniera sul posto (Solmecke 2010: 969) come anche dovrebbe essere in un contesto più strutturato come quello di apprendimento guidato. Inoltre, lo sviluppo delle abilità produttive presuppone anche sempre quello delle abilità ricettive (Hirschfeld e Reinke 2018: 21–24; Kaunzner 1997: 4, 2007, 2008; Tomatis 2003: 25), considerate un prerequisito fondamentale dell'apprendimento linguistico (Goh e Vandergrift 2012: 4; Tomatis 2003: 50).

Considerando le caratteristiche del linguaggio parlato (cfr. 2.1), l'ascolto in lingua straniera viene spesso percepito dagli apprendenti come un'attività difficile da fronteggiare (cfr. Cauldwell 2013: 1, 2018: 1; Graham 2006: 166; Hancock e McDonald 2017: 3; Thorn 2009: 5). Rispetto alle altre competenze, essa presenta maggiori sfide anche per i docenti, che spesso non possiedono una conoscenza adeguata dei processi cognitivi (*bottom-up* e *top-down*) che ne costituiscono la base (Dietz 2021a: 69). Ciò emerge sia da un questionario svolto con docenti di lingua straniera in Italia (cfr. 3.4.3), ma anche dall'analisi della trattazione dell'ascolto nei diversi approcci didattici (Dahlhaus 2001: 12), come viene esposto nel prossimo capitolo.

#### 3.4.1 La trattazione dell'ascolto nei diversi approcci didattici

Nonostante la preminenza biologica e funzionale dell'udito per la comunicazione interpersonale (Albano Leoni 2001: 50), nella didattica delle lingue straniere l'ascolto è stato scoperto relativamente tardi come competenza linguistica indipendente (Dietz 2021a: 67; Field 2008a: 1), risultando anche una delle meno indagate a livello scientifico (Rossa 2012: 5; Rost 2001: 13; Vandergrift 2007: 191) e delle più trascurate nella didattica della lingua straniera (Dahlhaus 2001: 12) nonché delle più sottovalutate riguardo all'insegnamento della pronuncia (cfr. Field 2014; Irvin 1954). Questo è ciò che è emerso in uno studio, condotto da Flowerdew e Miller (2005: 3–20), nel quale sono stati brevemente descritti i vari approcci didattici e per ognuno di essi sono stati specificati gli obiettivi di apprendimento in relazione all'ascolto.

Nel metodo grammaticale-traduttivo l'ascolto non viene nemmeno menzionato tra i sette obiettivi principali dell'approccio (Richards e Rodgers 2014: 6–7), cosa in parte comprensibile essendo l'approccio indirizzato in una prima fase alla traduzione di testi letterari redatti in lingue come il latino e il greco antico, che oggi non sono più parlate da comunità linguistiche. Anche l'applicazione del metodo grammaticale-traduttivo alle lingue moderne si è focalizzata su traduzione, grammatica e

lettura, mentre gli input orali venivano forniti dal docente mediante lettura ad alta voce, formulazione di domande inerenti ai testi e correzione delle risposte (Dahlhaus 2001: 12).

Con l'avvento del metodo diretto, conosciuto anche come metodo orale o naturale, lo sviluppo dell'ascolto sembra acquisire un ruolo predominante nella didattica delle lingue straniere. Applicando questo metodo si tendono a ricreare in classe le condizioni che portano all'acquisizione della lingua materna, favorendo quindi un clima immersivo, dove la lingua straniera è utilizzata come lingua veicolare e le regole grammaticali vengono apprese in maniera induttiva. Eppure, nonostante lo sforzo di utilizzare in modo spontaneo la lingua target, nel metodo orale non si riscontrano tentativi rilevanti di insegnamento sistematico delle strategie di ascolto (Flowerdew e Miller 2005: 6), mentre viene favorito un apprendimento per osmosi, incentrato sull'osservazione e imitazione di costrutti ritenuti corretti (cfr. Mendelsohn 1994). Il modello in questo caso è fornito dal docente che, per competenza linguistica, deve essere associato a un parlante nativo della lingua target per poter fornire agli apprendenti un input talmente adeguato da consentire un cosiddetto ascolto "etnico" (Tomatis 2003: 18), inteso come il più autentico possibile.

Anche nell'ambito dell'approccio cognitivo-grammaticale (cfr. Langacker 1987a, 1987b, 2008) la comprensione orale non trova una collocazione precisa, ma funge piuttosto da via per introdurre nuove forme grammaticali, sintattiche e lessicali (cfr. Field 2008a: 13; Fischer 2016: 9). Secondo l'approccio qui considerato, la comprensione di enunciati si basa su saperi sintattici e lessicali (Rost 1994: 35) e ciò si traduce nella pratica didattica in esercizi di comprensione basati su supporti scritti<sup>76</sup>, che agevolano gli apprendenti nel processo inferenziale, condizionato spesso da spunti provenienti dal testo scritto e non orale (Flowerdew e Miller 2005: 7). Ne consegue che attività di questo tipo rimangono ancorate al contesto scolastico come strumenti di verifica<sup>77</sup> e non preparano a situazioni comunicative reali. Risulta quindi chiara la tendenza di questo approccio a testare le competenze d'ascolto invece di svilupparle, focalizzandosi più sul prodotto che non sul processo che ha condotto a un determinato risultato, come avviene anche nell'approccio audio-orale. Quest'ultimo, impiegato principalmente negli anni '50 e '60, si fonda sulla teoria comportamentista e neo-behaviorista di Skinner (1965) e presuppone lo sviluppo meccanico di comportamenti corretti, coincidenti con l'apprendimento, che si verifica attraverso la ripetizione di modelli dati (*sequenze stimolo*), presentati in forma orale e inseriti in contesti semi-strutturati. Le sequenze stimolo vengono poi modificate con una piccola sostituzione o aggiunta di parole che prevedono un adattamento e una risposta da parte del discente. Si pensi ad esempio alle domande stimolo poste dal docente *wie geht es Elke? Geht es*

---

<sup>76</sup> Per supporto scritto si intende un foglio con domande inerenti alla traccia da ascoltare che possono essere aperte o chiuse, oppure contenere trascrizioni ortografiche parziali da completare.

<sup>77</sup> L'utilizzo di supporti scritti per testare le capacità di ascolto è la modalità tutt'ora più utilizzata anche nelle certificazioni linguistiche (Field 2019b: 74–75).

*ihr gut?* (come sta Elke? Sta bene?) alle quali gli apprendenti devono rispondere affermativamente, utilizzando la struttura già in parte contenuta nell'input: *Ja, ihr geht es gut* (Sì, lei sta bene). Dopo aver consolidato questa prima sequenza, l'insegnante provvederà a modificare lo stimolo, creando domande simili come *wie geht es Thomas? Gehr es ihm gut?* (come sta Thomas? Sta bene?) o *wie geht es Mareike und Hanna? Geht es ihnen gut?* (come stanno Mareike e Hanna? Stanno bene?). A queste domande lo studente dovrà fornire una risposta affermativa, prestando però attenzione ai diversi pronomi presenti nell'input e ripetendoli nel costrutto dato, formulando così le due risposte *Ja, ihm geht es gut* (Sì, lui sta bene) e *Ja, ihnen geht es gut* (Sì, loro stanno bene). Per consolidare l'apprendimento, l'approccio si serve di un sistema di rinforzi che possono essere positivi in caso di risposta corretta e negativi nel caso di risposta non corretta, facendo sì che l'apprendimento avvenga in maniera meccanica e coincida con il condizionamento classico (cfr. Pavlov 1927, 2012). La denominazione del metodo (audio-orale), pone apparentemente un'enfasi sull'oralità. Tuttavia, nonostante le sequenze stimolo vengano presentate come input uditivi, il fine ultimo dell'approccio rimangono la ripetizione e la manipolazione meccanica di strutture utili alla conversazione, che garantiscano una "fluidità nella produzione" (Richards e Rodgers 2014: 66), non lasciando molto spazio allo sviluppo della competenza d'ascolto (Dahlhaus 2001: 12). Un ulteriore limite dell'approccio audio-orale consiste nel presentare sequenze stimolo spesso decontestualizzate, senza aggancio a reali situazioni comunicative.

Il problema della contestualizzazione viene in parte risolto dall'approccio a elementi discreti, anch'esso di matrice strutturalista e comportamentista, che si focalizza prima sull'apprendimento delle caratteristiche segmentali e poi sulla loro contestualizzazione. Il metodo consiste nel far esercitare la percezione su strutture linguistiche ricorrenti (*pattern drills*), che, una volta interiorizzate vengono inserite all'interno di strutture più ampie. Un'attività svolta con questo approccio può essere quella proposta nel manuale di pronuncia di Cunningham e Bowler (1991) che verte, in un primo momento, sulla diversa percezione della desinenza del passato inglese (-ed), che può essere resa in tre modi: [t], [d] e [ɪd]. Una volta ascoltati vari esempi di verbi alla forma passata e averli catalogati in base al suono finale in una delle tre categorie fonetiche proposte, si procede con un secondo esercizio, dove i suoni vengono inseriti all'interno di frasi brevi, in modo che gli apprendenti possano riconoscere le forme precedentemente allenate isolatamente anche nel contesto. Sebbene l'utilizzo dell'approccio a elementi discreti dia prova di un miglioramento generale delle capacità di comprensione orale (Ambarsari e Mulysti 2021: 358), esso non considera che spesso l'identificazione dei fonemi segue quella delle sillabe o di intere parole (cfr. Field 2014: 90; Fraser 2014: 30; McNeill e Lindig 1973).

Solo con l'avvento del metodo comunicativo negli anni '70 e '80, l'ascolto entra a pieno titolo nella pratica didattica, grazie soprattutto al ruolo attivo del ricevente come partecipante al discorso (cfr. Spiegel 2009). Tra gli obiettivi di apprendimento relativi all'ascolto questo metodo conta l'elaborazione del parlato per scopi funzionali, nell'interazione con altre persone e/o per portare a termine un compito assegnato (Flowerdew e Miller 2005: 13). Gli stessi obiettivi sono propri anche dell'approccio basato sui compiti (cfr. Ellis et al. 2020; Jackson 2022; Nunan 2004), sviluppato a fine anni '90 e spesso visto come estensione del metodo comunicativo. L'approccio si fonda sul principio di apprendere attraverso la pratica e consiste nel far svolgere agli studenti dei compiti (*tasks*) non necessariamente di natura linguistica, ma legati alla vita reale, utilizzando la lingua straniera come lingua veicolare. In questo modo all'apprendente viene richiesto di identificare nel testo orale le informazioni utili allo svolgimento di un dato compito, sviluppando, di conseguenza, scioltezza nel parlare e sicurezza nell'utilizzare la lingua, come accade nelle interazioni autentiche. Ciò lo porta a utilizzare in maniera consapevole una serie di abilità e a sviluppare delle strategie (cfr. Mendelsohn 1994), tra cui imparare a comunicare comunicando.

Relativamente al tedesco come lingua straniera l'ascolto sembra aver trovato già a partire dagli anni '80 un suo ruolo stabile nella pratica didattica (Dietz 2021a: 69), testimoniato dalla presenza di esercizi finalizzati allo sviluppo della competenza nei vari libri di testo (cfr. Liu 2016) nonché dalla fiorente produzione di manuali in commercio ad esso dedicati (Billina 2020; Knirsch 2019; Schnack 2021; Sieber 2018). Tuttavia, l'attuale didattica dell'ascolto presenta ancora dei limiti, dovuti all'utilizzo di un approccio basato sulla comprensione e quindi sullo sviluppo di strategie inferenziali, che non risulta essere in linea con le più recenti scoperte scientifiche. Inoltre, le varie tecniche impiegate tendono a focalizzarsi più sul prodotto non tenendo conto della complessità del processo che sta alla base della competenza orale (cfr. Field 2008a: 77–121).

### **3.4.2 Un modello trifasico per le attività di ascolto**

Nella normale prassi didattica dell'ascolto, l'insegnante si trova a dover sviluppare una competenza, che è personale e interiorizzata, nel contesto sociale della classe, in cui è necessario considerare le esigenze dell'intero gruppo di apprendenti e modulare di conseguenza la lezione (Field 2008a: 37). Lo schema solitamente seguito per lo sviluppo della competenza di ascolto è trifasico e comprende attività da svolgere prima, durante e dopo l'ascolto (Cauldwell 2013: 249–250, 2018: 76; Dietz 2017: 109–110, 2021: 69; Field 2008a: 13–25; Koeppel 2010: 254–62). Scopo della fase di preascolto è mettere a proprio agio gli apprendenti fornendo informazioni sul tema della traccia audio che verrà fatta ascoltare, anticipando date forme lessicali presenti nel testo, leggendo le domande a cui devono rispondere i riceventi e incoraggiandoli a formulare ipotesi in base alle loro conoscenze pregresse.

Essendo le attività di ascolto percepite da molti apprendenti come difficili da svolgere in completa autonomia<sup>78</sup>, le attività di preascolto li aiutano ad avere un'idea dell'argomento, della situazione comunicativa trattata e del compito assegnato, prevenendo un clima di demotivazione in classe (Cauldwell 2018: 48–49; Field 2002: 247; Thorn 2009: 8). La seconda fase, di ascolto, può essere suddivisa, in diversi momenti, a seconda del numero di ascolti pianificato dal docente e consta nella presentazione della traccia audio e, contestualmente, nello svolgimento di attività, come prendere appunti o rispondere a domande sulla comprensione del testo (Dietz 2021a: 69). La suddivisione interna della seconda fase può dipendere dalla diversa tipologia di ascolto richiesta, globale o dettagliato<sup>79</sup> (Field 2002: 242). Nell'ultima fase, vengono infine controllate le risposte alle domande e, se necessario, vengono fatti riascoltare alcuni passaggi, relativi a risposte eventualmente errate. In alcuni casi viene fornita agli apprendenti anche una trascrizione del testo che può essere utilizzata per approfondimenti su strutture grammaticali da chiarire e/o ripassare o per implementare il lessico (Dietz 2021a: 69). Quest'ultima fase, di solito molto più breve rispetto alle precedenti (Morf 2022a: 69), può servire anche per introdurre altre attività, riguardanti lo sviluppo di ulteriori competenze, come la produzione orale e/o scritta.

### **3.4.3 La didattica dell'ascolto in Italia e i limiti dell'approccio basato sulla comprensione**

Lo schema appena illustrato è quello di regola utilizzato dai docenti di lingua straniera in Italia in tutti gli ordini e gradi di istruzione pubblica (primaria, secondaria e università) nonché nei corsi di lingua offerti da enti privati. Ciò è emerso grazie a un questionario, svolto a scopo esplorativo, a cui hanno partecipato 300 docenti di lingua e cultura straniera<sup>80</sup> e finalizzato a rilevare il grado di accordo e disaccordo su affermazioni, relative alla pratica didattica dell'ascolto nella classe di lingua straniera<sup>81</sup> (cfr. Allegato 1).

Relativamente alla prima fase di preascolto, la maggior parte dei docenti intervistati (86%) si dichiara d'accordo nel far leggere agli apprendenti le domande di comprensione a cui rispondere durante l'ascolto, nonché anticipare il lessico specifico presente nell'audio (56%) o attivare le conoscenze

---

<sup>78</sup> Seppur svolto in classe, l'ascolto è un processo mentale che avviene in una dimensione privata e non osservabile (Goh e Vandergrift 2012: 82). Collaborazioni tra gli apprendenti possono essere svolte solo in momenti antecedenti o successivi all'ascolto della traccia audio.

<sup>79</sup> In caso di ascolto globale si intende la focalizzazione degli apprendenti sul tema in generale, mentre per ascolto dettagliato si intende la percezione e decodifica di informazioni specifiche.

<sup>80</sup> Le lingue rappresentate, seppur con percentuali variabili, sono il cinese (0%), francese (15%), inglese (46%), italiano lingua seconda/lingua straniera (2%), russo (1%), spagnolo (9%) e tedesco (27%). La maggior parte dei docenti che ha partecipato al sondaggio lavora nella scuola secondaria di primo (63 docenti pari al 21%) e secondo grado (225 docenti pari al 75%). Esiguo è invece il numero di docenti che ha aderito alla rilevazione e che lavora alla scuola primaria (2 docenti), all'università (6 docenti) e nei corsi di lingua offerti da enti privati (11 docenti).

<sup>81</sup> Il questionario è composto da 29 domande create su scala Likert (cfr. Marradi e Gasperoni 2002) a 6 punti, dove 1 corrisponde ad "assolutamente no", 2 a "no", 3 a "più no che sì", 4 a "più sì che no", 5 a "sì" e 6 ad "assolutamente sì".

pregresse per agevolare la formulazione di ipotesi (66%). Ciò evidenzia una prima criticità del metodo che tende a dare ampio spazio all'elaborazione guidata dalla conoscenza (*top-down*), limitando molto l'addestramento alla decodifica uditiva, basato invece sull'analisi dell'input (*bottom-up*). L'utilizzo di strategie inferenziali che porta ad attingere a informazioni esterne all'input è da attribuire in parte alla scarsa conoscenza dei docenti sui processi cognitivi che stanno alla base dell'ascolto (Dietz 2017: 110, 2021: 69) che li porta a supporre che la comprensione orale in lingua straniera possa essere equiparata a quella in madrelingua, in cui la decodifica uditiva avviene in maniera procedurale implicita. Eppure, solo il 32% dei docenti ritiene di non conoscere bene i processi cognitivi alla base dell'ascolto, contro il 68% che invece dichiara di conoscerli<sup>82</sup>. A questa criticità si aggiunge che le attività di ascolto sono incentrate sul docente anziché sul discente. È infatti l'insegnante a decidere su quali domande focalizzare l'attenzione, quali parole chiave evidenziare, quali forme lessicali introdurre e quali conoscenze pregresse attivare. È sempre il docente ad avere il controllo sul tipo e sul numero di volte in cui vengono presentate le tracce audio e a decidere, in base a supposizioni sulle difficoltà degli apprendenti, quali siano i passaggi da far riascoltare (Field 2008a: 38).

Il questionario ha anche fornito dati relativi alle attività proposte per allenare le competenze di ascolto, tra cui spicca la comprensione del testo con domande vero/falso o a scelte multipla, modalità utilizzata dal 78% dei docenti, contro un 23% che fa svolgere regolarmente un dettato. Questi risultati sottolineano una seconda criticità dell'approccio tradizionale, denominato appunto *Comprehension Approach* (Field 2008a: 26), in quanto basato interamente sulla comprensione del testo, dando quindi più peso al prodotto dell'ascolto che non al processo che ha condotto a quel determinato risultato (Cauldwell 2013: 256; Dietz 2021a: 70). L'approccio basato sulla comprensione si fonda infatti sul presupposto semplicistico che la correttezza delle risposte indichi lo sviluppo di una competenza, mentre soluzioni inesatte o frammentarie sono da ricondurre a una mancata competenza (Field 2008a: 30). Tuttavia, il fatto che gli studenti possano decodificare solo alcune informazioni o parti di esse e barrare comunque la risposta esatta, aiutandosi con supposizioni e inferenze desumibili dalle domande formulate per iscritto, non denota lo sviluppo di competenze di ascolto. In aggiunta a ciò, va anche considerato che l'inesattezza delle risposte non fornisce ai docenti indizi utili a livello diagnostico per comprendere quali difficoltà abbiano riscontrato gli apprendenti durante l'ascolto, facendo diventare la verifica della competenza più importante del suo sviluppo (Field 2008a: 30).

Un'ultima considerazione emersa dalle risposte al sondaggio riguarda la tipologia di materiale audio impiegata nella tradizionale prassi didattica. Sebbene l'82% dei docenti si dichiari a favore dell'uso

---

<sup>82</sup> Della prima percentuale (32%), dove sono state unite le risposte negative all'affermazione "conosco bene tutti i processi cognitivi che stanno alla base della comprensione orale", 2% dei docenti ha barrato un "assolutamente no", il 9% un "no" e il 21% un "più no che sì", mentre in relazione alla seconda percentuale in cui è stato considerato l'insieme delle affermazioni positive il 32% dei docenti ha risposto "più sì che no", il 27% un netto "sì" e il 9% un "assolutamente sì".

di materiale autentico per esercitare la competenza d'ascolto, il 78% fa svolgere ai propri apprendenti gli esercizi proposti dai libri di testo adottati. Le tracce audio abbinate ai manuali vengono però create appositamente per scopi didattici e contengono di norma un "linguaggio curato" (Cauldwell 2013: 18), depurato delle caratteristiche tipiche del parlato che lo accomunano più allo scritto e che per il 52% dei docenti stessi non rispecchia la vera realtà comunicativa. Ciò è stato dimostrato anche in riferimento ad alcuni libri di testo impiegati nell'insegnamento del tedesco come lingua straniera (cfr. Günther, Wegner, e Weidner 2013; Trautmann 2005; Vorderwülbecke 2008), dai quali è emerso che il linguaggio utilizzato nei dialoghi "didattici" si rifà a una lingua concettualmente scritta (cfr. Koch e Oesterreicher 1994), presentata con accentazione ipercorretta<sup>83</sup> (Bachmann-Stein 2013: 42) in grado di agevolare la decodifica da parte di ascoltatori non esperti (Thorn 2009: 7) anche perché le tracce sono presentate senza rumori di sottofondo e con una velocità di eloquio inferiore alla norma (Thorn 2012: 66).

Alla luce di quanto detto è quindi possibile indentificare almeno cinque grandi limiti nell'approccio all'ascolto basato sulla comprensione, riassumibili come segue (Dietz 2021a: 70):

- Impegno di strategie guidate dalla conoscenza (elaborazione di tipo *top-down*) rispetto a quelle guidate dai dati (elaborazione di tipo *bottom-up*);
- Centralità del docente e non dell'apprendente;
- Mancata considerazione del processo d'ascolto a favore della centralità del prodotto (verifica della comprensione);
- Trasferimento inconsapevole di metodi impiegati nello sviluppo della competenza ricettiva orale in lingua madre e di quella scritta anche per la competenza orale in lingua straniera o seconda;
- Utilizzo di tracce audio create a scopo didattico che contengono un modello linguistico inadeguato.

L'insieme dei punti deboli sopra elencati, conduce alla necessità di riorientare la didattica dell'ascolto in lingua straniera verso un approccio che privilegi lo sviluppo dell'orecchio interno, tenendo conto dell'importanza delle strategie di decodifica uditiva, della centralità dell'apprendente e dell'intero processo di ascolto, nonché dell'utilizzo di un input parlato che sia più vicino a quello impiegato nella reale pratica comunicativa.

---

<sup>83</sup> L'accentazione ipercorretta è da ricondurre all'utilizzo di un linguaggio iperarticolato, appartenente ai domini della serra e del giardino (Cauldwell 2018: 12). Grazie a una metafora botanica, Cauldwell individua tre diverse tipologie di parlato: la serra, il giardino e la giungla. Nel primo, le parole, così come le piante in una serra, sono isolate ognuna nel suo spazio e vengono articolate mantenendo intatte tutte le loro caratteristiche acustiche. Nel secondo, le parole non sono più isolate, ma unite in composizioni che danno vita a frasi e periodi, evidenziando anche alcuni fenomeni di co-articolazione tipici del discorso connesso. Nel terzo, invece, si trova il parlato spontaneo autentico, che è veloce, indisciplinato e disordinato (Cauldwell 2018: 13).

### 3.4.4 Nuovo orientamento verso la decodifica uditiva

Negli ultimi anni, nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, si è assistito alla nascita di nuovi orientamenti dedicati alla didattica dell'ascolto (cfr. Cauldwell 2013, 2018; Field 2008a; Goh e Vandergrift 2012, 2018; Graham e Santos 2015; Lynch 2009; Thorn 2009, 2012), che solo di recente hanno trovato una loro collocazione anche nella pratica didattica del tedesco come lingua straniera (cfr. Dietz 2022b). Alcuni di questi orientamenti possono essere visti più come adattamenti dell'approccio basato sulla comprensione (cfr. Field 2008a; Flowerdew e Miller 2005), mentre altri rappresentano delle controtendenze (cfr. Cauldwell 2018; Siegel e Siegel 2015).

Di seguito vengono illustrati due principi cardine necessari allo sviluppo dell'orecchio interno in lingua straniera. Il primo riguarda l'importanza del processo di decodifica uditiva, il cui automatismo sta alla base del funzionamento dell'orecchio interno, mentre il secondo consiste nella necessità di utilizzare materiale autentico, al fine di fornire un input più ricco e qualitativamente adeguato.

Dati empirici emersi in riferimento ai processi di ascolto in lingua straniera (cfr. Field 2008a; Rossa 2012; Tsui e Fullilove 1998) hanno portato a uno spostamento dell'attenzione dai processi guidati mediante la conoscenza a quelli guidati dai dati (Brown 2011; Cauldwell 2013, 2018; Hulstijn 2003; Thorn 2012; Wilson 2003). Il contributo didattico più significativo indirizzato alla decodifica uditiva è proposto da Field (2008b, 2012), che sostiene la possibilità di allenare e automatizzare sottoprocessi di tipo *bottom-up*, grazie all'impiego di "micro-esercizi di ascolto" (Field 2008a: 88). La dicitura "micro" è riferita sia alla brevità dell'esercizio, che non deve contenere più di una decina di item, sia alla durata della traccia audio, che deve essere contenuta<sup>84</sup>, così da agevolare gli studenti nello svolgimento del compito e non creare ansia da prestazione o frustrazione (Field 2008a: 96). Inoltre, ogni esercizio deve focalizzarsi su un determinato aspetto dei sottoprocessi di decodifica uditiva, individuabili all'interno di sei macro-livelli: fonemico, sillabico, lessicale, sintattico, prosodico e di normalizzazione al parlante<sup>85</sup> (cfr. Dietz 2022a: 14; Field 2008a: 336–337). Questi sono ulteriormente scomponibili in micro-livelli, che consentono l'individuazione di circa settanta aspetti linguistici su cui pianificare gli esercizi (Dietz 2021a: 73). Si pensi, ad esempio, alle possibili attività a livello segmentale (fonemico), come gli esercizi di discriminazione vocalica e consonantica o di identificazione di gruppi consonantici (cluster), finalizzati allo sviluppo dell'ascolto fonetico e

---

<sup>84</sup> Field (2008: 58) dà indicativamente come durata media della traccia audio tre minuti, insistendo di più sul fatto che la durata dell'intera attività di ascolto deve assestarsi tra i cinque, massimo dieci minuti di tempo (Field 2008a: 88). Cauldwell (2013: 265), il cui programma di decodifica si basa su micro-esercizi di ascolto, argomenta a favore di estratti molto brevi, di massimo dieci secondi di lunghezza, argomentando questa scelta con la maggior richiesta di concentrazione dell'elaborazione *bottom-up*.

<sup>85</sup> In quest'ultima categoria rientrano le caratteristiche del parlato in relazione a un determinato parlante come il timbro vocale, la frequenza e l'intensità della voce, l'andamento intonativo, la velocità di eloquio, la pronuncia e l'accentazione.



fonologico (Dieling e Hirschfeld 2000: 49–54; Hirschfeld e Reinke 2018:165–169). Esercizi di questo tipo, pur rientrando di norma nei corsi mirati all’esercitazione della pronuncia, forniscono un esempio pratico di micro-esercizi di ascolto nella didattica del tedesco come lingua straniera (Dietz 2022a: 17).

Per come sono concepiti, i micro-esercizi di ascolto risultano particolarmente spendibili sia in una formazione dedicata allo sviluppo della sola competenza ricettiva orale, nelle fasi di pre- e post-ascolto, come estensioni di una traccia di più ampio respiro<sup>86</sup>, sia all’interno di una normale lezione, come formazione parallela e indipendente (Field 2012: 210). Tra i vantaggi più evidenti nell’impiego di questa tipologia di esercizio rientrano la focalizzazione dell’attenzione sulla forma dell’input (cfr. 6.2.2.3), sulla “sostanza sonora” (Cauldwell 2013: 1), e la riduzione della complessità, data dalla parcellizzazione del compito e dalla ripetizione delle varie sequenze (Dietz 2022a: 20). Inoltre, la brevità e chiarezza degli esercizi, rendono l’attività di decodifica più accessibile, producendo negli apprendenti un senso di soddisfazione nel riuscire a portare a termine con successo il compito (Cauldwell 2018: 167).

Il secondo principio cardine per un orientamento alla decodifica uditiva è l’utilizzo di materiale autentico, il cui impiego nella didattica delle lingue in generale e in quella dell’ascolto in particolare è da tempo oggetto di discussione (Brown 2011; cfr. Günthner, Schopf, e Weidner 2021; Lüger 2009; Moraldo e Missaglia 2013; Reeg, Gallo, e Moraldo 2013; Thorn 2009). Sebbene l’autenticità nell’insegnamento delle lingue straniere non sia un concetto facile da definire (Brown 2011: 135; Lüger 2009: 16), in quanto può riguardare più dimensioni (cfr. Chudak e Nardi 2016: 43–50), nel presente contributo ci si soffermerà sull’autenticità relativa all’input linguistico (Brown 2011: 140). Nonostante siano ancora pochi i risultati empirici sull’efficacia dell’uso di materiale autentico nell’esercizio della comprensione orale<sup>87</sup>, a suo favore gioca la considerazione diffusa già dal metodo comunicativo che gli apprendenti vadano preparati alle esigenze comunicative della vita di tutti i giorni (Bachmann-Stein 2013: 50), sperimentando quindi la mancata percezione di alcune parti del testo, come accade spesso anche nella conversazione tra madrelingua<sup>88</sup> (Field 2008a: 284). Inoltre,

---

<sup>86</sup> A tal riguardo si rimanda al contributo di Dietz (2013), dove è presentata una proposta didattica in cui micro-esercizi di ascolto, focalizzati sulla forma, vengono anticipati a esercizi di comprensione di un testo orale. Tale procedura, che permette di rivolgere l’attenzione dell’apprendente prima agli aspetti formali e poi a quelli contenutistici, agevola il processo di comprensione orale. Inoltre, l’ascolto ripetuto delle stesse sequenze con consegne diverse ha permesso di decodificare nel dettaglio un testo che altrimenti sarebbe stato comprensibile solo in maniera frammentaria.

<sup>87</sup> Panoramiche sui diversi studi condotti fino ad ora si trovano in Field (2019b: 307) e Brown (2011: 138–139).

<sup>88</sup> In questo caso ci si rifà alla situazione comune in cui si trovano anche gli ascoltatori madrelingua di fronte a un input incompleto che li porta a dover fare deduzioni basandosi su informazioni esterne al testo. Un esempio è dato dalla frase *das ist eine wichtige Angelegenheit* (è una questione importante) [das ʔist ʔainə vɪçtɪgə ʔangəl,e:gənhaɪt] che nel parlato spontaneo ipoarticolato può avere una realizzazione fonica ridotta (*das ne wichtje angelengheit*) [das nə vɪçtjə ʔangələŋhaɪt] (cfr. Schwithalla 2012: 20), dove il verbo essere (*ist*) viene completamente eliso, mentre l’articolo indeterminativo *eine*, così come l’aggettivo *wichtige* e il sostantivo *Angelegenheit* vengono ridotti.

tracce audio autentiche che si rifanno a conversazioni spontanee risultano di norma più facili da elaborare rispetto a quelle realizzate per scopi didattici, che invece presentano una maggior densità lessicale (Fischer 2016:11–18; Gilmore 2004, 2007) e un numero limitato di fenomeni tipici del parlato, come ripetizioni, esitazioni, false partenze e sovrapposizioni (cfr. Trautmann 2005; Vorderwülbecke 2008). Tra i vantaggi dell'impiego di materiale autentico c'è anche la riduzione del classico “shock indotto dalla realtà”, spesso accusato dagli apprendenti che si confrontano per la prima volta con parlanti madrelingua dopo aver appreso la lingua straniera in un contesto non d'uso e strutturato come può essere quello scolastico (Dietz 2022a: 24). A ciò va aggiunto che il lavoro di decodifica con stringhe di parlato autentico, ritenuto la forma più estrema di ipoarticolazione, consente il parallelo sviluppo di capacità di ascolto atte ad affrontare anche altre tipologie di parlato (Cauldwell 2013: 3). Abituandosi a processare stringhe di parlato ipoarticolato, l'orecchio interno tenderà ad assuefarsi a più realizzazioni foniche e, di conseguenza, non troverà grandi difficoltà nell'elaborazione di un parlato più iperarticolato, come quello utilizzato da giornalisti o moderatori televisivi, in cui gli indizi acustici risultano più percepibili. Strettamente legato all'utilizzo del materiale autentico è anche lo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica, la cui trattazione necessita però di un paragrafo a parte.

### **3.5 Il ruolo della prosodia nello sviluppo dell'orecchio interno**

Le informazioni acustico-articolatorie associate ai meccanismi di decodifica e comprensione del linguaggio vengono elaborate tenendo conto di tre livelli linguistici distinti, ma tra loro strettamente interconnessi (Marini e Nocentini 2003: 23):

- Livello segmentale che riguarda da un punto di vista fonetico l'articolazione primaria dei foni e dal punto di vista fonologico la loro classificazione in fonemi;
- Livello intersegmentale che interessa i fenomeni di coordinamento e di modifica a livello fonetico e fonologico dei vari segmenti nel contesto di occorrenza;
- Livello suprasegmentale che riguarda tutto ciò che va oltre il singolo segmento, come l'intonazione, gli accenti, il ritmo e le pause, considerati i fattori che rendono il linguaggio, non soltanto “orale”, ma effettivamente “parlato” (Missaglia 2017: 173).

Nella decodifica del segnale acustico convergono tutti e tre i livelli, anche se un ruolo predominante, soprattutto in relazione al funzionamento dell'orecchio interno, è svolto dalla prosodia, dalla quale dipendono anche molti fenomeni di natura intersegmentale. Ampia evidenza in tal senso è data dalla precocità e rilevanza della percezione dei tratti prosodici nel processo di acquisizione linguistica (cfr. 3.3). A livello ricettivo, l'elaborazione delle informazioni riguardanti le caratteristiche prosodiche in fase gestazionale consentono di formare delle categorie prosodiche prototipiche, che fungono da filtri

nella percezione dei singoli suoni, combinazioni di suoni e strutture prosodiche (Missaglia 1999: 68). Pertanto, si può ipotizzare che questo compito di creare categorie prosodiche prototipiche sia attribuibile all'orecchio interno che, con il passare del tempo, si specializza nella percezione e decodifica delle strutture soprasegmentali della lingua in cui è immerso, tanto che la padronanza degli aspetti prosodici può essere considerata il fattore che rende un ascoltatore esperto nella lingua d'uso. Ciò è in linea con quanto sostiene Eisenberg (2006: 186), secondo cui chi è padrone della sfera soprasegmentale di una determinata lingua può essere considerato un parlante nativo di quella lingua. Nella decodifica del parlato la prosodia svolge un ruolo fondamentale, ma rappresenta anche un campo di indagine complesso, che non comprende solo aspetti linguistici, bensì anche paralinguistici ed extralinguistici.

### 3.5.1 Definizione e funzione della prosodia

Il termine prosodia è un composto di origine greca, derivante dall'unione dei due termini *πρός* ['pros] (a, verso) e *ᾠδή* [oi'de] (canto) che, nella loro etimologia di base, indicano la modulazione della voce all'interno del canto. In riferimento alla struttura dei componimenti poetici spesso accompagnati dal canto, la prosodia è utilizzata in una prima accezione più ristretta per descrivere la distribuzione degli accenti e della quantità vocalica nell'articolazione della sillaba (Ergert 2012: 64). Stessa valenza mantiene il termine anche nella metrica classica latina, dove viene tradotto con *accentus*, indicando l'alternarsi di vocali o sillabe lunghe e brevi (Bertinetto 2004: 617). In linguistica, la prosodia acquista un significato più ampio, non riferendosi al solo linguaggio poetico ma, più in generale, alla lingua parlata e designando così il settore della fonetica e fonologia che si occupa dei fenomeni che accompagnano l'articolazione primaria dei suoni (Bertinetto e Magno Caldognetto 1993: 143) in domini di applicazione più ampi rispetto a un singolo segmento (Soriano 2006: 16). In linguistica la prosodia è quindi un termine generico che comprende tutti gli aspetti soprasegmentali del discorso risultanti dall'interazione di parametri (intensità, frequenza fondamentale e durata) in domini pari o superiori a una sillaba (Selting 1995: 1). I correlati acustici possono presentarsi singolarmente o, come spesso succede, in combinazione, dando vita a complessi multi-parametrici<sup>89</sup> (Hirschfeld e Reinke 2018: 58), che possono essere studiati in termini di proprietà articolatorie, acustiche e percettive. La stretta correlazione esistente tra i parametri acustici che concorrono a determinare i differenti fenomeni prosodici produce un condizionamento reciproco che rende difficile determinare lo statuto fonologico di questi ultimi (Marotta e Vanelli 2021: 130–131). Alla percezione dell'accento

---

<sup>89</sup> Per quel che concerne la lingua italiana, in letteratura si tende a dividere i complessi multi-parametrici in due grandi gruppi: strutture micro-prosodiche, delle quali fanno parte la sillaba e l'accento, e le strutture macro-prosodiche, che comprendono invece il ritmo e l'intonazione (Felloni 2011: 55).

concorrono di norma variazioni di durata, intensità e frequenza fondamentale, anche se ogni lingua assegna una maggiore o minore pertinenza a un indice solo (Weerning 2017: 137). Per fare un esempio, in italiano l'accento è definito dinamico e temporale, perché realizzato mediante variazioni del volume e della durata, ma viene percepito di più in relazione alla lunghezza della quantità vocalica (Missaglia 2012: 91). Ne consegue che in italiano è la durata ad avere maggiore pertinenza rispetto all'indice d'intensità. In tedesco, al contrario, l'accento è percepito come dinamico e melodico, perché alla sua realizzazione contribuiscono variazioni di intensità e di altezza tonale (Missaglia 2018: 161), dove l'intensità appare come il parametro maggiormente attivo (Sorianello 2006: 154).

Per meglio chiarire lo statuto fonetico e fonologico dei fenomeni prosodici spesso si ricorre alla distinzione tra tratti prosodici, *prosodische Merkmale* (Kohler 1995: 110), e unità prosodiche, *prosodische Einheiten* (Schmidt 1986: 16–38). I primi sono fenomeni fonetici a carattere discreto rappresentabili in un modello a tre livelli, dove i parametri articolatori, acustici e percettivi possono essere misurati con grandezze scalari. I secondi indicano invece fenomeni fonologici con funzione distintiva che vengono utilizzati dagli ascoltatori per percepire contrasti a livello di significazione (Rabanus 2001: 5–9). Le unità prosodiche, definibili anche come tratti prosodici uditivi con funzione linguistica, si configurano come entità binarie con un valore relativo, interpretabile solo in rapporto ad altri elementi. Una sillaba accentata è quindi riconoscibile come tale, solo se posta vicino a una sillaba atona<sup>90</sup>, così come una vocale lunga è percepita come tale, se contrapposta a una breve. Il rapporto tra strutture fonetiche discrete e caratteristiche prosodiche binarie può essere rappresentato graficamente in un modello a tre livelli come quello proposto in Figura 14, che mette in evidenza l'interfaccia fonetico-fonologica (Steinberg 2008: 15–17).

---

<sup>90</sup> L'accento in realtà, oltre a essere considerato un tratto binario, può valere anche come tratto scalare, dal momento che a livello ricettivo è possibile distinguere all'interno di uno stesso sintagma intonativo o anche solo di una stessa parola accenti di grado diverso, denominati appunto primari e secondari (cfr. 3.6.2).

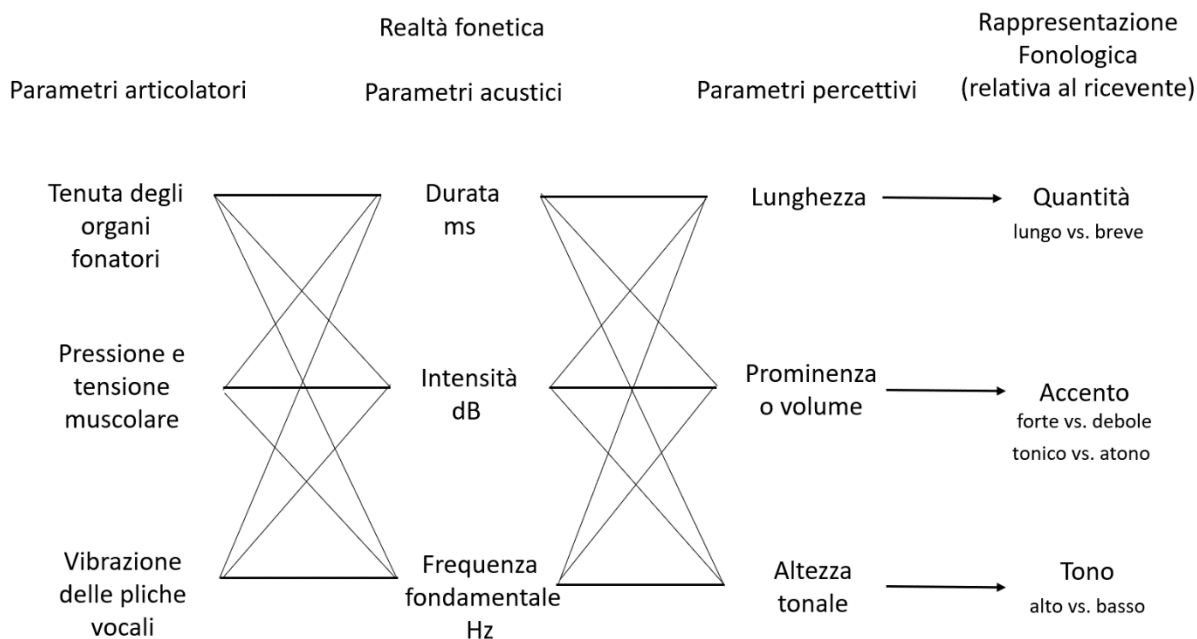


Figura 14: Realtà fonetica e rappresentazione fonologica. FONTE: Adattata da Cosentino (2019: 18)

Le unità prosodiche assolvono a una serie di funzioni che, nella letteratura di riferimento (cfr. Blühndorn 2012; Günther 1999; Hirschfeld e Neuber 2010; Wilson e Wharton 2006), vengono distinte in tre macro-categorie: funzione linguistica, paralinguistica<sup>91</sup> ed extralinguistica. La prima, considerata primaria, è specifica di una determinata lingua, è sistematicamente regolata e si rifà a un preciso sistema di riferimento, mentre la seconda, considerata una funzione secondaria, riguarda le caratteristiche emotive del parlante e il suo stato d'animo (cfr. Kehrein 2002; Wendt 2007). Con la terza si identificano invece le caratteristiche sociologiche e fisiologiche del parlante, come, per esempio, provenienza, età e sesso.

In ambito didattico viene proposta una sistematizzazione più dettagliata delle funzioni prosodiche, distinte in: strutturante, sintattica, comunicativa, stilistica ed espressiva o affettiva (Hirschfeld e Reinke 2018: 58; Hirschfeld e Stock 2016: 40). Di queste, le prime tre rientrano nella funzione linguistica, la funzione stilistica è da scrivere alla sfera extralinguistica, mentre le ultime due si riferiscono alla funzione paralinguistica.

Attraverso l'uso di differenti tratti prosodici, tra cui le pause, il ritmo e l'allungamento prepausale, la funzione strutturante rende possibile la divisione di enunciati più lunghi in "unità di fraseggio" (Korth 2018: 13), legate fra loro per il contenuto affine, tanto da formare unità coese a livello fonologico e

<sup>91</sup> Alcuni autori al di fuori dell'ambito germanofono preferiscono denominare l'area paralinguistica come emozionale (Marini e Nocentini 2003: 24), anche se tale dicitura risulta più ristretta e incompleta, non tenendo in considerazione le caratteristiche proprie del parlante come, per esempio, il timbro vocale.

semantico (cfr. Hauptstock 2010). In questo modo l'ascoltatore viene facilitato nella decodifica e comprensione, riuscendo a elaborare più strutture informative semplici invece di un'unica struttura complessa (Hirschfeld e Stock 2016: 40). La funzione sintattica, strettamente legata alla strutturante, riguarda la differenziazione del significato attraverso l'uso di caratteristiche soprasegmentali, come i contorni melodici. A seconda se l'andamento melodico è ascendente (↑), discendente (↓) o piatto (→), uno stesso enunciato, come, per esempio, *sie lesen noch* [zi:'le:zən nɔx] (stanno ancora leggendo), può essere configurato come una domanda, un'affermazione o un ordine. Stesso valore discriminante ha l'accentazione lessicale, che permette di distinguere i verbi *UMbauen* ['ʊmb,auən] (ristrutturare) e *umBAUen* [ʊm'bauən] (costruire intorno) o gli opposti *UMfahren* ['ʊmf,ɑ:rən] (investire) e *umFAHren* [ʊm'fɑ:rən] (girare intorno). A questi si aggiunge la corretta collocazione degli accenti sintattici che contribuisce a rendere comprensibile l'enunciato, marcando il *focus*, come evidente nelle seguenti frasi da esempio *HEUte so, MORgen so* vs. *heute SO, morgen SO* (Hirschfeld e Stock 2016: 40). Rilevanti sia a livello sintattico che strutturante sono infine le pause, indicate dal simbolo |, che, oltre a guidare la corretta decodifica e comprensione, risultano necessarie per la disambiguazione di frasi come le seguenti (Morf 2022b: 585):

- *Der Schüler grüßt die Lehrerin nicht |*
- *Der Schüler grüßt | die Lehrerin nicht*
- *Der Schüler grüßt die Lehrerin | nicht ↑*

Le pause rivestono un ruolo fondamentale anche per la loro funzione comunicativa, modulando la conversazione in base ai turni di parola, così come l'andamento intonativo, fondamentale per comprendere le intenzioni del parlante. Nella funzione comunicativa rientra anche l'accento sintattico che, cadendo sulla parola con maggiore valore informativo, guida la decodifica, e segnala a livello acustico il fulcro dell'attenzione (Hirschfeld e Stock 2016: 40). Sebbene sia possibile individuare differenti funzioni linguistiche della prosodia, nella normale prassi comunicativa le funzioni risultano sempre interconnesse, rivelando così la complessa interazione tra prosodia, grammatica e sintassi (cfr. Cosentino 2019; Imo e Lanwer 2020; Korth 2014, 2018; Missaglia 2017).

Tra le funzioni prosodiche paralinguistiche ed extralinguistiche rientrano la funzione stilistica e quella espressiva o affettiva, entrambe riferite a condizioni contingenti o individuali del parlante. La prima permette il riconoscimento di modelli regionali, socio-fonetici e fonostilistici, mentre la seconda consente di rilevare le emozioni e lo stato d'animo della persona che parla (Hirschfeld e Reinke 2018: 58). Sebbene a livello ricettivo sia le funzioni paralinguistiche che extralinguistiche giochino un ruolo importante nella comprensione e soprattutto nell'interpretazione del messaggio, nel presente lavoro ci si focalizzerà sulle funzioni linguistiche, evidenziando i fenomeni prosodici rilevanti per la

decodifica uditiva. Prima di analizzarli nel dettaglio, verrà presentata la struttura prosodica di un enunciato.

### 3.5.2 La struttura prosodica

Gli enunciati linguistici, siano essi orali o scritti, evidenziano una struttura gerarchica complessa e ordinata su più livelli. Nel linguaggio scritto, la struttura enunciativa è stabilita dalla morfosintassi, secondo la quale ogni periodo è scomponibile in frasi, parole, morfemi e grafemi (cfr. Blühndorn 2011: 270). Pur essendo divisibili da un punto di vista morfosintattico, nella lingua parlata gli enunciati vengono strutturati in base a una gerarchia prosodica che non presenta sempre una corrispondenza univoca con quella sintattica (cfr. Féry 2006; Nespor e Vogel 2007).

I singoli elementi che formano la struttura prosodica sono denominati costituenti prosodici (Féry 2006: 165; Günther 1999; Korth 2014: 53, 2018: 125; Nespor e Vogel 1986, 2007) e sono almeno sei, il più piccolo dei quali è rappresentato dalla mora. Questa è definita come un'unità soprasegmentale in quanto determina la durata di una sillaba, comprendendo di norma la rima, ovvero la parte formata da nucleo e coda<sup>92</sup> (Auer 1994: 17–19; Auer e Uhmann 1988: 217–218). Nel parlato, i singoli fonemi si aggregano tra loro per creare le more che, a loro volta, creano le sillabe. Quest'ultime possono essere monomoraiche nel caso siano formate da un'unica mora (sillabe brevi) o bimoraiche nel caso siano formate da più more (sillabe lunghe). Un insieme strutturato di più sillabe, in cui una è sempre più prominente delle altre, crea l'unità ritmica, definita piede in relazione alla somiglianza che mostra con i metri della poesia latina e greca antica. Mentre nella metrica classica era possibile cadenzare il ritmo in base alla lunghezza delle sillabe, nella prosodia il piede è formato da sillabe toniche, portatrici di accento, e sillabe atone<sup>93</sup>. L'insieme di più piedi costituisce la parola prosodica, che può essere accompagnata da alcuni elementi ad essa strettamente legati, denominati clitici. Da questi deriva il nome dell'unità prosodica che domina il livello della parola, chiamata gruppo clitico (Nespor e Vogel 2007: 145–147), la cui natura è però controversa (Delucchi 2016: 17). Essendo i clitici assimilabili ad affissi flessivi, potrebbero non rientrare in categorie superiori a quelle della parola prosodica (cfr. Loporcaro 2000; Monachesi 2005: 75). Inoltre, nel caso in cui alla parola prosodica non seguano o precedano elementi clitici, questa tende a coincidere con il gruppo clitico, cosa che spiega in parte il perché in molte rappresentazioni grafiche della gerarchia prosodica i gruppi clitici tendano a essere omessi. Le parole prosodiche si trovano a livello minimo di significazione e rappresentano il dominio

---

<sup>92</sup> Ogni sillaba è dotata di una struttura gerarchica interna ed è costituita da almeno un elemento vocalico obbligatorio, detto nucleo, e da elementi consonantici opzionali, l'attacco e la coda, che possono precedere o seguire il nucleo (cfr. Marotta e Vanelli 2021: 143–144; Penner, Fischer, e Krügel 2006: 27–28; Sorianello 2006: 16–17).

<sup>93</sup> I piedi principali della metrica classica, tra cui il trocheo, il giambo, il dattilo, lo spondeo e l'anapesto sono utilizzati anche in fonetica per descrivere i piedi ritmici. Al posto delle sillabe lunghe e corte riferite alla metrica classica in fonetica si trovano rispettivamente le sillabe toniche e atone.

della sillabazione e dell'accentazione (Auer 1994: 71; Nespor e Vogel 2007: 109–111). Più parole prosodiche o gruppi clitici formano infine un sintagma fonologico, che, per fare un parallelismo con la morfosintassi, corrisponde a un elemento della proposizione (Féry 2006: 165). A loro volta, i sintagmi fonologici accumulati da una stessa intonazione danno vita al sintagma intonativo, come risulta evidente nella Figura 15.

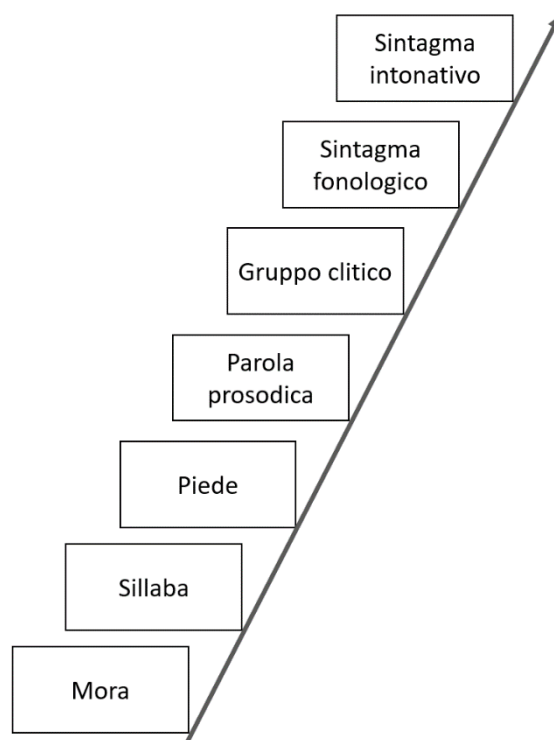


Figura 15: I costituenti nella gerarchia prosodica FONTE: Adattata da Penner, Fischer e Krügel (2006: 14)

Mentre nella sintassi l'unità di base è la frase semplice, che funzionalmente rappresenta un'unità di azione o significazione<sup>94</sup>, nella prosodia il suo corrispettivo è sempre il sintagma intonativo (Blühdorn 2012: 149). Il parlato può quindi essere pensato come un insieme di curve intonative (Moroni 2013: 81), corrispondenti ai sintagmi intonativi, le cui forme dipendono da differenti fenomeni prosodici.

### 3.6 Le caratteristiche prosodiche rilevanti nella percezione

Per segmentare il flusso del discorso in gruppi di parole coesi e coerenti sul piano testuale, l'orecchio interno si serve *in primis* dell'intonazione, un fenomeno prosodico complesso che ha come dominio l'intero enunciato. L'intonazione è un elemento universale ed è presente in tutte le lingue naturali, tanto che non si può asserire che esistano lingue prive di melodia (Soriano 2006: 39). Assieme al

<sup>94</sup> Si fa qui riferimento agli atti linguistici (*Sprechakte*) di cui parla Selting (1995: 76) e alle proposizioni (*Propositionen*) così come le intende Halliday (2014: 15).



ritmo, anche l'intonazione è uno dei primi componenti del linguaggio a essere percepito e dai feti (cfr. Mampe et al. 2009; Wermke 2001) e utilizzato dai bambini per modulare le loro emissioni vocali (cfr. Klann-Delius 2016: 22–23; Rohlfing 2019: 63–69).

Prendendo in considerazione il dominio di applicazione dell'intonazione, tutte le lingue del mondo possono essere divise in lingue tonali e lingue intonative, ovvero quelle che hanno un accento e che pertanto sono definite anche lingue accentuali. Al primo gruppo appartengono il cinese mandarino, il thailandese e molte lingue dell'Africa subsahariana, tra cui lo Yoruba e l'Efik, dove l'intonazione ha una funzione distintiva a livello lessicale (cfr. Ladd 1996; Maddieson 1977). Si pensi ad esempio ai quattro toni distintivi del cinese mandarino, grazie ai quali una stessa combinazione di segmenti può voler significare “madre” (*mā*), se pronunciata con tono alto, “canapa” (*má*), quando è accompagnata da un tono alto-ascendente, “cavallo” (*mǎ*), nel caso il tono sia discendente-ascendente e “rimproverare” (*mà*), se resa con tono alto-discendente. Nel secondo gruppo (lingue intonative o accentuali) rientrano invece diverse lingue, tra cui l'italiano e il tedesco. Differentemente dalle lingue tonali, nelle lingue intonative, l'intonazione non ha funzione distintiva a livello lessicale, ma contribuisce a segmentare il *continuum* del parlato in unità discrete, identificabili con i sintagmi intonativi, ciascuno dei quali rappresentabile con una curva e, per farlo, si serve di fenomeni prosodici, tra cui le pause, i contorni intonativi e gli accenti.

### 3.6.1 Pause e contorni intonativi

Un primo elemento utile per la segmentazione della catena fonica sono le pause, intese come brevi interruzioni del flusso sonoro. Una prima distinzione fondamentale delle pause è tra silenti o vuote e non silenti o piene (Schwitalla 2012: 75–76). Le pause silenti corrispondono a un reale momento di silenzio all'interno dell'attività fonatoria, mentre le pause piene sono riconducibili a fenomeni di vocalizzazione, come le nasalizzazioni [m:], i prolungamenti vocalici [ɛ:] o a combinazioni di questi [a:m], [e:m:], tipici del parlato spontaneo.

Le pause silenti sono spesso dovute a necessità fisiologiche e pertanto determinate dal bisogno di interrompere l'attività fonatoria per respirare e recuperare l'aria necessaria per l'articolazione di altri suoni. In alcuni casi possono anche svolgere una funzione stilistica, ricorrendo in punti dove si vuole enfatizzare il discorso con l'intento di attirare l'attenzione dell'ascoltatore<sup>95</sup>. A prescindere dai condizionamenti dovuti alla pianificazione del discorso o a necessità fisiologiche individuali del parlante, la distribuzione delle pause concorre all'organizzazione della struttura prosodica di un

---

<sup>95</sup> Non è infatti un caso che molte pause vuote di natura stilistica ricorrano nel discorso politico come strumento retorico per evidenziare informazioni importanti o rafforzare concetti appena espressi (cfr. Kuznetsov 2016: 130; Missaglia 2013: 62; Nardi e Morf 2022: 269; Volfoska 2011: 135). In questi casi le pause vengono considerate indicatori di forza illocutiva al pari di altri elementi prosodici come l'accento sintattico e i contorni melodici.

enunciato. In alcuni studi è emersa anche una stretta correlazione tra strutturazione sintattica e distribuzione e lunghezza delle pause, soprattutto in relazione al parlato letto, dove gli snodi sintattici principali vengono di solito marcati dalla presenza di pause vuote accompagnate da un confine intonativo (Sorianello 2006: 30–31). Nel parlato spontaneo questa correlazione è meno evidente, essendo le pause (non solo silenti, ma anche sonore) meno aderenti all'organizzazione sintattica, ma più all'organizzazione informativa. Rispetto al parlato letto<sup>96</sup>, il parlato spontaneo presenta più pause, molte delle quali piene e con durata variabile, che assolvono a tre diverse funzioni: strutturante, stilistica e di recupero delle informazioni<sup>97</sup>. Pause con funzione strutturante sono le pause sintattiche (Missaglia 2018: 170), di norma collocate in corrispondenza di snodi sintattico-grammaticali, e le pause di interruzione (*Auslaufpause*)<sup>98</sup> che servono a delimitare il fraseggio (Auer e Selting 2001: 1124; Selting 1995: 51–52). Nelle pause con funzione stilistica rientrano invece le pause pragmatiche (Canepari 2004: 224), mentre in quelle con funzione di recupero si annoverano le pause sospensive (*Haltenpause*) (Auer e Selting 2001: 1124; Selting 1995: 51–52).

Distribuzione e durata delle pause sono di solito influenzate da due fattori. Il primo è la lunghezza del costituente sintattico che precede la pausa, inteso come stringa di parlato, mentre il secondo è la velocità di eloquio, ovvero l'indice di fluenza relativo al numero di fonemi o sillabe prodotte in un'unità di temporale. La velocità media d'eloquio è accertabile sulle cinque sillabe al secondo<sup>99</sup>, anche se studi condotti con ascoltatori madrelingua hanno evidenziato che velocità di poco superiori o inferiori risultano comunque gradevoli all'ascolto (cfr. Buller 2005). La frequenza e la lunghezza delle pause possono essere influenzate anche da fattori extralinguistici. È questo il caso dell'italiano, dove le pause sono condizionate diatopicamente, essendo più frequenti nelle varietà meridionali rispetto alle varietà parlate al centro e al nord (Marotta e Vanelli 2021: 121). Relativamente ad altre lingue, uno studio comparatistico tra parlanti francesi e tedeschi ha evidenziato la propensione dei germanofoni a fare pause più lunghe (Slembek 1997: 217–219), un tratto che potrebbe in parte

---

<sup>96</sup> Nella categoria del parlato letto rientrano anche forme di parlato concettualmente scritto (cfr. Koch e Oesterreicher 1985, 1994) che, seppur realizzate oralmente, nascono come scritte. È questo il caso delle prediche in chiesa, di relazioni o di interventi per conferenze e convegni che, pur seguendo un copione scritto, vengono esposti senza essere letti.

<sup>97</sup> Le pause di recupero delle informazioni sono frutto di una riflessione, volta al richiamo e organizzazione delle nuove informazioni che si vogliono comunicare (Marini e Nocentini 2003: 27). Canepari (2004: 224) le definisce pause psicologiche in quanto hanno la funzione di strategia comunicativa, come nel caso in cui il parlante voglia guadagnare tempo, per recuperare una parola che gli sfugge.

<sup>98</sup> Non sempre i nomi con cui vengono denotate le pause coincidono. Altmann e Ziegenhain (2007: 51) parlano infatti di *Zögerungspausen* (pause di esitazione) per indicare le prime e *Planungspausen* (pause di pianificazione) per le seconde, a cui attribuiscono la responsabilità di strutturare i sintagmi in modo logico e comprensibile.

<sup>99</sup> Pompino-Marschall (2009: 250) ritiene che tra le cinque e otto sillabe al secondo si possa parlare di velocità d'eloquio normale. Velocità d'eloquio sostenute arrivano a 400 parole al minuto. Ciò è in linea con quanto sostiene Canepari (2004: 224) che indica come velocità media valori assestabili sulle 100-200 parole al minuto, corrispondenti a 6-20 foni al secondo. Maas (2006: 229) propone invece di descrivere la velocità di eloquio in base a quattro tempi musicali: lento, allegro, presto e prestissimo.

spiegare il pregiudizio francese sulla lentezza e poca flessibilità del parlato tedesco (Weerning 2017: 125).

Le pause sono fenomeni prosodici sempre accompagnati da altre caratteristiche soprasegmentali con funzione demarcativa che concorrono alla segnalazione percettiva della fine di un'unità di senso (Hirschfeld e Reinke 2018: 61; Hirschfeld e Stock 2016: 39; Missaglia 2018: 170). Il primo è il rallentamento della velocità, che si presenta in abbinamento all'*allungamento prepausale*. Quest'ultimo viene considerato un universale prosodico, essendo presente in tutte le lingue vocali, ma con modalità d'uso differenti<sup>100</sup>. Il fenomeno consiste nell'allungamento temporale delle ultime sillabe di un enunciato, le cui cause, a seconda delle diverse teorie, possono essere ricondotte a un condizionamento di tipo fisiologico, sintattico o intonativo (Marotta e Vanelli 2021: 121–122; Soriano 2006: 29). Nel primo caso si tratta di un allungamento dovuto al generale rilassamento dei muscoli preposti alla fonazione, causato dalla decelerazione dell'attività articolatoria e visibile in porzioni di parlato più ampie del dominio sillabico<sup>101</sup>. L'ipotesi del condizionamento sintattico implica invece una proporzionalità diretta tra profondità del confine sintattico e misura dell'allungamento, dovuta al controllo messo in atto dal parlante durante il processo di pianificazione linguistica (cfr. Klatt 1975). Ne deriva che l'applicazione di regole di allungamento prepausale non sarebbe casuale, ma dipendente dalla struttura sintattica dell'enunciato, con la conseguenza che gli allungamenti più consistenti sarebbero prodotti alla fine dell'enunciato, mentre quelli meno consistenti si troverebbero alla fine dei vari sintagmi intonativi che compongono l'intero enunciato<sup>102</sup> (Soriano 2006: 29). L'ultima ipotesi, relativa al condizionamento intonativo, intravede una stretta connessione tra allungamento prepausale e contorni melodici, da postulare tra i due fenomeni un rapporto di causa-effetto (Lyberg 1979). L'allungamento prepausale sarebbe quindi un fenomeno prosodico subordinato alla necessità di disporre di un lasso di tempo adeguato, tale da consentire la produzione di contorni intonativi appropriati di tipo sospensivo, continuativo o conclusivo (Soriano 2006: 29). In base a questa ipotesi è ragionevole supporre che l'abbassamento dell'altezza tonale, abbinata all'allungamento prepausale, formi un indice prosodico valido in grado di segnalare il confine di un'unità di parlato anche in assenza di pause. Fin dai primi studi condotti sull'intonazione (cfr. Bolinger 1986; Canepari 1985; Cruttenden 1986; Halliday 1967; Pike 1945), infatti, la variazione

---

<sup>100</sup> La tendenza ad allungare la parte finale di una sequenza verbale o non verbale, intesa come comportamento motorio, costituisce un fatto naturale e universale, riscontrato anche nei comportamenti animali, come nel caso del canto degli uccelli o nel ronzio degli insetti (cfr. Cooper 1976).

<sup>101</sup> Il fatto che il fenomeno interessi un dominio superiore a quello sillabico è dovuto all'inerzia degli organi articolatori caratterizzante la fase terminale di un'attività motoria (Marotta e Vanelli 2021: 121). Per inerzia è qui intesa l'incapacità degli organi articolatori di modificare rapidamente la propria forma e posizione.

<sup>102</sup> Per distinguere le due tipologie di allungamento si parla anche di allungamento prepausale per indicare quello più consistente a fine enunciato, seguito sempre da una pausa, mentre viene denominato allungamento finale quello a fine sintagma, perché ricorre prima di un confine sintattico, ma anche in assenza di pause (Marotta e Vanelli 2021: 121).

di altezza tonale è stato l'indice più significativo per la segnalazione della fine di un'unità prosodica, chiamata appunto sintagma intonativo.

I margini di un'unità prosodica sono sempre delimitati da confini o contorni intonativi che, in ambito fonologico, vengono definiti *toni di confine*. La loro individuazione può avvenire mediante criteri interni (fonologici) o esterni (fonetici), gli ultimi dei quali possono essere a loro volta o melodici o temporali e consistono in un cambio di altezza tonale e di velocità. Nella varietà del tedesco parlata nella Germania settentrionale, considerata la varietà standard, vengono utilizzati di norma otto contorni intonativi, derivanti dalla combinazione dei toni di confine<sup>103</sup> (ascendente H%, piatto 0% e discendente L%) e dei toni realizzati in concomitanza dell'accento sintattico (ascendente L\*H, alto H\*, discendente H\*L e basso L\*) (Peters 2014: 47):

- a) Andamento discendente (H\*LL%);
- b) Andamento discendente-ascendente (H\*LH%);
- c) Andamento discendente-piatto (H\*L0%);
- d) Andamento alto-ascendente (H\*H%);
- e) Andamento alto-piatto (H\*0%);
- f) Andamento due volte ascendente (L\*HH%);
- g) Andamento ascendente-piatto (L\*H0%);
- h) Andamento basso-ascendente (L\*H%).

Gli otto contorni possono essere raggruppati in tre macrocategorie, legate alla struttura informativo-conversazionale del sintagma intonativo. Si avrà quindi un contorno intonativo discendente (a) che indica una conclusione, un contorno piatto (c, e, g) che generalmente indica la presenza di una successiva integrazione, come nel caso di un elenco, e un contorno ascendente (b, d, f, h) che indica una momentanea sospensione, a cui seguirà una continuazione. Relativamente ai contorni ascendenti si parla anche di *salita di continuazione*, un andamento melodico collegato a un altro fenomeno tipico del parlato che consiste nel *riallineamento* della frequenza fondamentale, denominato *resetting* (Marotta e Vanelli 2021: 136). Il riallineamento della frequenza fondamentale avviene di norma in presenza di enunciati lunghi, quando il parlante è obbligato a eseguire salite di continuazione in corrispondenza di confini sintattici forti<sup>104</sup>. Si prenda ad esempio l'enunciato tedesco segmentato in due sintagmi intonativi mediante parentesi graffe {*Die von 1740 bis zu ihrem Tod regierende Erzherzogin von Österreich Maria Theresia*} {*zählte zu den prägenden Monarchen der Ära des*

---

<sup>103</sup> Nell'approccio autosegmentale-metrico (cfr. Féry 1993; Grabe 1998), ogni curva intonativa può essere descritta come una combinazione di toni, che possono essere alti e bassi e vengono di norma indicati con le lettere H, dall'inglese *high*, e L, dall'inglese *low*. I toni vengono inoltre distinti, a seconda della loro funzione, in quattro categorie: toni d'accento (*Akzentöne*), di accompagnamento (*Begleittöne*), di confine (*Grenztöne*) e di frase (*Phrasentöne*) (Peters 2016: 126).

<sup>104</sup> Un esempio di confine sintattico forte si ha tra soggetto e verbo, nel caso in cui il soggetto espresso sia molto lungo.

*aufgeklärten Absolutismus*}<sup>105</sup>. Nell'esempio, la presenza della costruzione participiale (*Partizipialsatz*) allunga sensibilmente il soggetto, racchiuso interamente nella prima parentesi graffa, creando tra questo e il predicato, situato nella seconda parentesi, un confine sintattico forte. Un parlante, nel pronunciare l'enunciato, produrrà una salita di continuazione fino al nome della sovrana, dopo il quale seguirà un riallineamento della frequenza fondamentale<sup>106</sup>. La salita di continuazione interna all'enunciato può essere seguita anche da una pausa, che però è sempre molto breve, coincidente con una micro-pausa di lunghezza massima 0,5 sec o un'inspirazione (cfr. Selting et al. 2009: 365).

Pause, allungamenti e contorni intonativi rappresentano a livello ricettivo elementi fondamentali per la segmentazione del parlato a cui l'orecchio interno si abitua fin dallo stato embrionale. Inoltre, la loro percezione è di fondamentale importanza anche per disambiguare strutture sintattiche identiche sul piano segmentale. Basti pensare all'enunciato *ich sehe den Hund mit der Sonnenbrille* (vedo il cane con gli occhiali da sole) che si presta a due diverse interpretazioni a seconda se il sintagma preposizionale sia riferibile al parlante o al cane. Mentre a livello grafico l'ambiguità rimane<sup>107</sup>, a livello acustico l'enunciato è disambiguato grazie all'andamento melodico. Ne consegue che una formazione alla decodifica uditiva non può non includere questi fenomeni prosodici.

### 3.6.2 Accenti e ritmo

Anche l'accento è un fenomeno prosodico importante a livello percettivo, che consiste nella messa in rilievo di una sillaba, denominata tonica, rispetto alle altre ad essa contigue, definite atone. A livello articolatorio l'accento si deve alla quantità di energia impiegata per articolare una sillaba e che si crea mediante l'incremento della pressione dell'aria nel condotto fonatorio. All'aumento di pressione e tensione muscolare corrisponde, sul versante ricettivo, la percezione di una *prominenza*. Ogni sillaba accentata diventa prominente all'interno del dominio prosodico di riferimento che può essere la parola prosodica o gruppo clitico (accento lessicale) oppure il sintagma fonologico o quello intonativo (accento sintattico o prosodico). Nei domini superiori a quello lessicale, considerato prototipico dell'accento (Marotta e Vanelli 2021: 181), si rilevano spesso anche accenti secondari, detti di appoggio, presenti nelle parole polisillabiche di una certa lunghezza, come nel caso delle parole

---

<sup>105</sup> L'arciduchessa Maria Teresa d'Austria, che regnò dal 1740 fino alla sua morte, fu uno dei sovrani più importanti dell'età dell'Assolutismo illuminato.

<sup>106</sup> I valori massimi della frequenza fondamentale tendono a essere registrati a inizio della fonazione e quindi a seguito di una pausa silente o e a seguito di una inspirazione.

<sup>107</sup> In alcuni casi, a livello grafico l'ambiguità può essere risolta con l'utilizzo dei segni di interpunzione, come nel caso della frase *heute nicht morgen* che può avere almeno quattro differenti realizzazioni: *heute nicht, morgen* / *heute, nicht morgen* / *heute? Nicht morgen?* / *heute nicht? Morgen?*

italiane “capostazione” [ˌkapostaˈtsione] e “tavolino” [ˌtavoˈlino], dove gli accenti sono indicati dai seguenti diacritici soprasegmentali<sup>108</sup>: accento secondario [ˌ], accento primario [ˈ].

Dal punto di vista fonetico, la sillaba tonica manifesta specifiche proprietà che la caratterizzano e la fanno percepire più lunga, più intensa e più modulata rispetto alla sillaba atona. Come già accennato, nelle diverse lingue, l'indice acustico che più di altri determina il risalto della sillaba non è sempre lo stesso. In italiano è la durata, ovvero la quantità della vocale tonica (cfr. Bertinetto 1981), mentre in tedesco sono l'intensità e la variazione di frequenza fondamentale (Missaglia 2012: 110).

A livello lessicale, l'accento può avere una collocazione fissa, come nel caso dell'ungherese in cui viene accentata sempre la prima sillaba o del francese, che ha l'accento nella penultima sillaba. In queste lingue, dette ad accento fisso, la prominente ha una funzione demarcativa, perché contribuisce a indicare all'ascoltatore i confini delle parole. In altre lingue come l'italiano e il tedesco, l'accento è mobile, potendosi collocare in più di una posizione, e può avere funzione distintiva, sia lessicale che morfologica. Nel primo caso contribuisce a cambiare il significato lessicale, come nell'esempio della coppia **tend**ine [ˈtendine] vs. **tend**ine [tenˈdine], mentre nel secondo caso modifica la funzione grammaticale, come accade in **per**dono [ˈperdono] (verbo) vs. **per**dono [perˈdono] (sostantivo).

Nelle lingue ad accento libero la prominente non può cadere su una sillaba a piacimento, ma esistono restrizioni che ne vincolano la posizione. In italiano l'accento dipende da fattori grammaticali e pertanto non è legato a una sillaba, ma a morfemi grammaticali come risulta evidente nelle forme del verbo **par**lare [parˈlare] → **par**lo [ˈparlo] → **par**lò [parˈlɔ] → **par**lerò [parleˈrɔ] (Weerning 2017: 126). In tedesco invece l'accento dipende sia da fattori lessicali che grammaticali (Missaglia 2012: 127). Per comprendere dove cade l'accento bisogna distinguere se si tratta di parole native semplici o composte o di parole di derivazione straniera (Kelz 2001: 157–58).

Quando interessa un dominio superiore alla parola, l'accento viene denominato sintattico o prosodico e di norma viene assegnato per mettere in risalto la parte dell'enunciato più importante a livello informativo (Uhmann 1991: 195). L'accento di sintagma viene denominato anche accento focale o *focus* e viene contrapposto al *background*, alla parte cui non vengono assegnati accenti o in cui cadono solo quelli secondari. Ogni sintagma intonativo ha sempre un solo accento focale che concorre a dare forma alla curva intonativa. La posizione dell'accento focale contribuisce, assieme alla sintassi, a strutturare un sintagma intonativo dal punto di vista informativo (Blühdorn 2012: 153–159; Féry 1993: 17; Lambrecht 1996; Moroni 2013: 81; Rabanus 2001: 39), risultando fondamentale nella decodifica uditiva. Si pensi ad esempio alle diverse curve intonative che formano i seguenti sintagmi,

---

<sup>108</sup> I diacritici soprasegmentali sono segni attribuibili a un suono e ne descrivono le caratteristiche prosodiche. Il dominio dei diacritici è superiore al singolo segmento (fono) in quanto coincide con quello sillabico. Nella trascrizione IPA i diacritici soprasegmentali sono collocati per convenzione in alto o in basso a sinistra, a seconda se si tratta di accento primario o secondario, e precedono il primo fono della sillaba tonica.

composti dagli stessi costituenti, accentati però in maniera differente a seconda della diversa domanda di riferimento, inserita tra parentesi graffe:

1. {*wer liest ein Buch?*} – *LISA liest ein Buch* (chi legge il libro? – LISA legge il libro)
2. {*was liest Lisa?*} – *Lisa liest ein BUCH* (cosa legge Lisa? – Lisa legge un Libro)
3. {*was macht Lisa mit einem Buch?*} – *Lisa LIEST ein Buch* (che cosa fa Lisa con un libro? – Lisa LEGge un libro)

Le frasi sopra proposte avrebbero potuto presentare anche strutture sintattiche diverse, tipo:

4. {*wer liest ein Buch?*} – *Es ist Lisa, die ein Buch liest* (chi legge il libro? – È Lisa che legge il libro)
5. {*was liest Lisa?*} – *Ein BUCH liest Lisa* (cosa legge Lisa? – Un Libro legge Lisa) oppure *Was Lisa liest, ist ein BUCH* (Ciò che legge Lisa è un Libro)

Dagli esempi 1–3 è evidente che la sola struttura sintattica non basta a delineare anche la struttura informativa. Sul piano informativo occorre infatti sempre chiarire l'argomento, *topic*, per distinguerlo da quello che già si sa a riguardo, *comment*, indicando ciò che è nuovo per l'ascoltatore (*rema*) e differenziandolo da ciò che invece è già conosciuto (*tema*) (Moroni 2010: 29; Weerning 2017: 131). L'accento è anche l'elemento cardine attorno al quale gravita l'intera organizzazione ritmica di una data lingua, che consiste nell'alternarsi ordinato di elementi forti, accentati, ed elementi deboli, privi di accento (Sorianello 2006: 22). Il ritmo può manifestarsi a tutti i livelli della gerarchia prosodica, andando dalla parola fino ai sintagmi fonologici e intonativi.

L'analisi della struttura ritmica è strettamente legata alla nozione di *timing*, termine che indica l'organizzazione temporale del parlato, più comunemente detta isocronia (cfr. Bertinetto 1981). Secondo l'ipotesi proposta da Pike (1945) e sviluppata da Abercrombie (1982), tutte le lingue naturali possono essere classificate in base alla loro struttura ritmica in: lingue iso-sillabiche e iso-accentuali (Auer e Uhmann 1988: 216–219). Del primo gruppo fanno parte le lingue romanze, tra cui l'italiano, mentre nel secondo gruppo si trovano le lingue germaniche, come il tedesco. Nelle lingue iso-sillabiche il ritmo è determinato dalla successione regolare delle sillabe, che mantengono una certa stabilità timbrica e temporale anche nel caso in cui l'eloquio sia proferito a velocità sostenuta. Nelle lingue iso-accentuali il ritmo è dato invece dal susseguirsi regolare di accenti. La distanza tra gli accenti è mantenuta costante, indipendentemente dal numero di sillabe contenute nell'intervallo. Ne consegue che la durata dell'elemento debole, atono, subisce una significativa riduzione all'aumentare della velocità di eloquio. A queste due classi ritmiche ne è stata aggiunta anche una terza, iso-moraica, dove l'unità ritmica è la mora (cfr. Auer e Uhmann 1988:218; Ladefoged 1982; Ladefoged e Johnson 2014; Nespor, Shukla, e Mehler 2011). Un esempio prototipico di lingua iso-moraica è il giapponese.

Sebbene sul piano acustico l'ipotesi dell'isocronia sia molto discussa e controversa, alcuni studi sembrano ritenerla valida a livello uditivo (Rodríguez-Vázquez 2010) e a livello didattico, soprattutto per evidenziare le differenti caratteristiche prosodiche di due o più lingue e lavorare così in ottica contrastiva (Hirschfeld e Reinke 2018: 65–66). Di certo alla classificazione tradizionale in termini dicotomici è oggi preferibile la nozione di uno spazio ritmico continuo, dove le lingue naturali possono essere classificate in punti diversi tra due poli opposti, costituiti da due tipi ideali di lingue iso-accentuale e iso-sillabica (Marotta e Vanelli 2021: 203). Di recente si è affermata anche una proposta di classificazione prosodica basata sul parametro della flessibilità articolatoria, che determina la struttura ritmica delle lingue (cfr. Bertinetto e Bertini 2010; Bertinetto, Bertini, e Guidugli 2012). Secondo questa ipotesi il tedesco è da considerarsi una lingua ad alta flessibilità articolatoria, in quanto caratterizzata da una forte tendenza verso processi di assimilazione, semplificazione e riduzione (Rabanus 2001: 14), quasi del tutto estranei a una lingua come l'italiano, considerata invece a bassa flessibilità articolatoria.

L'orecchio interno italofono tende a percepire il tedesco aspettandosi uno schema ritmico binario e ternario identico a quello dell'italiano, con la conseguenza che spesso le parole non vengono identificate e il messaggio non viene compreso. Di contro, l'orecchio interno, tarato sulle categorie accentuali e ritmiche prototipiche della propria madrelingua, influenza anche la produzione che si manifesta non solo con la presenza dell'accento straniero (cfr. Reinke 2011b), ma può causare anche incomprensioni<sup>109</sup>. Per comprendere ciò basti pensare a come sia difficile imparare a cantare il testo di una canzone con il ritmo di un'altra.

### 3.6.3 Fenomeni di coordinamento intersegmentale

La percezione del ritmo porta a considerare fenomeni legati al parlato che riguardano la realizzazione dei suoni in determinati contesti fonetici. I foni nel parlato non vengono mai prodotti in maniera isolata, ma risultano concatenati l'uno all'altro in rapida successione, dove il passaggio da una configurazione articolatoria all'altra avviene in maniera continua e scalare. Ne consegue che gli organi fonatori non assumono mai posizioni statiche, passando da una posizione all'altra in modo repentino, ma producono movimenti gradualmente e continui, attraversando fasi intermedie<sup>110</sup>. Ciò dà vita

---

<sup>109</sup> A tal riguardo riporto un'esperienza accaduta in una mia classe di scuola secondaria di II grado, dove la risposta di una studentessa alla domanda *wie findest du Deutsch?* è stata da me fraintesa a causa dell'accentazione errata. La studentessa voleva descrivere il tedesco come facile *einfach*, ma invece di accentare l'aggettivo sulla prima sillaba *EInfach*, continuava ad accentrarlo sull'ultima, continuando a dire per le mie orecchie una verità lapalissiana e cioè che il tedesco era una materia scolastica, appunto *ein FACH*.

<sup>110</sup> Ogni configurazione articolatoria si divide in tre fasi: fase di impostazione, di tenuta e di soluzione. Nella prima gli organi di fonazione abbandonano la posizione precedente o quella di riposo nel caso ci si trovi a inizio di una sequenza e si preparano per l'articolazione del suono. Nella fase di tenuta gli organi raggiungono la posizione specifica del fono da articolare e la mantengono per un breve periodo di tempo, mentre nella fase di soluzione abbandonano la posizione di



a fenomeni di coordinamento intersegmentale che possono dipendere sia dal contesto fonetico, ma anche dal parlante e dalla situazione comunicativa (Fiehler 2016: 1212; Missaglia 2017: 187).

I fenomeni di coordinamento intersegmentale sono da un lato universali, perché riconducibili alle restrizioni articolatorie e fisiologiche dei parlanti, e dall'altro linguo-specifici, in quanto vengono regolati in base alle caratteristiche ritmiche della lingua a cui fanno riferimento (Missaglia 2017: 187). A livello percettivo, non tutte le modifiche dei parametri articolatori sono udibili dall'orecchio (Weerning 2017: 75). In alcuni casi, l'adattamento dei movimenti articolatori ai diversi contesti fonetici è solo visibile, come nel caso delle due sillabe [fi] e [fu]. Se ci si pone di fronte a uno specchio e si prova ad articolare in successione le due sillabe, si noterà che la posizione delle labbra cambia in base all'articolazione della vocale che segue, ma le caratteristiche sonore della consonante rimangono inalterate. Questo non accade nella pronuncia della consonante “n” delle due parole “tana” [ˈtana] e “tanga” [ˈtaŋga], dove nel primo caso la consonante rimane alveolare e corrisponde al fonema /n/, mentre nel secondo diventa velare come il fono [g] che la segue e corrisponde al fonema /ŋ/. In quest'ultimo caso il suono ha subito un'assimilazione regressiva, cioè un adeguamento articolatorio al suono seguente, mentre nel caso in cui la modificazione avvenga in base all'influenza di un suono precedente, si parla di assimilazione progressiva.

Il principio secondo il quale avvengono adeguamenti come l'assimilazione è detto coarticolazione (Kohler 1995: 202). Di questa fanno parte la nasalizzazione, la labializzazione, la spirantizzazione, la palatalizzazione, la sonorizzazione e la conseguente desonorizzazione. Quest'ultima rientra, assieme all'armonia segmentale, nei processi di riduzione dovuti al contesto frasale o all'elevata velocità di eloquio, mentre la sonorizzazione, così come l'aggiunta dello *schwa*<sup>111</sup> epentetico alle consonanti occlusive sono da considerarsi tra i fenomeni di elaborazione (Laver 1994: 339–390). Questi ultimi prevalgono nelle lingue a isocronismo sillabico, in cui, non essendoci un'ampia distinzione fonologica tra sillabe toniche e atone, sia gli elementi accentati che quelli non accentati sono parimenti interessati da fenomeni di coarticolazione, assimilazione ed elisione. Nelle lingue a isocronismo accentuale, invece, in cui il divario tra sillabe toniche e atone è molto evidente, si rilevano più processi di tipo riduttivo (Missaglia 2017: 188), sebbene i processi di elaborazione non manchino. Nel tedesco, gli adeguamenti articolatori maggiori rispetto alla fonazione esplicita (Eisenberg 2016: 51–52) rientrano in cinque macro-categorie: l'elisione, l'assimilazione, la semplificazione, la fusione e l'attenuazione, ognuna delle quali può essere divisa al suo interno in

---

tenuta per passare alla fase successiva o di riposo nel caso la sequenza sia terminata (Albano Leoni e Maturi 2018: 44–45). Per descrivere l'articolazione dei diversi suoni a livello fonetico si tiene conto della sola fase di tenuta.

<sup>111</sup> Lo *schwa* è una vocale riduttiva situata in posizione centrale nel trapezio vocalico e corrisponde, a livello articolatorio, allo stato di riposo della lingua (Fuhrhop e Peters 2016: 57–58). Maas (2006: 306) lo definisce un suono di *default*, perché può essere anche utilizzato per riempire una pausa.

sotto-categorie più specifiche (cfr. Kohler 1974, 1995; Pompino-Marschall 2009). In base alla classificazione proposta (Fiehler 2016: 1213), le elisioni in lingua tedesca possono riguardare sia le vocali che i dittonghi atoni, come nel caso dell’infinito dei verbi tipo *reden* ['re:dən] (parlare), che viene pronunciato eliminando la seconda vocale atona ['re:dn], o dell’articolo determinativo femminile *eine* [ainə] reso in maniera contratta [nə]. Le elisioni possono interessare anche le consonanti, come accade nella parola funzionale negativizzante *nicht* [niçt], pronunciata di solito [niç] o nella resa [ma] che può voler indicare sia la parola *Mal* ['ma:l] (volta) che il pronome indefinito *man* ['man]. L’assimilazione può essere anche in tedesco regressiva, come evidente nei verbi all’infinito come *kommen* (venire) ['kɔmən], pronunciato di norma ['kɔmn] o ['kɔm], oppure progressiva come nella combinazione consonantica “ch”, resa [ç] nel pronome *mich* (me) ['miç] o [x] nel sostantivo *Buch* (libro) ['bu:x]. La semplificazione di gruppi consonantici può riguardare le geminate, come nel caso di *Aufführung* ['aʊff,y:rʊŋ] (rappresentazione), reso ['aʊf,y:rʊŋ], o i gruppi composti da dentali, come nella parola *Kinder* ['kindʒ] (bambini), resa [kinə]. Le semplificazioni sono evidenti anche in sequenze più ampie della parola fonologica in cui sono presenti suoni nasali. È questo il caso delle combinazioni come l’espressione *mein Mann* (it. mio marito), pronunciata [maɪ'man], anziché ['main 'man]. Anche le fusioni riguardano domini più ampi di quello della parola prosodica ed è piuttosto evidente nelle preposizioni articolate, date dalla combinazione di preposizioni semplici e articoli. Si parla invece di attenuazione nel caso dei clitici, dovuti al mutamento di suono provocato dall’unione di forme verbali e pronomi personali, come mostrano gli esempi *hast du* ['hast 'du:] (hai tu), reso ['hastə], o *wollen wir* ['vɔlən 'vi:r] (vogliamo), pronunciato di norma ['vɔlnvə] (Fiehler 2016: 1214).

I fenomeni di coordinamento intersegmentale costituiscono, assieme alle caratteristiche segmentali e suprasegmentali, un tratto fonetico distintivo delle lingue che l’orecchio interno impara a decodificare fin dalla nascita e interiorizza durante il processo di acquisizione linguistica. Essendo però la maggior parte delle variazioni sopra elencate grammaticalizzate e lessicalizzate<sup>112</sup> solo in parte, molte costituiscono una sfida per gli apprendenti di lingua straniera, che devono essere in grado di interiorizzarle attraverso l’ascolto. Ciò rende necessaria la trattazione dei fenomeni prosodici nella didattica della lingua straniera, dove la fonetica inter- e suprasegmentale a livello ricettivo continua ad avere un ruolo ancora troppo marginale in rapporto alla fonetica segmentale.

---

<sup>112</sup> Esempi di grammaticalizzazione e lessicalizzazione fissate anche a livello grafico sono le preposizioni articolate tedesche, come, per esempio, *am*, derivato dalla fusione di *an* + *dem* oppure *ins*, ricavato dalla fusione di *in* + *das*.

### 3.7 La prosodia nella didattica della lingua straniera

La prosodia è di norma considerata un elemento accessorio della lingua parlata, i cui tratti, a causa del loro carattere discreto e della loro funzione espressiva, sono stati ritenuti a lungo privi di statuto linguistico (Sorianello 2006: 16). La marginalità della prosodia è riscontrabile non solo in linguistica, dove l'attenzione a livello fonetico e fonologico è stata rivolta in misura maggiore a fenomeni di natura segmentale (Albano Leoni 2009: 46), ma anche e soprattutto nella didattica della lingua straniera, anch'essa incentrata sulla percezione e articolazione dei singoli suoni, finalizzati al raggiungimento di una correttezza formale in fase di produzione.

Molti dei manuali di fonetica in commercio per la lingua tedesca, utilizzati in misura maggiore nei corsi di pronuncia, contengono esercizi volti al riconoscimento e alla produzione su imitazione di singoli suoni o combinazioni di singoli suoni. Tra le possibili cause dell'esclusione dell'esercizio della prosodia nell'ambito della didattica della lingua straniera c'è senza dubbio la difficoltà di gestione della lingua parlata, considerata da un lato essenziale per lo sviluppo della competenza comunicativa<sup>113</sup>, ma dall'altro come un qualcosa di difficile gestione a livello didattico (Fiehler 2012: 14, 2013: 22–30). La situazione è andata modificandosi solo in tempi più recenti e, in particolar modo, grazie agli studi sperimentali dedicati all'intonazione. Questi hanno riconosciuto alla fonologia soprasegmentale un ruolo determinante, non solo nell'ideazione ed esecuzione del discorso, ma anche nella sua percezione e interpretazione da parte dell'ascoltatore, tanto da far parlare in ambito didattico di una vera e propria “svolta prosodica” (cfr. Missaglia 2000, 2001). A ciò va aggiunto che gli elementi soprasegmentali influenzano fortemente la realizzazione dei singoli segmenti (Hirschfeld e Reinke 2016: 74), facendo supporre che la pratica sistematica e controllata dei tratti prosodici possa rivelarsi particolarmente fruttuosa per eliminare errori a livello segmentale (cfr. Dahmen 2013).

Le ragioni che hanno contribuito maggiormente all'imporsi della prosodia in ambito scientifico e didattico sono tre (Marotta e Vanelli 2021: 117). La prima riguarda lo sviluppo tecnologico che ha reso possibile l'analisi acustica e prosodica, favorendo la creazione e il potenziamento di software sia per la trascrizione che l'analisi del parlato nonché programmi di sintesi e riconoscimento vocale (cfr. 5). La seconda, sul versante più propriamente linguistico, riguarda l'imporsi della prospettiva pragmatica, che ha messo in luce lo stretto legame tra prosodia e aspetti pragmatici della comunicazione. La terza consiste nel superamento del modello fonologico lineare, in base al quale il parlato non può più essere visto solo come una successione lineare di foni su cui si applica la prosodia, quasi fosse un accessorio sovrapposto, ma deve essere considerato nella sua totalità. Mentre una

---

<sup>113</sup> Sul dibattito in merito al ruolo della lingua parlata nell'insegnamento delle lingue straniere e, in particolare, del tedesco come lingua straniera si rimanda a Richter (2002), Bachmann-Stein e Stein (2009), Moraldo e Missaglia (2013), Reeg, Gallo e Moraldo (2013), Handwerker, Bäuerle e Sieberg (2016).

stringa segmentale non può esistere se non dentro uno schema prosodico, quest'ultimo può esistere anche appoggiandosi a una sequenza artificiale e asemantica<sup>114</sup>, conservando comunque una sua capacità comunicativa (Albano Leoni 2001: 59). La prosodia è quindi a tutti gli effetti una componente attiva della significazione e un costituente di senso (Albano Leoni 2009: 55). Eppure, nonostante l'evidenza scientifica, sono ancora pochi i modelli didattici concreti che puntano allo sviluppo della competenza prosodica nell'insegnamento della lingua straniera in generale (cfr. Gilbert 2008) e di quella tedesca in particolare (cfr. Cosentino 2019; Missaglia 2007).

### 3.8 La prosodia dell'italiano e del tedesco a confronto

L'italiano e il tedesco, pur essendo due lingue intonative, presentano strutture prosodiche divergenti tra loro. Ciò è evidente a livello uditivo/percettivo, dal momento che l'italiano viene descritto spesso come una lingua melodiosa e musicale, mentre il tedesco è percepito più come un parlare energico e dal suono duro (cfr. Cosentino 2019: 106; Morf 2022a: 74). Queste differenze sono da ricondurre all'ambito prosodico e dipendono non tanto dall'intonazione, quanto dalla struttura metrica, sillabica e segmentale diversa delle due lingue (Rabanus 2001: 63).

Come già accennato nel paragrafo 3.6.2, l'italiano può essere definita una lingua di classe ritmica isosillabica, dove le sillabe si susseguono in maniera ordinata e regolare, seguendo schemi ritmici binari o ternari<sup>115</sup>. A livello percettivo tutte le sillabe, sia atone che toniche, sembrano<sup>116</sup> avere la stessa durata e la stessa struttura, alternandosi in maniera regolare, indipendentemente dal numero dei segmenti che costituiscono la sillaba e dalla distribuzione degli accenti (Weerning 2017: 147). Ciò rende l'italiano una lingua caratterizzata da una costante tensione articolatoria, dove ogni sillaba viene articolata in modo tale che i nuclei vocalici mantengano le loro caratteristiche acustiche, cosa che invece manca nelle lingue definite a isocronia accentuale. In tedesco è l'intervallo tra un accento e l'altro, ovvero tra gli *ictus*<sup>117</sup>, a essere percepito sempre uguale, indipendentemente dal numero di sillabe che si trovano al loro interno. Prendiamo ad esempio il sintagma intonativo *Lena kauft ein*

---

<sup>114</sup> Come esempio di sequenza artificiale e asemantica, Albano Leoni (2001: 59), fa riferimento a un passo del romanzo *Il cavaliere inesistente* di Calvino (1993: 4), dove l'autore, nel presentare l'incontro tra Carlomagno e le truppe schierate, per evitare di ripetere la domanda posta a ogni cavaliere, "Ecchisietevò, paladino di Francia?", presenta la sequenza "Tàtta-tatàtài-tàta-tàta-tatàta...".

<sup>115</sup> Con ritmo binario s'intende l'alternarsi ordinato di sillabe toniche e atone, come nell'esempio MARIO STIRA (HM hm HM hm) mentre uno schema ternario prevede l'alternarsi di una sillaba tonica e due sillabe atone, come nel caso STEFANO e MARIKA PARLANO (HM hm hm HM hm hm).

<sup>116</sup> L'utilizzo del verbo "sembrare" è voluto in quanto l'ipotesi dell'isocronia è stata empiricamente falsificata a livello acustico proprio per l'inesattezza nel descrivere la durata degli intervalli sillabici o accentuali (Marotta e Vanelli 2021: 203; Sorianello 2006: 23). A livello uditivo però può essere ritenuta ancora valida (cfr. Rodríguez-Vázquez 2010), perché l'orecchio umano non riesce a percepire il breve scarto nella lunghezza degli intervalli sillabici e accentuali, rilevabile solo da apparecchiature di misurazione acustica.

<sup>117</sup> L'accento metrico, da cui deriva la struttura ritmica di una lingua andrebbe connotato più propriamente come *ictus*, termine utilizzato in ambito poetico per descrivere la struttura ritmica dei versi. Per un approfondimento sulla metrica si rimanda a Menichetti (2013), mentre per la descrizione di *ictus* in ambito fonetico si rimanda a Pheby (1980: 852–855).

*Haus in Rom* [ˌleːnaː kauft am ˈhaus in ˌroːm] (Lena compra una casa a Roma) (Weerning 2017: 148). L'accento prosodico si trova sulla parola *Haus*, mentre gli accenti secondari cadono rispettivamente sulle parole *Lena* e *Rom*. A livello ritmico, la distanza tra la prima coppia di accenti (*Lena* e *Haus*) e la seconda (*Haus* e *Rom*) viene percepita di uguale durata, anche se tra i primi due *ictus* si trovano tre sillabe (la parte terminale del nome *na*, *kauft* e *ein*), mentre tra gli ultimi due c'è solo una sillaba, la preposizione *in*. Affinché la durata tra i due intervalli possa essere la stessa, nelle lingue a isocronia accentuale come il tedesco, le sillabe atone nel primo intervallo vengono semplificate e ridotte, facendo assumere al parlato il tipico andamento “staccato” (Morf 2022a: 75). Inoltre, all'aumentare della velocità d'eloquio, in lingue come il tedesco si verifica un aumento proporzionale dei fenomeni di coordinamento intersegmentale, per cui tutto ciò che non è accentato viene percepito come un insieme indistinto e uniforme (Maas 2006: 272).

È quindi la struttura ritmica a causare molte sfide all'orecchio interno italiano, abituato a percepire in modo chiaro sia le sillabe atone che quelle toniche in lingua madre. Riprendendo la frase dell'esempio precedente in traduzione italiana [ˌlena ˌkompra ˌuna ˌkaza aː ˈroma], si noterà che lo schema ritmico italiano è molto diverso da quello tedesco. In italiano la frase si struttura con ritmo binario (cfr. fig. 16), in cui ogni parola ha un *ictus*, ad eccezione della sola preposizione. Ogni accento, sia secondario che primario, è seguito da una sillaba atona, ad eccezione del penultimo, seguito da due sillabe atone, che però vengono percepite come se fossero un'unica unità temporale<sup>118</sup>.

*LEna kauft ein HAUS in ROM*



*LEna COMpra Una Casa a ROma*



Figura 16: Confronto tra gli schemi ritmici del tedesco e dell'italiano. FONTE: Weerning (2017: 147–148)

Un elemento che concerne il ritmo e che va tenuto in considerazione riguarda il rapporto tra struttura ritmico-temporale e struttura fonologica della lingua (cfr. Nespor et al. 2011; Ramus et al. 2000). Nelle lingue come l'italiano la durata isocrona delle sillabe è condizionata dalla struttura sillabica che, per consentire l'alternanza di sillabe atone e toniche, non deve essere complessa. Per classificare

<sup>118</sup> Che la sillaba finale a uscita vocalica della parola *casa* (sa) e la sillaba iniziale a entrata vocalica della parola successiva (la preposizione *a*) vengano percepite come un'unica unità temporale è un caso molto comune nella metrica italiana denominato *sinalefe* (Pinchera 1999: 14–16). La *sinalefe* si verifica dall'incontro di due vocali che non devono essere necessariamente identiche come quelle nell'esempio riportato.

il tipo di struttura interna alla sillaba in base alla complessità, la linguistica ha introdotto il concetto di peso sillabico, secondo cui è possibile distinguere tre diversi tipi di sillabe: leggere, pesanti e superpesanti<sup>119</sup> (Penner et al. 2006: 29). In italiano sono molto comuni le sillabe leggere, come quelle che costituiscono la parola “patata” (pa·ta·ta) [pa'tata]. Sono comunque anche possibili sillabe pesanti, come nel caso della prima sillaba della parola “torta” (tor·ta) ['torta], mentre rare sono le sillabe superpesanti come la prima della parola “stralunato” (stra·lu·na·to) [stral'o'nato]. Anche il tedesco annovera tutti e tre i tipi di sillabe che però, a differenza dell'italiano, hanno la stessa occorrenza. In tedesco, infatti, non ci sono strutture sillabiche che ricorrono con più frequenza. Molte parole monosillabiche sono costituite da sillabe super-pesanti, come nel caso di *Strumpf* ['ʃtrumpf] (calza). Considerando inoltre l'alta capacità combinatoria del tedesco per la formazione delle parole, non è raro il caso in cui ci siano composti bisillabici formati da sole sillabe iperpesanti come il sostantivo *Angstschweiß* ['ankstʃv,ais] (sudore freddo).

Definita come “un'unità mentale di organizzazione fonica” (Svolacchia e Kaunzner 2000: 46), la sillaba riveste un ruolo fondamentale a livello percettivo nel processo di riconoscimento lessicale, anche perché forma la base per l'assegnazione dell'accento lessicale. La differenza tra italiano e tedesco, a livello accentuale, è individuata nei correlati utilizzati con più pertinenza per la realizzazione della prominenza: in italiano la durata e in tedesco l'intensità e l'andamento tonale (cfr. Missaglia 2012). Ciò provoca a livello ricettivo incertezze nell'identificazione dell'accento per riceventi non di madre lingua. Un orecchio italiano, abituato a percepire allungamenti, non sarà in grado di riconoscere gli accenti tedeschi in base dalla sola variazione di altezza tonale. Per contro, un orecchio tedesco, abituato a percepire la lunghezza vocalica più come tratto distintivo e quindi operante a livello segmentale, farà molta fatica a riconoscere le prominenze in italiano.

Essendo l'orecchio interno ancorato alle strutture prosodiche della lingua di maggior uso, un suo sviluppo nella didattica della lingua straniera deve prevedere un addestramento finalizzato alla percezione delle caratteristiche prosodiche che si discostano dagli schemi prototipici appresi e consolidati in fase di acquisizione linguistica. In questo, lavorare in ottica contrastiva risulta essere fondamentale, così come avvalersi dell'uso di strumenti in grado di agevolare l'apprendimento.

Partendo dai requisiti per un ascolto efficace, nel capitolo sono state delineate le sfide che l'orecchio interno si trova a fronteggiare nell'ascolto in lingua straniera, situate in larga parte a livello di decodifica uditiva. Quest'ultima, pur essendo fondamentale per l'ascolto, non è mai stata trattata nei

---

<sup>119</sup> Queste ultime possono essere denominate anche iperpesanti e corrispondono a un nucleo complesso, formato da una vocale o da un dittongo, seguito da una consonante in coda o, in alternativa, da una vocale breve seguita da due consonanti in coda (Marotta e Vanelli 2021: 150).

diversi approcci didattici, dove l'ascolto in generale ha sempre avuto un ruolo marginale. Pertanto, è stato proposto un nuovo orientamento della didattica dell'ascolto che si focalizzi sulla decodifica uditiva. Per farlo, occorre tenere in considerazione gli elementi della lingua essenziali nella percezione del parlato del parlato, tra cui *in primis* i fenomeni prosodici.

## Capitolo 4

### Sviluppo dell'orecchio interno e tecnologie

Per agevolare lo sviluppo dell'orecchio interno in lingua straniera è necessario esporre gli apprendenti a input linguistici quantitativamente e qualitativamente adeguati a fornire un ascolto autentico. Come evidenziato dal metodo diretto (cfr. 3.4.1), l'input da solo, però, non basta a garantire la “sintonizzazione” dell'orecchio sulle frequenze della lingua straniera, bensì è necessario un addestramento mirato che punti a mettere in risalto le caratteristiche del parlato rilevanti a livello di decodifica. Ciò rende necessaria la pianificazione di un training d'ascolto, focalizzato sulla decodifica prosodica e svolto con l'ausilio di materiale autentico. Le tecnologie possono dare un apporto importante in questo senso, in quanto rappresentano un enorme potenziale per la didattica e possono essere integrate<sup>120</sup> nei diversi metodi di insegnamento adottati (Hoven 1999: 88; Lynch 2009: 9).

Negli ultimi anni l'evoluzione tecnologica ha dato notevoli impulsi allo sviluppo dell'ascolto nella didattica delle lingue straniere, rendendo fruibile una vasta quantità di materiali autentici a un ampio pubblico di apprendenti in gran parte del mondo, cambiando radicalmente anche le modalità di interazione comunicativa (Hubbard 2017: 93; Lynch 2009: 6–7). Ciò è evidente dal numero sempre più crescente di podcast<sup>121</sup> e video reperibili su piattaforme streaming come *YouTube*, nonché dalla facilità d'impiego di lettori mp3, smartphone e tablet. Inoltre, nelle attuali modalità di comunicazione online, illustrate nel *Volume di accompagnamento* al QCER (Europarat 2020: 104–106), la capacità di comprensione orale ricopre un ruolo predominante, essendo inevitabilmente mediata dall'uso delle tecnologie (cfr. Fazio, Bonvino, e Menghini 2022). Ne consegue che nella didattica dell'ascolto sia imprescindibile l'utilizzo delle tecnologie che consentono e agevolano il lavoro con materiale autentico, fornendo strumenti utili alla trascrizione, analisi e raccolta dati, nonché sussidi preziosi per coadiuvare la preparazione e lo svolgimento di attività didattiche (Garrett 2009: 95). Di seguito verranno presentati, senza pretesa di esaustività, alcuni degli strumenti utilizzati nello studio empirico del presente lavoro.

---

<sup>120</sup> L'apporto integrativo delle nuove tecnologie nella didattica della lingua straniera è evidente anche dalle denominazioni dei due approcci didattici *Computer-Enhanced Language Learning* (CELL) e *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) che sottolineano la funzione di supporto e assistenza delle nuove tecnologie all'apprendimento (cfr. Levy 1997: 1–12).

<sup>121</sup> Si tratta di programmi in stile radiofonico che si possono riprodurre su computer, tablet o smartphone. La parola nasce dall'unione dei due termini *iPod* e *broadcasting* e, diversamente dai programmi radio, sono fruibili solo online. Di Sparti (2007) si sofferma sull'uso del *podcasting* nella didattica, ritenendolo un terreno in continua espansione, ideale per condurre attività laboratoriali e di lavoro autonomo.



## **4.1 Strumenti per la trascrizione, l'analisi e la raccolta di dati d'ascolto**

La competenza di ascolto, pur essendo centrale nell'apprendimento di una lingua straniera, è stata fino ad oggi oggetto di un numero molto limitato di studi scientifici. Solo in tempi recenti è stata dedicata maggiore attenzione a questo ambito, in particolare, riguardo all'inglese come lingua straniera (Anderson e Lynch 1988; Field 2008a, 2019b; Flowerdew e Miller 2005; Goh e Vandergrift 2012, 2018; Lynch 2009; Rost 1991, 1994, 2001, 2011; Vandergrift 2007, 2013). Uno dei motivi della marginalità dell'ascolto, sia a livello scientifico che didattico, è da ricondurre alle caratteristiche intrinseche dell'input acustico, di per sé instabile ed evanescente. Esercitare l'ascolto utilizzando testi autentici comporta il confronto con la lingua parlata che, per essere analizzata da un punto di vista didattico e scientifico, richiede la produzione di trascrizioni, grazie alle quali è possibile fissare il parlato in una forma visibile e stabile<sup>122</sup>. La trascrizione del parlato è da intendersi come una sorta di fotografia istantanea, ma costituisce una solida base analitica su cui condurre osservazioni (Imo e Lanwer 2019: 81). Inoltre, il processo di trascrizione consente di fare una prima riflessione su determinate forme linguistiche tipiche del parlato, risultando utile non solo ai fini scientifici, ma anche e soprattutto didattici (Birkner e Stukenbrock 2009: 2; Cauldwell 2018: 182–184; Mack 2012: 167–168).

Prima di passare alla descrizione degli strumenti impiegati per la realizzazione delle trascrizioni, per l'analisi e per la raccolta di dati di ascolto, verrà fatta una breve introduzione al sistema di trascrizione GAT2, imprescindibile per chi lavora con la lingua parlata e per chi si avvale dell'utilizzo di materiale proveniente dai corpora di lingua parlata.

### **4.1.1 Sistema di trascrizione: GAT2**

Le trascrizioni possono essere di vario genere e adattarsi a diversi tipi di utenza. Un primo metodo di trascrizione di dati relativi al parlato è offerto dall'alfabeto fonetico internazionale, più conosciuto con l'acronimo IPA (cfr. 2.2.1.1), che, basandosi sulle modalità di articolazione primaria dei suoni e sulla loro percezione, consente di rendere graficamente le caratteristiche acustiche dei vari segmenti che compongono una stringa. Sebbene l'alfabeto fonetico internazionale risulti uno strumento utile per trascrivere tutti i suoni che compongono le lingue del mondo, si rivela al contempo economico e impreciso (Missaglia 2017: 174), come emerso anche da alcuni studi di carattere contrastivo (cfr. Ladefoged e Maddieson 1996). Inoltre, la trascrizione fonetica non si presta per un lavoro su porzioni di parlato molto ampie costituite da più enunciati, perché richiede competenze approfondite sia da

---

<sup>122</sup> Non ci si soffermerà in questa sede nel descrivere l'importanza dell'invenzione della strumentazione tecnologica che ha consentito la possibilità di registrare, memorizzare e riascoltare più volte tracce audio altrimenti evanescenti, considerata la vera pietra miliare nella storia dell'insegnamento delle lingue straniere (Hulstijn 2003: 420).

parte di chi la crea che da parte di chi ne fruisce, risultando impegnativa, se non addirittura impossibile da leggere per chi non si occupa esclusivamente di fonetica<sup>123</sup>. La scorrevolezza alla lettura da parte di non linguisti è uno dei tre principi cardine su cui si fonda il sistema di trascrizione analitica GAT (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*), sviluppato in Germania a partire dal 1998 da un gruppo di dieci linguisti sotto la guida di Margaret Selting (cfr. Selting et al. 1998). L'intento era di uniformare le convenzioni utilizzate per la trascrizione del parlato nei vari sistemi di trascrizione esistenti fino a quel periodo e nati nella metà degli anni '60 a seguito dell'aumento di interesse da parte di medici, psicologi e sociologi per l'analisi conversazionale<sup>124</sup>. Nel 2009 è stata pubblicata una seconda versione completa e aggiornata con il nome di GAT2 (Selting et al. 2009), che è attualmente la più utilizzata nell'analisi conversazionale di matrice germanista. Oltre a garantire la leggibilità, GAT2 si fonda su altri due principi base che lo rendono uno strumento duttile sia nella ricerca che nella didattica. Il primo è la robustezza, che prevede l'utilizzo di caratteri convenzionali, comunemente situati sulla tastiera, per garantirne l'adattabilità ai vari sistemi operativi e consentire un apprendimento rapido da parte degli utenti (Deppermann 2008: 41). Il secondo è il così detto "principio a cipolla" (*Zwiebelprinzip*), che consente tre livelli di trascrizione: minima (*Minimaltranskript*), base (*Basistranskript*) e dettagliata (*Feintranskript*). La trascrizione minima viene impiegata per dare una prima forma visiva a grandi collezioni di dati come i corpora (cfr. 4.1.4.1) o per condurre analisi di tipo contenutistico. Sebbene sia una trascrizione soprattutto illustrativa, essa funge da base per le altre, in quanto rappresenta una prima formulazione scritta, contenente elementi non presenti nelle trascrizioni ortografiche quali pause, sovrapposizioni tra i parlanti, inspirazioni ed espirazioni ed eventuali aspetti non verbali rilevanti per l'interazione (Imo e Lanwer 2019: 85). Per studi di natura linguistica si tende a preferire la trascrizione base, corredata da annotazioni per trascrivere fenomeni prosodici, o la trascrizione dettagliata, utilizzata soprattutto per studi in ambito fonetico. A quest'ultima, essendo molto ricca di dettagli e poco scorrevole alla lettura, viene spesso preferita la trascrizione base a cui si aggiungono alcuni elementi della dettagliata, funzionali alle diverse domande di ricerca. In GAT2 i confini tra le tre tipologie di trascrizione non sono marcati, tanto che le trascrizioni minime possono essere arricchite con elementi provenienti dalle altre, a seconda delle necessità (Birkner et al. 2020: 26). Ciò costituisce, rispetto ad altri sistemi di trascrizione, il vantaggio di rendere il sistema di trascrizione utile anche a fini didattici. Un esempio

<sup>123</sup> Per una dimostrazione della poca scorrevolezza alla lettura di interazioni orali interamente trascritte in IPA si rimanda a Canepari (2012: 63–64).

<sup>124</sup> Tra i sistemi di trascrizione più conosciuti e utilizzati del periodo vanno citati il *Conversational Analysis Transcription System* (CATS), sviluppato nel 1984 da Gail Jefferson e denominato per questo più comunemente il "sistema Jefferson" (Schlobinski 1996: 61–66), il *DiskursDatenbank* (DIDA) creato nel 1995 e utilizzato fino al 2004 dall'Istituto Leibniz per la lingua tedesca (IDS) di Mannheim, ma mai pubblicato, e l'*halbinterpretative Arbeitstranskription* (HIAT), sviluppato a partire dal 1976 da Ehlich e Rehbein (1976, 1979), impiegato soprattutto in ambito germanista.

può essere impiegare GAT2 a lezione per far eseguire agli apprendenti le trascrizioni di brevi estratti audio, nelle quali devono inserire anche ispirazioni, espirazioni, pause silenti e sonore, contorni intonativi e gli accenti. Questo perché trascrivere utilizzando un sistema come GAT2 permette di approfondire la decodifica uditiva, dovendo l'apprendente prestare attenzione non solo alle parole, ma anche a come queste vengono espresse.

Nelle trascrizioni svolte seguendo le convenzioni di GAT2 ogni segmento, che corrisponde a un sintagma intonativo, tiene traccia di tutti gli elementi linguistici e paralinguistici che lo compongono. Le trascrizioni vengono redatte nel font Courier, un carattere monospazio<sup>125</sup> che ha il vantaggio di rendere visibile il parlato sovrapposto, essendo i caratteri tutti della stessa larghezza (Birkner et al. 2020: 25). Ogni segmento è contrassegnato da un numero, al quale corrisponde tra parentesi graffe anche un'indicazione temporale, espressa in secondi, e viene assegnato a un parlante, che, nel caso dell'estratto riportato di seguito, è identificato con le lettere BK<sup>126</sup> (cfr. fig. 17).

|         |         |                                                       |
|---------|---------|-------------------------------------------------------|
| {00:00} | 0001    | ((applaus))                                           |
| {00:05} | 0002 BK | [[((räuspert sich))]]                                 |
| {00:05} | 0003    | [[((applaus))]]                                       |
| {00:06} | 0004    | ((applaus))                                           |
| {00:11} | 0005    | (2.41)                                                |
| {00:14} | 0006 BK | sehr geehrter herr präsiDENT–                         |
| {00:15} | 0007    | liebe kolleginnen und kolLEgen–                       |
| {00:17} | 0008    | meine (.) damen und HERren;                           |
| {00:19} | 0009    | °h dies ist (.) mit grOßer wahrscheinlichKEit–        |
| {00:22} | 0010    | die lEtzte (.) SITzung (.) des deutschen bundestages– |
| {00:24} | 0011    | in dieser legislaTURperiode,                          |

Figura 17: Estratto della trascrizione dell'ultimo discorso di Angela Merkel al Bundestag il 7/09/2021

Nella trascrizione le maiuscole non sono utilizzate per indicare i sostantivi, come nell'ortografia classica tedesca, ma per indicare la sillaba tonica dove cade l'accento primario o la sola vocale tonica, nel caso si tratti di un accento secondario (cfr. Selting et al. 2009: 358). Nella trascrizione base gli accenti primari devono essere sempre indicati, mentre non è necessario annotare gli accenti secondari, a meno che non risultino utili ai fini dell'analisi, come nell'esempio riportato (0008 e 0009). Tra parentesi tonde doppie sono indicati i fenomeni non verbali, come l'applauso al segmento 0001 o lo

<sup>125</sup> Il Courier è un font progettato per garantire un allineamento esatto di tutte le lettere e i simboli presenti nella trascrizione. Per questa sua caratteristica, che garantisce l'equidistanza tra i caratteri, è utilizzato anche nel linguaggio di programmazione informatica.

<sup>126</sup> L'estratto è tratto dalla parte iniziale della trascrizione dell'ultimo discorso tenuto da Angela Merkel al *Bundestag* in veste di cancelliere uscente il 7 settembre del 2021. L'abbreviazione BK sta per *Bundeskanzlerin*.

schiarirsi della voce come nel segmento 0002. Tra parentesi tonde singole si trovano invece le pause, che vanno indicate quando superano un secondo di durata (0005), mentre vengono trascritte con un punto se la loro durata è inferiore a 0,2 secondi, come nei segmenti 0008, 0009 e 0010. Le parentesi quadre indicano le sovrapposizioni, come quelle tra l'applauso al segmento 0003 e il suono emesso dal parlante per schiarirsi la voce al segmento 0002. Alla fine di ogni unità intonativa sono inoltre visibili segni di interpunzione, tra cui punto e virgola (0008), virgola (0011), o un trattino (0006, 0007, 0009, 0010), che segnalano i contorni intonativi, rispettivamente discendente, ascendente e piatto (cfr. Selting et al. 2009: 370–373).

Le convenzioni di trascrizione GAT2 possono essere utilizzate sia per trascrivere a mano che con un supporto elettronico come il PC. In quest'ultimo caso ci si avvale di solito di un editor, che consente di velocizzare e semplificare il processo.

#### 4.1.2 Editor di trascrizione: FOLKER

Molti degli editor di trascrizione attualmente utilizzati sono nati per adattarsi ai sistemi di trascrizione già esistenti, elaborati in un periodo in cui il processo di trasformazione di dati orali in rappresentazioni scritte era condotto a mano. Questo è il caso di FOLKER<sup>127</sup>, che nasce come strumento di appoggio al sistema di trascrizione GAT2 (cfr. Schmidt e Schütte 2010).

L'editor è parte integrante del sistema EXMARaLDA<sup>128</sup>, un pacchetto di software gratuiti nato per la creazione, la gestione e l'analisi di corpora di lingua parlata. Sviluppato da Thomas Schmidt in collaborazione con la sezione di pragmatica dell'Istituto Leibniz di Mannheim (IDS), FOLKER presenta diverse funzioni che agevolano e snelliscono la trascrizione, tra cui il controllo della sintassi e della coerenza temporale dei segmenti (cfr. fig. 18). Il controllo della sintassi riguarda le convenzioni di trascrizione GAT2. Prima di iniziare a trascrivere è infatti necessario selezionare dal tasto “modifica” (*Bearbeiten*) nella barra del menù le impostazioni che prevedono tre diversi livelli di controllo a seconda se si decide di trascrivere seguendo le convenzioni di trascrizione minima, base o se si vuole escludere il controllo. Scegliendo le convenzioni di trascrizione minima o base, l'editor controlla per ogni segmento se la sintassi coincide con il livello indicato. Nell'esempio proposto nella Figura 18, la modalità di trascrizione scelta è quella base che comporta la segnalazione dei contorni intonativi, indicati dai segni di interpunzione o dal trattino a fine unità intonativa. Se in uno dei

---

<sup>127</sup> L'editor può essere scaricato gratuitamente alla pagina <https://exmaralda.org/de/folker-de/> (ultimo accesso 16 dicembre 2022), cliccando alla voce download e scegliendo il proprio sistema operativo. Sul sito sono disponibili anche dei video tutorial su come creare una trascrizione utilizzando la visualizzazione a segmenti o quella a partitura.

<sup>128</sup> Il sistema EXMARaLDA è stato sviluppato in seno al progetto *Computergestützte Erfassungs- und Analysemethoden multilingualer Daten* (metodo di acquisizione e analisi computerizzata di dati multilingue) del centro di ricerca sul multilinguismo dell'Università di Amburgo. Per approfondimenti si rimanda al sito internet <https://exmaralda.org/> (ultimo accesso 16 dicembre 2022) o alla pubblicazione di Schmidt e Wörner (2014).

segmenti non fosse stato indicato il contorno intonativo, l'editor, anziché mettere la spunta, avrebbe segnalato un'incongruenza con una croce di colore rosso, rendendo più facile l'individuazione di errori di tipo formale. La stessa segnalazione in rosso si ha nel caso in cui le indicazioni temporali dell'inizio di un segmento non sovrapposto e della fine del segmento immediatamente precedente non coincidano. La Figura 18 mostra come l'editor esegua il controllo temporale del segmento selezionato (16), comparando le indicazioni temporali iniziali e finali, evidenziate in verde e in rosso, con quelle finali e iniziali del segmento precedente e successivo.

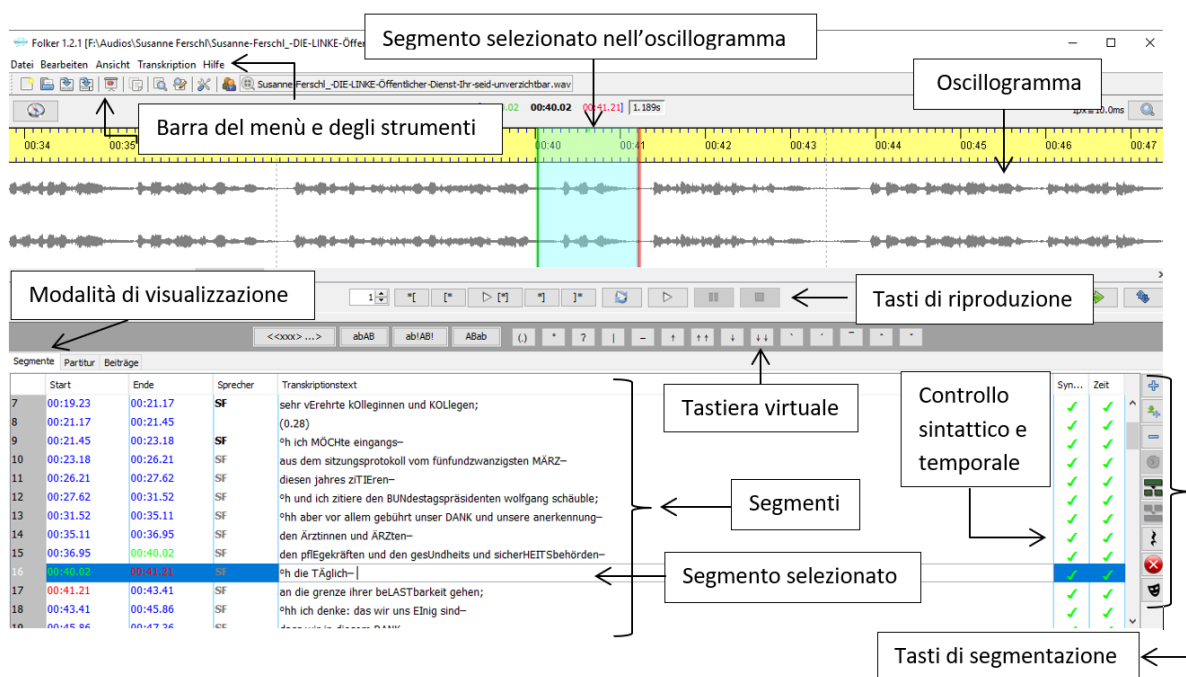


Figura 18: Finestra di lavoro dell'editor FOLKER FONTE: Tradotto da Nardi e Morf (2022: 268)

FOLKER offre anche la possibilità di visualizzare la trascrizione in diverse modalità (a segmenti, a partitura o a periodi), agevolando così le trascrizioni di parti sovrapposte, e permette di ingrandire l'oscillogramma per poter visualizzare meglio l'onda sonora. Tra i numerosi vantaggi dello strumento c'è anche l'interoperabilità con altri editor e con programmi che consentono di eseguire un'analisi più approfondita a livello acustico, come nel caso del software PRAAT, indispensabile per chi si occupa di fonetica.

#### 4.1.3 Software per l'analisi prosodica: PRAAT

Nel trascrivere, ma anche nel lavoro didattico con materiale audio, è importante poter vedere la realtà acustica della catena fonica. In questo, programmi come PRAAT<sup>129</sup> offrono un notevole vantaggio,

<sup>129</sup> PRAAT è un program

perché consentono di lavorare con rappresentazioni grafiche di carattere analogico come oscillogrammi e spettrogrammi, permettendo di misurare, grazie a determinati passaggi, dati fonetico-acustici relativi alla frequenza fondamentale, all'intensità e al tempo sia a livello segmentale che soprasegmentale. Sebbene il software consenta la segmentazione e la trascrizione di porzioni anche lunghe di parlato, la sua gestione risulta molto più complessa di quella di un editor, per cui è sempre consigliabile trascrivere con un editor e utilizzare PRAAT solo ai fini dell'analisi acustica (Nardi e Morf 2022: 267). Ciò è dovuto anche alla scarsa facilità di utilizzo del programma, che presenta un'interfaccia grafica poco intuitiva (cfr. fig. 19).

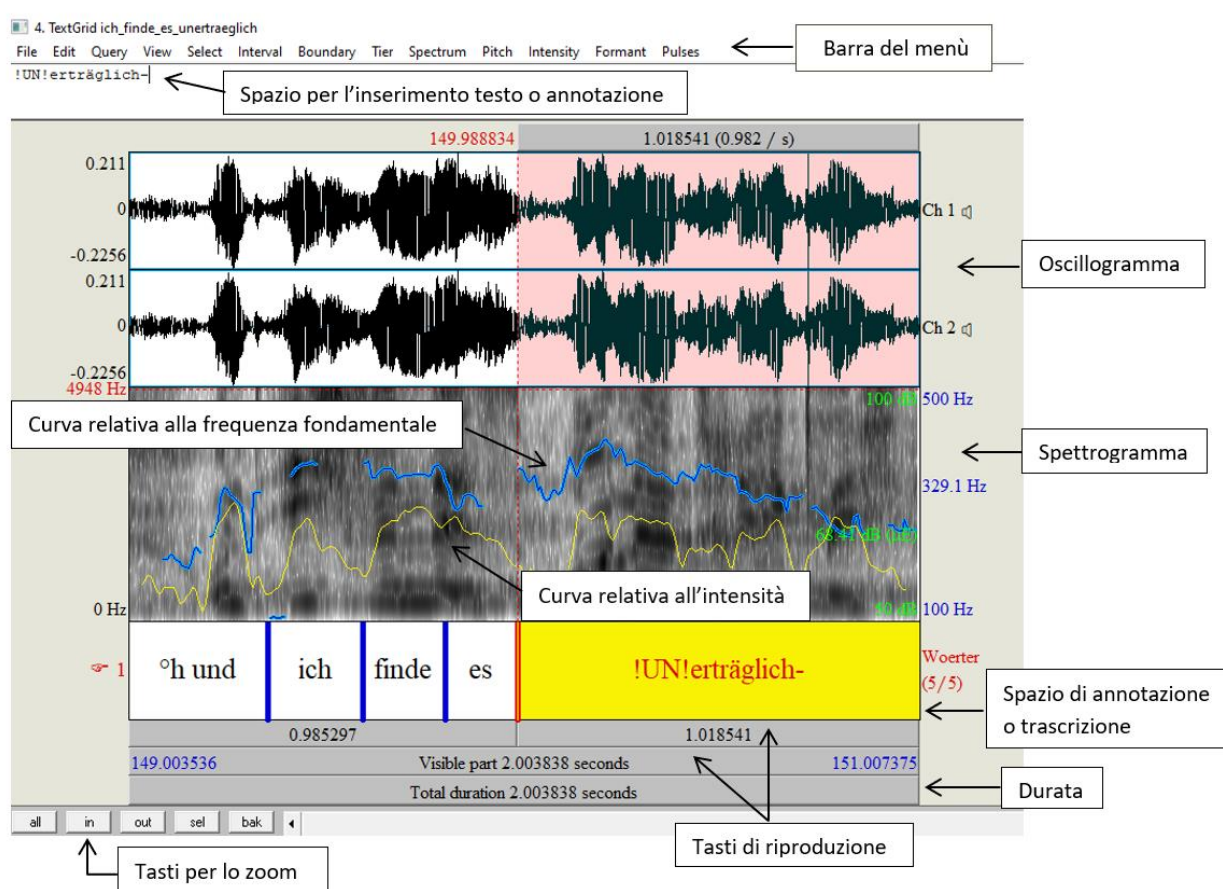


Figura 19: Finestra di lavoro in PRAAT FONTE: Tradotto da Nardi e Morf (2022: 267)

All'avvio del programma si aprono due finestre: la *Praat-Object*, situata sulla sinistra dello schermo, e la *Praat-Picture*, sulla destra, entrambe corredate da un menù delle funzionalità molto ampio. La

ma di analisi fonetica open source, sviluppato all'Università di Amsterdam da Paul Boersma e David Weenink con il quale è possibile segmentare, trascrivere, analizzare e manipolare il segnale acustico. Il programma è gratuitamente scaricabile per tutti i sistemi operativi alla pagina <https://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (ultimo accesso 16 dicembre 2022). Il nome, PRAAT, deriva dall'infinito del verbo olandese "parlare" (*praat*).

*Praat-Object* è la finestra di dialogo che consente di eseguire molteplici operazioni, tra cui visualizzazione, trascrizione, annotazione, analisi e misurazione dei dati<sup>130</sup>. Tramite la *Praat-Object* si può accedere direttamente anche alla *Praat-Picture*, che, come si evince dal nome, serve a creare grafici che possono tornare utili nella didattica della lingua straniera per dare una rappresentazione visiva a fenomeni acustici di difficile percezione. Con l'aiuto di PRAAT è quindi possibile sviluppare tecniche di visualizzazione prosodica<sup>131</sup> per sensibilizzare gli studenti ai parametri acustici che concorrono alla formazione di specifici fenomeni, come nel caso dell'accento che anche visivamente può essere distinto in temporale, dinamico e tonale (cfr. fig. 20).

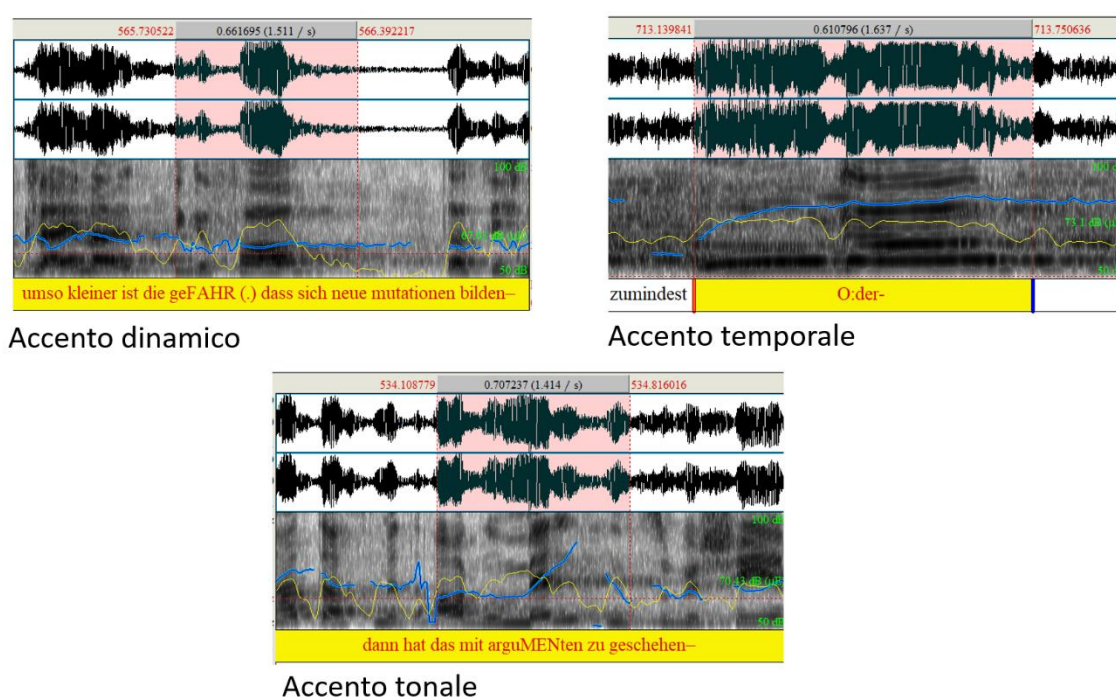


Figura 20: Visualizzazione dei parametri acustici che concorrono alla diversa realizzazione dell'accento dinamico, temporale e tonale

#### 4.1.4 Corpora e banche dati del tedesco parlato

Per sviluppare l'orecchio interno nella didattica del tedesco come lingua straniera, occorre avvalersi di materiale autentico che assicuri un ascolto "etnico" (Tomatis 2003: 18), in grado di manifestare le

<sup>130</sup> Il software viene continuamente aggiornato e ampliato, tanto da produrre più versioni all'anno, che vanno incontro ai bisogni dell'utenza. Di recente è stata agevolata l'opzione di annotazione fonetica grazie all'integrazione nel programma di una schermata interattiva con l'alfabeto fonetico internazionale. Per un'introduzione alle funzioni base di PRAAT si rimanda a Pompino-Marschall (2009: 133–139), mentre per un resoconto più completo si raccomanda al manuale di utilizzo di lingua tedesca di Mayer (2017).

<sup>131</sup> Tecniche di visualizzazione prosodica per l'acquisizione dell'intonazione tedesca mediante trascrizioni, sono state proposte da Damiazzzi (2020), a cui si rimanda per un approfondimento. A queste si potrebbe affiancare l'uso di software come PRAAT, che consente non solo di rafforzare la visualizzazione, ma anche di comparare alcuni esempi linguistici autentici con produzioni svolte dagli studenti.



specificità dell'organizzazione sociale e culturale (Bazzanella 1994: 8–9) nonché di evidenziare le caratteristiche linguistiche di una data lingua. Il modello del “linguaggio curato” (cfr. Cauldwell 2013: 18–19, 2018: 61–62), impiegato di norma nella didattica della lingua straniera, risulta inefficace per i bisogni degli apprendenti di imparare a comunicare con parlanti madrelingua in contesti reali. A tal riguardo è utile ricordare lo studio di Gilmore (2004), in cui è stata fatta una comparazione tra interazioni inerenti al settore dei servizi (noleggio auto, affitto di un appartamento, richieste telefoniche su orari dei treni o aerei) presenti in sette libri di testo usati nell'insegnamento della lingua inglese come lingua straniera, e le trascrizioni di interazioni analoghe, replicate in un contesto autentico<sup>132</sup>. Dal confronto è emerso che i dialoghi autentici risultano sensibilmente più lunghi di quelli creati per scopi didattici<sup>133</sup>. Una prima motivazione è che i fornitori dei servizi nella realtà tendono a dare più informazioni in merito alle offerte e alle proposte rispetto a quelle ipotizzate dagli autori dei manuali. La seconda spiegazione riguarda invece la presenza di fenomeni tipici del parlato, che “diluiscano” il testo autentico, rendendolo più lungo, ma anche più scorrevole. Nei dialoghi dei libri di testo, al contrario, emerge una maggiore densità lessicale, dovuta alla totale assenza di false partenze o di sovrapposizioni, nonché alla bassa frequenza con cui compaiono le pause di breve durata, le ripetizioni o i feedback da parte dell'ascoltatore (Gilmore 2004: 366). Analoghe osservazioni emergono anche in Fischer (2016) che paragona un dialogo del libro di testo *German I* (Carty e Wührer 2011: 141) con un testo scritto proveniente dalla rubrica online della rivista tedesca *Spiegel*<sup>134</sup> e due dialoghi autentici<sup>135</sup> provenienti dal corpus per la ricerca e l'insegnamento del tedesco parlato (*Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch*), conosciuto con l'acronimo FOLK, dell'IDS di Mannheim (cfr. 4.1.1.1). Dall'analisi ispirata dagli studi di Gilmore (2004, 2007), Fischer (2016: 19) giunge alla conclusione che la mancanza di autenticità del materiale orale contenuto nei manuali in commercio, molto più vicini per le loro caratteristiche ai testi scritti che non orali, porta a due grandi criticità: da una parte i dialoghi presenti nei libri di testo non preparano gli apprendenti alla vera realtà comunicativa, mentre dall'altra risultano più difficili delle interazioni autentiche<sup>136</sup>. A ciò si aggiunge che il materiale orale creato per scopi didattici presenta spesso fenomeni prosodici del tutto alterati, come una pronuncia innaturale, pause troppo lunghe alla fine di

---

<sup>132</sup> Per replicare gli stessi dialoghi dei libri di testo, Gilmore si è recato come cliente dai commercianti responsabili di fornire determinati servizi e ha affrontato tutti i punti presenti nei dialoghi dei libri di testo. Le conversazioni sono prima state registrate trascritte e quindi confrontate con le trascrizioni ortografiche contenute nei manuali presi ad esame.

<sup>133</sup> La lunghezza è stata calcolata in base al numero totale delle parole presenti nelle interazioni autentiche, 2.764, contro le 1.283 parole contenute nei dialoghi dei libri di testo (Gilmore 2004: 366).

<sup>134</sup> Partendo dall'assunto che i dialoghi utilizzati nei manuali fossero una via di mezzo tra testi scritti e testi orali autentici, la presenza di un testo scritto serviva a evidenziare eventuali analogie tra questo e il dialogo del libro di testo.

<sup>135</sup> Nello specifico si tratta di un testo formale, costituito da un colloquio di esame, e di un testo informale, un dialogo di coppia, presentato come esempio di parlato informale (Fischer 2016: 11).

<sup>136</sup> La complessità è dovuta non solo alla maggiore densità lessicale, ma anche alla presenza di strutture grammaticali e sintattiche complesse che si rifanno a un modello di lingua scritta.



sintagmi intonativi in cui si prevede un cambio di interlocutore e un'accentazione troppo marcata anche in enunciati di tipo neutro che produce un andamento melodico in parte errato (cfr. Bachmann-Stein 2013: 41–42; Günthner 2000: 355). Inoltre, l'articolazione ipercorretta, derivata da una velocità d'eloquio contenuta fa sì che non si creino fenomeni di coordinamento intersegmentale.

Evidenze di questo tipo portano alla riflessione che, esercitare l'ascolto con materiale orale in cui è presente una lingua concettualmente scritta (cfr. Koch 2008; Koch e Oesterreicher 1985) e in cui la prosodia risulta innaturale sia controproducente, in quanto non agevola lo sviluppo dell'orecchio interno in lingua straniera. Di seguito verranno quindi presentati, senza pretesa di esaustività, alcuni corpora<sup>137</sup> e banche dati ad accesso gratuito da cui poter reperire materiale orale autentico in lingua tedesca, utilizzati nello studio empirico (cfr. cap. 6).

#### 4.1.4.1 *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch (FOLK)*

Il corpus del tedesco parlato FOLK per la ricerca e l'insegnamento è stato creato nel 2008 dal dipartimento di pragmatica dell'IDS e si rivolge principalmente a un pubblico di ricercatori, docenti e studenti che lavora nell'ambito della ricerca sul parlato, dell'analisi conversazionale, della linguistica dei corpora e di ambiti affini. Assieme ad altri 39 corpora, FOLK è parte integrante della banca dati per il tedesco parlato, la DGD (*Datenbank für Gesprochenes Deutsch*), consultabile online dal 2012 a fronte di un'iscrizione gratuita.

In continuo aggiornamento, il corpus FOLK comprende nella versione più attuale<sup>138</sup> 400 differenti tipologie di conversazione in contesti privati (tra coppie o amici, a tavola o durante giochi di società), istituzionali (lezioni scolastiche, universitarie e comunicazioni professionali) e pubblici (conferenze e dibattiti), svolte da 1.294 parlanti in un'età compresa tra gli 1 e i 100 anni. Tutte le conversazioni sono trascritte seguendo le convenzioni della trascrizione minima di GAT2, a cui sono stati aggiunti ulteriori tre livelli di annotazione per agevolare la consultabilità: la normalizzazione ortografica, la lemmatizzazione<sup>139</sup> e l'etichettatura POS<sup>140</sup>. La ricchezza delle annotazioni consente di focalizzare la ricerca su fenomeni particolari della lingua orale, come l'attenuazione tra verbo e soggetto, evidente nella forma tedesca *haste* ['hastə], rilevabile sia con una ricerca della forma trascritta (cfr. fig. 21) sia con l'opzione della forma lemmatizzata *haben* ['ha:bən] o normalizzata *has du* ['hast du:] o

---

<sup>137</sup> Con il termine corpus è qui intesa la raccolta di testi elettronici, autentici e rappresentativi di una certa lingua o varietà linguistica (McEnery et al. 2006: 5; Scherer 2014: 3).

<sup>138</sup> Si tratta della versione 2.18 aggiornata a luglio 2022, consultabile alla pagina <https://dgd.ids-mannheim.de/> (ultimo accesso 16 dicembre 2022).

<sup>139</sup> Con il termine lemmatizzazione ci si riferisce al processo di riduzione di una forma flessa di una parola alla sua forma non marcata, detta lemma. In una ricerca elettronica la lemmatizzazione consente quindi di trovare tutte le possibili forme flesse di un verbo, dando come oggetto di ricerca l'infinito (Lemnitzer e Zinsmeister 2015: 67–68).

<sup>140</sup> L'etichettatura POS, dall'inglese *part-of-speech tagging*, consiste nell'assegnare a ogni parola presente nel corpus un valore grammaticale (Schmid 2008).

eventualmente con l'etichettatura POS (VAFIN)<sup>141</sup>. Ad arricchire i metadati concorrono anche le informazioni relative ai contesti, ai parlanti, alla situazione e quelle relative a istruzioni pratiche sull'interrogazione del corpus e sull'annotazione. Inoltre, per 135 conversazioni sono disponibili anche le registrazioni video, che consentono di analizzare le interazioni anche in prospettiva multimodale.

The screenshot shows the DGD search interface. The search bar contains the word 'haste'. The search results are displayed in a table with columns for 'Sprechergebnis', 'Sprecher', and 'Treffer'. The results show 20 occurrences of the word 'haste' across various corpora, including 'Berliner Wendekorpus', 'Forschungs- und Lehrkorpus', 'Deutsche Umgangssprachen', 'Zwimer-Korpus', 'Australiendeutsch', 'Deutsche Mundarten', 'Belgische TV-Debatten', 'Biographische und Reiseerzählungen', and 'Deutsch heute'.

Figura 21: Esempio di ricerca della forma trascritta attenuata haste ['hastə]

A livello didattico il corpus rappresenta una risorsa importante, che fornisce una serie molto ricca di dati da scaricare (file audio e video, trascrizioni, annotazioni) e/o da archiviare all'interno della piattaforma DGD. L'unico svantaggio riscontrabile riguarda le norme sulla protezione dei dati e i diritti di utilizzo che consentono un uso del materiale audio molto limitato al di fuori della piattaforma (Dietz 2021b: 102). Attualmente, solo i docenti provvisti di credenziali di accesso possono utilizzare il materiale proveniente dal corpus, rigorosamente a lezione e in modalità sincrona, mentre rimane precluso l'utilizzo delle tracce audio da parte degli apprendenti in modalità asincrona.

<sup>141</sup> L'etichetta sta per *finites Verb*, *Auxiliar* (verbo finito, ausiliare) e può essere associata con il tasto + anche ad altre etichette. Alle volte è la presenza di queste opzioni di ricerca e dei metadati che rende un corpus definibile come tale (cfr. Lemnitzer e Zinsmeister 2015: 13).

#### 4.1.4.2 BACKBONE German

*BACKBONE*<sup>142</sup> nasce in seno al progetto europeo *Lifelong Learning Program* (LLP), che ha coinvolto otto partner di sette paesi europei: Francia, Germania, Irlanda, Polonia, Spagna, Turchia e Regno Unito, rispondendo alle esigenze di apprendimento delle lingue e delle varietà linguistiche trascurate nella normale pratica didattica. Si tratta di un progetto finalizzato allo sviluppo di percorsi didattici con metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)<sup>143</sup>.

Nel biennio 2008-2010, il progetto ha dato vita a una banca dati, composta da sette sotto-corpora di interviste videoregistrate in inglese, tedesco, francese, polacco, spagnolo e turco, nonché in inglese come lingua franca, compilati e arricchiti con metadati che consentono varie opzioni di ricerca (Kohn, Hoffstaedter, e Widmann 2010: 159–60). In riferimento alla lingua tedesca, il corpus *BACKBONE German* contiene 25 interviste condotte con professionisti di settore in diverse varietà regionali e socioculturali di tedesco. Le interviste sono interamente trascritte e, sebbene di tipo ortografico, le trascrizioni evidenziano alcuni fenomeni di riduzione ed elisione, come nella frase *Ich betreib hier in Berlin 'n bayerisches Feinkostgeschäft* (Gestisco un negozio di specialità bavaresi qui a Berlino), dove la desinenza atona della prima persona singolare del verbo viene elisa (*ich betreib* vs. *ich betreibe*) così come l'articolo indeterminativo neutro viene ridotto da *ein* a *'n*. Il *BACKBONE German* comprende anche annotazioni sulle caratteristiche tematiche e linguistiche delle interviste e ulteriori risorse didattiche che includono moduli di apprendimento nonché suggerimenti e istruzioni per attività di apprendimento esplorativo e comunicativo (Kohn 2012). Sebbene per ampiezza non sia comparabile con FOLK, *BACKBONE German* si conferma una risorsa preziosa per la didattica dell'ascolto, come dimostra la proposta di un suo impiego nella formazione degli interpreti (cfr. Braun e Kohn 2012).

#### 4.1.4.3 Plattform Gesprochenes Deutsch (PGD)

Un'altra fonte preziosa per reperire materiale orale autentico in lingua tedesca è la piattaforma del tedesco parlato (*Plattform Gesprochenes Deutsch*)<sup>144</sup>, una banca dati creata nel 2017 nell'ambito di un progetto ideato dal centro per il linguaggio e l'interazione sotto la guida di Susanne Günthner e Beate Weidner, che nasce come database successivo al *Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik* (Imo e Lanwer 2019: 299). Quest'ultimo, molto apprezzato a livello scientifico

---

<sup>142</sup> La banca dati è consultabile alla pagina <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> (ultimo accesso 17 dicembre 2022), senza bisogno di iscrizione. Nella schermata di accesso è possibile selezionare il corpus relativo alla lingua di interesse, tra quelle offerte.

<sup>143</sup> Si tratta di un approccio che prevede l'apprendimento integrato di contenuti disciplinari in una lingua straniera veicolare (cfr. Coyle, Hood, e Marsh 2010), indirizzato ad apprendenti di scuola secondaria, a studenti universitari e pensato per un impiego in corsi di formazione professionale.

<sup>144</sup> La piattaforma è consultabile al link <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (ultimo accesso 17 dicembre 2022) a seguito di una registrazione gratuita.

e didattico, è stato sviluppato per l'insegnamento del tedesco come lingua straniera e indirizzato esclusivamente a un pubblico di ricercatori e docenti all'estero, escludendo così il personale coinvolto nell'insegnamento del tedesco come lingua seconda in Germania. Con la piattaforma del tedesco parlato, il bacino di utenza viene ampliato, essendo il materiale pensato anche per la formazione dei docenti di tedesco come lingua seconda e rivolto a ricercatori nel campo della linguistica interazionale nonché a pedagogisti e a sociologi (Imo e Weidner 2018: 240).

Scopo della piattaforma è fornire non solo un archivio di riferimento digitale di materiale dialogico autentico per l'impiego nella didattica del tedesco come lingua seconda e straniera, ma anche idee per la didattizzazione e suggerimenti orientati alla pratica (cfr. Günthner et al. 2021). Il PDG è composto allo stato attuale (dicembre 2022) da 111 conversazioni orali, provenienti da contesti sia istituzionali che informali, nonostante gli scambi formali prevalgano su quelli informali (97 vs. 14). Le tracce audio hanno una durata contenuta, che va da un minimo di 10 secondi a un massimo di 20 minuti, anche se la maggior parte di esse si attesta su una lunghezza inferiore ai 5 minuti (Kruse 2022: 41). I dati audio sono messi a disposizione assieme alle trascrizioni, eseguite in larga parte secondo le convenzioni base di GAT2 (Selting et al. 2009: 369–377), e sono corredati, dove possibile, da registrazioni video. La scelta di trascrivere in modalità base anziché minima risulta un vantaggio nel caso in cui il materiale venga impiegato per esercitare la percezione di fenomeni prosodici, in quanto le trascrizioni forniscono una buona base per la visualizzazione di fenomeni prosodici come gli accenti e i contorni intonativi. La piattaforma offre inoltre varie opzioni di ricerca in base alla tipologia testuale, al contenuto, alle caratteristiche dei parlanti e alla lunghezza dell'audio. Come nel BACKBONE anche nella PGD sono messi in primo piano gli obiettivi didattici. Ciò è dimostrato dalla presenza di numerose unità di apprendimento “pronte all'uso” da poter scaricare o svolgere direttamente online, alcune delle quali finalizzate esclusivamente all'allenamento della comprensione orale<sup>145</sup>.

La scelta di questo corpus per creare esercizi di micro-ascolto nello studio empirico (cfr. cap. 6) è dovuta a più ragioni: la prima è da ricondurre alla brevità delle tracce audio, molto più contenute rispetto a quelle di altri corpora del parlato tedesco, la seconda riguarda la modalità di trascrizione base, che consente di visualizzare i fenomeni prosodici dalla trascrizione velocizzando il reperimento del materiale e la terza è da ricondurre alla possibilità di scaricare e modificare le tracce audio,

---

<sup>145</sup> Due delle attività finalizzate all'ascolto sono state progettate da Kruse (chiamata in farmacia) e Dietz (acquisto biglietti) utilizzando micro-esercizi di ascolto (Field 2008a: 88). L'attività relativa all'acquisto dei biglietti è descritta in dettaglio anche al paragrafo 4.2 del contributo di Dietz a cui si rimanda per un ulteriore approfondimento (Dietz 2021a: 107–115), mentre l'attività relativa alla telefonata in farmacia è una versione più alleggerita dell'attività didattica descritta al punto 7.4 del contributo di Kruse (2022: 53–57).

reperibili sia in formato .wav che .mp3, per preparare delle attività da far svolgere agli apprendenti in modalità asincrona.

#### 4.1.4.4 Audio-Lingua

*Audio-Lingua*<sup>146</sup> è una banca dati collaborativa, creata dal gruppo di sperimentazione pedagogica GEP (*Groupe d'expérimentation pédagogique*) dell'Académie di Versailles, e propone file audio autentici registrati da parlanti madrelingua e messi a disposizione degli utenti di tutto il mondo. Le tracce audio, di durata limitata, possono essere ascoltate direttamente alla pagina internet o scaricate in formato mp3 sia per scopi didattici che per uso personale. L'obiettivo primario del servizio è migliorare la comprensione della lingua parlata, fornendo agli utenti materiale autentico da impiegare sia in classe che in esercitazioni in modalità asincrona.

La banca dati, disponibile in 14 lingue, è in continuo aggiornamento e consta al momento attuale (dicembre 2022) di più di 7.900 file. L'archivio è interrogabile secondo due modalità di ricerca: una semplice, inserendo una parola chiave, la lingua target e il livello linguistico in cui si desidera trovare l'audio e una più raffinata, dove, oltre alla scelta della lingua e del livello linguistico, possono essere selezionate anche alcune caratteristiche relative al parlante (sesso ed età) e la durata<sup>147</sup>.

Tutti gli audio presenti nel sito sono corredati da brevi introduzioni sul tema e sulla persona che parla, ma non presentano trascrizioni. Ne consegue che la ricerca semplice, che si svolge digitando una sola parola, viene effettuata in tutti i campi di testo legati alle tracce audio (titolo, descrizione introduttiva ed elenco delle aree tematiche trattate), ma non è detto che la parola inserita nel campo di ricerca compaia poi effettivamente nel testo audio<sup>148</sup>.

Se da una parte la mancanza di trascrizioni anche solo ortografiche rappresenta un grosso limite, il sito offre numerose funzionalità tra cui:

- Creazione di una lista di file preferiti in uno spazio personale all'interno del sito;
- Creazione di un podcast con i file selezionati come preferiti e opportunità di condivisione con più persone secondo criteri prestabiliti (ad esempio in base al livello linguistico);
- Esportazione delle tracce audio in altri siti e/o blog grazie al link per incorporare i dati, disponibile per ogni file;

---

<sup>146</sup> L'archivio è consultabile alla pagina <https://audio-lingua.eu/> (ultimo accesso 17 dicembre 2022) senza bisogno di registrazione.

<sup>147</sup> La durata è selezionabile in base a sei intervalli di tempo che vanno da un minimo di 0-30 secondi a un massimo che parte da 180 secondi.

<sup>148</sup> Ciò è quanto accaduto durante una ricerca in cui, digitando la parola *Schule* (scuola), veniva proposto un testo *Kurz vor der Ausgangssperre wegen Corona* (Poco prima del lockdown a causa del Corona virus), dove in realtà la parola cercata appariva una sola volta al plurale o nella forma composta *Schultag* (giornata scolastica), ma mai al singolare, come era stata inserita nella stringa di ricerca.

- Possibilità di condividere le tracce audio su Facebook e Twitter, attraverso il tasto di condivisione con il logo del social desiderato;
- Creazione di raccolte tematiche messe a disposizione nel sito come, per esempio, la raccolta di testi sul Natale o su festività tipiche come la Befana per l'Italia o Halloween per i paesi anglosassoni.

Differentemente dalla piattaforma PGD, *Audio-Lingua* non offre esempi di attività didattiche. Per questo è stato creato uno spazio apposito di supporto all'interno del network *via educ*<sup>149</sup>, dove vengono condivisi esercizi, attività didattiche e alcune trascrizioni relative agli audio presenti in piattaforma. Non contenendo trascrizioni, la piattaforma fornisce materiale orale autentico molto utile per svolgere brevi esercitazioni di interpretazione consecutiva o esercitazioni di *Shadowing*<sup>150</sup>, motivo per cui è stata inclusa nella parte empirica del presente lavoro.

## 4.2 Strumenti per coadiuvare la didattica dell'ascolto

L'addestramento all'ascolto in lingua straniera non comporta solo l'utilizzo di tracce audio autentiche, ma presuppone anche attività che puntino allo sviluppo della competenza e che non seguano le stesse modalità di verifica delle competenze stesse. Lo sviluppo e la verifica delle competenze devono essere considerate due azioni differenti e, come tali, essere ricondotte a modalità didattiche distinte (Zum Felde 2022: 83). Attività come quelle utilizzate nell'approccio tradizionale alla didattica dell'ascolto (cfr. 3.4.2), basate sulla comprensione del testo attraverso domande di diversa tipologia (vero/falso, scelta multipla o domande aperte) non servono a promuovere lo sviluppo della comprensione quanto a testarla. Per lo sviluppo della competenza d'ascolto, le tecnologie forniscono un valido supporto, mettendo a disposizione dei docenti, software e applicazioni con le quali creare attività divertenti e motivanti, incentrate di più sul processo e non sul prodotto.

Di seguito verranno presentate due applicazioni e due motori di ricerca di cui ci si è avvalsi nella parte empirica del lavoro per la creazione del materiale didattico. Uno strumento in particolare è stato utilizzato anche durante la formazione di decodifica (cfr. 6) e consigliato agli studenti per svolgere le attività affidate come compito a casa. Verranno inoltre illustrate applicazioni e piattaforme che sono state impiegate regolarmente nella formazione alla decodifica uditiva (cfr. 4.2.2.1) e altre suggerite agli apprendenti per poter svolgere esercitazioni di ascolto in completa autonomia.

<sup>149</sup> *Via educ* è disponibile solo in lingua francese alla pagina <https://www.viaeduc.fr/login> (ultimo accesso 17 dicembre 2022) previa iscrizione mediante indirizzo mail accademico o scolastico. La piattaforma è indirizzata al solo personale docente e non contempla l'iscrizione di studenti.

<sup>150</sup> La tecnica dello *Shadowing*, tradotto letteralmente dall'inglese "fare ombra", consiste nel ripetere esattamente passo dopo passo ciò che viene detto oralmente da un parlante, con uno scarto di pochi secondi.

#### 4.2.1 Applicazioni e motori di ricerca per il docente

Lavorare nella classe di lingua straniera con materiale autentico non è facile e richiede da parte del docente molta preparazione. Un primo ostacolo è costituito dalla ricerca di tracce audio adattabili ai bisogni degli apprendenti, soprattutto per coloro che hanno un livello linguistico, attestabile su un livello A1 o A2 del QCER. Sebbene esistano diverse banche a cui poter attingere (cfr. 4.1.4), il lavoro di reperimento del materiale autentico risulta spesso dispendioso in termini di tempo. In molti casi il docente è costretto ad ascoltare più tracce prima di riuscire a trovare quella che più si adatta alle sue esigenze e non sempre si riesce nell'intento. Per questo, sono stati creati motori di ricerca, come *ZuMal* e *ZuViel*, che consentono di velocizzare l'interrogazione all'interno dei corpora FOLK e GWSS<sup>151</sup>, o *YouGlish*, che permette di muoversi in maniera mirata all'interno della piattaforma web *YouTube*. Quest'ultima rappresenta una fonte inesauribile di materiale e, per molti aspetti, un valido supporto alla didattica non solo in riferimento alla lingua straniera (cfr. Piano e Ganino 2016: 50–54). Ed è proprio in relazione a piattaforme come *YouTube* che emerge un secondo grande ostacolo nell'impiego di materiale autentico, rappresentato dalla scarsa facilità di impiego del materiale a disposizione. Per quel che concerne le attività di ascolto, capita spesso di riuscire a reperire testi orali molto interessanti dal punto di vista didattico che però risultano poco adeguati all'utilizzo in classe, perché troppo lunghi o intervallati da porzioni di parlato più complesse o perché presentano rumori di sottofondo troppo alti e/o distraenti. In situazioni come queste servono quindi strumenti che aiutino i docenti a editare l'audio, consentendo loro di poter creare tracce *ad hoc* da poter impiegare sia in modalità sincrona che asincrona. Editare l'audio non significa venire meno al principio su cui si fonda il lavoro con il materiale autentico, che consiste nell'adattare il compito alla traccia (Romiti 2006: 151), ma consente di focalizzare l'attenzione sulla percezione di fenomeni che altrimenti non potrebbero essere allenati in maniera sistematica mantenendo intatta l'autenticità del materiale.

##### 4.2.1.1 Audacity

*Audacity*<sup>152</sup> è uno dei programmi *open source* più utilizzati da produttori di podcast per editare tracce audio (Reich e Daccord 2015: 214). Creata da Dominic Mazzoni e Roger Dannenberg nel 1999, la

---

<sup>151</sup> GWSS è la dicitura utilizzata all'interno del DGD per il corpus GeWiss, acronimo nato dall'unione delle iniziali di *Gesprochene Wissenschaftssprache* (linguaggio accademico orale). Si tratta di un corpus di lingua orale incentrato sul linguaggio accademico, nato con il fine di creare una base empirica per gli studi di tipo comparativo. Il corpus contiene registrazioni di lezioni ed esami universitari e, come FOLK, è interrogabile, previa registrazione, all'interno della banca dati del tedesco parlato, al link <https://dgd.ids-mannheim.de/> (ultimo accesso 18 dicembre 2022), oppure alla pagina <https://gewiss.uni-leipzig.de/> (ultimo accesso 18 dicembre 2022).

<sup>152</sup> Il software è gratuito e scaricabile dalla pagina ufficiale <https://www.audacityteam.org/> (ultimo accesso 18 dicembre 2022). In fase di installazione viene chiesta la lingua di utilizzo, che sarà quella che comparirà anche nell'interfaccia grafica. A seconda delle esigenze è comunque sempre possibile cambiare la lingua di utilizzo del software tra quelle disponibili.



prima versione del software è stata lanciata a maggio del 2000 e da allora è in continuo aggiornamento (Hai-Jew 2012: 161). Tra i vantaggi più evidenti del programma si contano la semplicità e completezza dell'interfaccia grafica (cfr. fig. 22), nonché la possibilità di editare tracce audio nei formati più comuni, tra cui wav e mp3, che rendono il suo utilizzo intuitivo anche da parte di utenti inesperti.



Figura 22: Interfaccia grafica di *Audacity* dopo aver caricato un file audio

Diversamente da software analoghi impiegati in ambito professionale, *Audacity* è compatibile con i principali sistemi operativi e consente di eseguire operazioni di base, come copiare, tagliare e incollare tracce audio o parti di esse, oppure operazioni più complesse tra cui mixare o inserire effetti speciali quali la dissolvenza in entrata o uscita, l'amplificazione, l'effetto eco o la riduzione del rumore.

Le operazioni possibili cliccando dalla barra del menù il tasto *Erzeugen* (genera) o *Effekt* (effetti) sono molteplici come risulta dal corposo numero di manuali pubblicati per agevolare l'utilizzo del software (cfr. Hagedorn 2018; Reibold 2015, 2022; Schroder 2011) nonché dai vari tutorial reperibili in differenti lingue su *YouTube*. Inoltre, nella versione più attuale, la 3.2.2 pubblicata il 6 dicembre 2022, grazie ad alcuni plugin inclusi nel programma è possibile intervenire direttamente su tutti i parametri acustici, senza che il suono venga distorto. Questa funzione rende l'applicazione molto più spendibile rispetto ad altri software gratuiti nella didattica dell'ascolto in lingua straniera, soprattutto quando si vuole intervenire sulla velocità di riproduzione.



#### 4.2.1.2 Quizlet

Un'ulteriore applicazione molto utile per la didattica dell'ascolto è *Quizlet*<sup>153</sup>, disponibile per processori Android e iOS, che può essere scaricata dai docenti per la preparazione di attività e dagli apprendenti per svolgere assegnazioni da eseguire in modalità online e/o offline. L'applicazione offre sia una versione di base, gratuita, di cui ci si può avvalere previa registrazione, sia una versione avanzata da acquistare con abbonamento annuale a un prezzo di circa trentadue euro (dicembre 2022). Sviluppata nel 2005 dall'allora studente Andrew Sutherland per prepararsi a un test lessicale e poi condivisa con la sua cerchia di amici, l'applicazione è diventata in pochi anni un punto di riferimento per docenti e apprendenti di tutto il mondo e continua a essere aggiornata e ampliata regolarmente, per andare incontro ai bisogni dell'utenza. Quest'ultima è composta da più di cinquanta milioni di studenti iscritti e attivi mensilmente, provenienti da 130 paesi<sup>154</sup>. Dal report annuale relativo al 2019 è emerso che l'applicazione viene utilizzata dal 90% degli iscritti per lo studio e approfondimento di più materie scolastiche. Di queste al primo posto si trovano le lingue straniere, seguite da storia, scienze e materie professionalizzanti.

Una delle peculiarità che rende l'applicazione spendibile nella didattica dell'ascolto è la possibilità d'impiego della sintesi vocale, integrata al programma e disponibile in tutte le lingue in cui è rilasciato il software. Ciò agevola notevolmente anche l'apprendimento di studenti affetti da Disturbi evolutivi Specifici dell'Apprendimento (DSA), come la dislessia. In riferimento alle lingue pluricentriche, tra cui il tedesco (Ammon 1995: 35–60), la sintesi vocale è disponibile in tutte le varietà standard riconosciute (tedesca, austriaca e svizzera), cosa che rende possibile la creazione di *flashcards* in *Schweizerdeutsch* (svizzero tedesco) (cfr. fig. 23), da utilizzare per un'attività di introduzione del lessico specifico pre-ascolto.

---

<sup>153</sup> L'applicazione è disponibile all'indirizzo <https://quizlet.com/> (ultimo accesso 19 dicembre 2022), previa registrazione gratuita.

<sup>154</sup> Le informazioni relative alla storia e sviluppo dell'applicazione nonché al numero di utenti sono reperibili dalla schermata iniziale di accesso dell'applicazione e nel report relativo all'anno 2019, consultabile e scaricabile solo in lingua inglese alla pagina <https://quizlet.com/blog/2019-impact-report> (ultimo accesso 19 dicembre 2022).

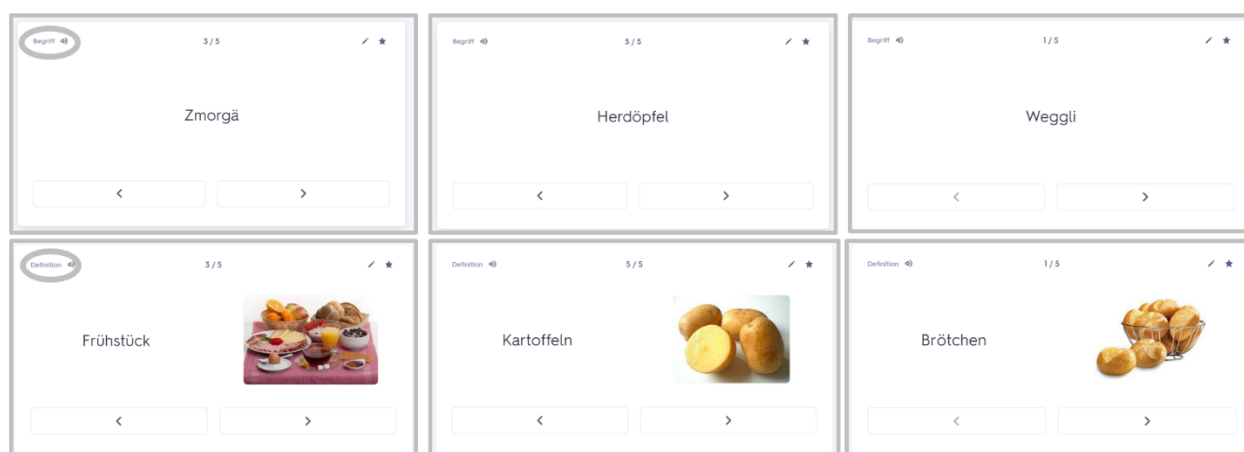


Figura 23: Flashcards per introdurre il lessico specifico nella varietà svizzera

Il funzionamento delle *flashcards* su *Quizlet* è molto semplice. Cliccando sulla parola cerchiata in alto a sinistra nella prima carta, *Begriff* (termine), l'apprendente sentirà la pronuncia relativa alla parola *Zmorgä* (colazione), di cui ha a disposizione anche la trascrizione ortografica. Cliccando su quest'ultima la carta si gira e appare la traduzione nella varietà standard del tedesco parlato in Germania e un'immagine, per garantire che l'apprendente comprenda il significato anche nella madrelingua. Cliccando su *Definition* (definizione) lo studente può ascoltare anche la resa orale della parola *Frühstück*, rafforzando così la memoria ecoica e quella a breve termine (cfr. 2.2.2). Sul retro della carta, si possono aggiungere alla traduzione anche una definizione della parola o frasi con la parola in contesto. In quel caso, cliccando su *Definition* (definizione), verrà letta tutta la stringa riportata. Grazie alla sintesi vocale, con *Quizlet* è possibile preparare anche esercizi di dettatura e trascrizione.

#### 4.2.1.3 ZuMal e ZuViel

*ZuMal*, acronimo nato dalla dicitura *Zugang zu Merkmalsauswahl von Gesprächen* (Accesso alla selezione delle caratteristiche relative alle interazioni orali), è un'applicazione sviluppata all'interno del progetto di più ampio respiro *ZuMult* (*Zugang zu multimodalen Korpora gesprochener Sprache*), che garantisce l'accesso ai corpora multimodali di lingua parlata<sup>155</sup>. Il progetto, nato dalla collaborazione tra l'Istituto Leibniz di Mannheim (IDS), l'Istituto Herder dell'università di Lipsia e il centro per i corpora linguistici di Amburgo (HZSK), è stato creato a scopo didattico, per fornire ai

<sup>155</sup> Tutti i prototipi delle applicazioni create, tra cui *ZuMal*, sono consultabili alla pagina <http://zumult.ids-mannheim.de> (ultimo accesso 19 dicembre 2022), previa registrazione gratuita alla piattaforma DGD del tedesco parlato. Un link all'applicazione è presente anche all'interno della piattaforma stessa, cliccando su ricerca (*Recherche*) e poi sul tasto relativo alla scelta delle caratteristiche (*Merkmalsauswahl*) che reca tra parentesi la dicitura *ZuMal*.

docenti del tedesco come lingua seconda e/o straniera l'accesso a dati autentici di lingua parlata che rispondano il più possibile a esigenze didattiche (cfr. Fandrych, Meißner, e Wallner 2021).

Grazie all'applicazione *ZuMal*, disponibile per affinare la ricerca nei corpora della lingua parlata FOLK e GWSS, il docente può facilmente trovare testi orali da impiegare a lezione, selezionandoli in base a parametri rilevanti dal punto di vista linguistico-didattico, come il livello linguistico dei testi, la vicinanza o distanza dalla lingua standard, la velocità d'eloquio, il numero di sovrapposizioni e altri criteri legati alle possibili difficoltà. L'interfaccia grafica è molto semplice da utilizzare e mostra tutti i criteri in base ai quali è possibile selezionare i testi (cfr. fig. 24).

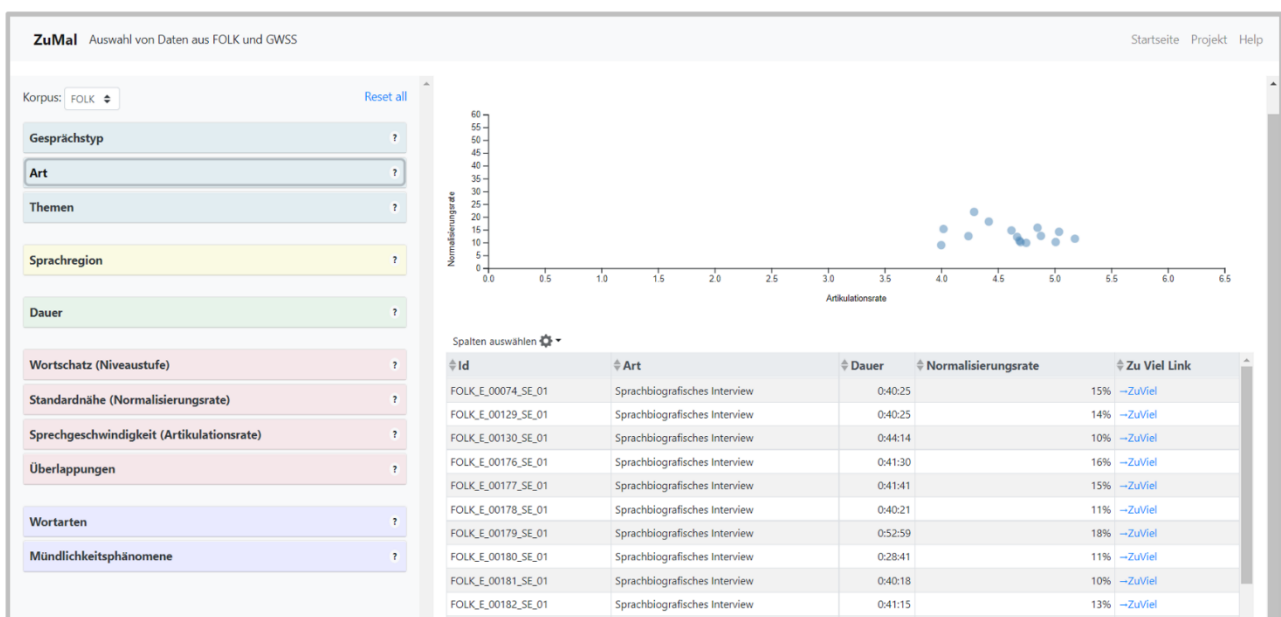


Figura 24: Interfaccia grafica dell'applicazione *ZuMal*

Nell'esempio proposto si è optato come criterio di scelta della tipologia dell'evento comunicativo: una biografia linguistica in forma di intervista (*Sprachbiographisches Interview*). I risultati dell'interrogazione dei corpora vengono visualizzati in basso sulla destra con accanto l'indicazione della durata complessiva e del tasso di normalizzazione. Quest'ultimo mostra la percentuale delle parole realizzate deviando da un presunto standard linguistico scritto, come nel caso delle forme ridotte ('ne vs. eine) o di forme enclitiche (willste vs. willst du) (Fandrych, Schwendemann, e Wallner 2021: 716). Un tasso di normalizzazione alto indica pertanto un'elevata presenza di forme colloquiali o dialettali. Nel grafico cartesiano al centro pagina sono distribuiti i testi individuati dalla ricerca in base all'indice di normalizzazione, espresso in percentuale, riproposto sul piano delle ordinate e al tasso di articolazione, sul piano delle ascisse, che indica il numero di sillabe articolate in un secondo. La ricerca in *ZuMal* può essere ulteriormente affinata, inserendo, in base alle necessità, più criteri tra

quelli suggeriti sulla sinistra, tra cui il numero delle sovrapposizioni (*Überlappungen*, l'ultimo evidenziato in rosa) o i fenomeni tipici del parlato (*Mündlichkeitsphänomene*, l'ultimo in lilla). Nella colonna all'estrema destra in Figura 24 si trova, evidenziato in blu, il link diretto all'applicazione *ZuViel* (*Zugang zu Visualisierungselementen für Transkripte*), grazie al quale è possibile aprire un collegamento alla pagina contenente la trascrizione e il file audio del testo scelto. Selezionando il link *ZuViel* del testo FOLK\_E\_00074\_SE\_01 si aprirà quindi un'altra schermata (cfr. fig. 25) in cui al centro compare la trascrizione, sulla destra la traccia audio con sopra la schermata indicante i parlanti nei diversi colori (rosso e blu) e a destra la lista delle parole che compaiono nell'interazione, in ordine alfabetico e con il numero di occorrenza.

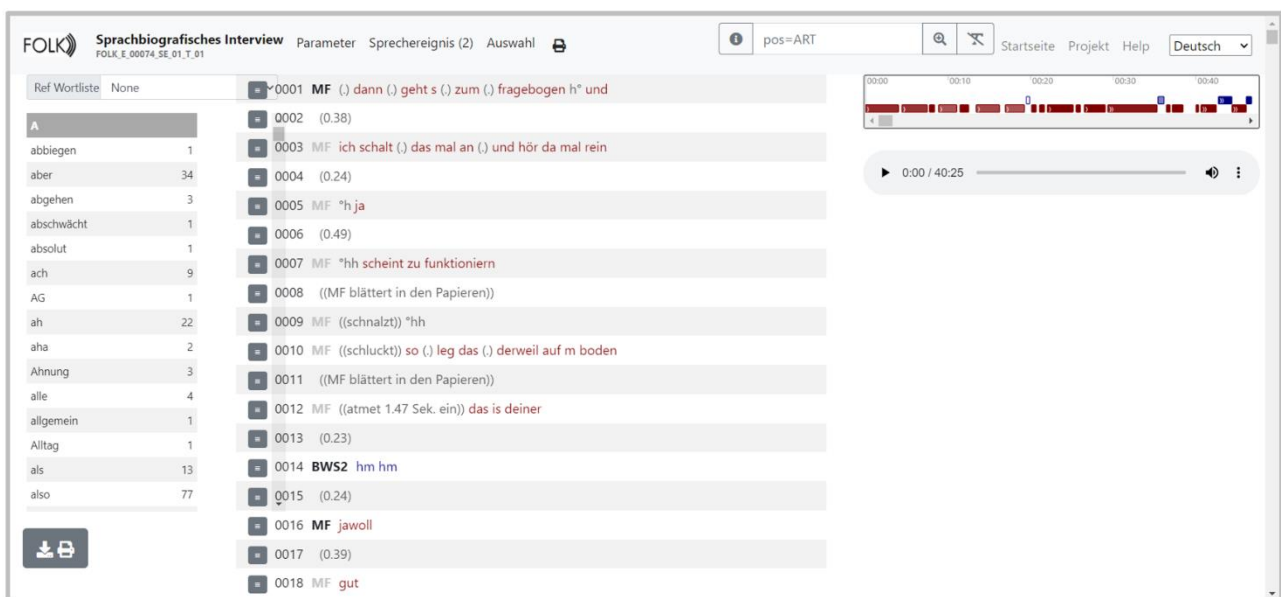


Figura 25: Interfaccia grafica del testo orale selezionato in *ZuViel*

Nella schermata di *ZuViel* la trascrizione del testo è impostata di default sulle convenzioni minime di GAT2, ma, se lo si desidera, si può cambiare la visualizzazione, scegliendo il tipo di trascrizione che più si preferisce dal tasto in alto *Parameter* (parametri). Le trascrizioni sono disponibili in varie modalità: ortografica, IPA, lemmatizzata o per parti del discorso (POS). L'interfaccia *ZuViel* rende inoltre possibile selezionare anche parti del testo da scaricare, composte da più segmenti. Per farlo basta segnalare i segmenti iniziale e finale, marcando mediante il quadrato grigio contenente tre linee l'inizio e la fine della sezione scelta. Una volta eseguita l'operazione, dal tasto *Auswahl* (selezione), posizionato in alto accanto all'icona di stampa, è possibile scaricare il file audio relativo all'intervallo richiesto che sarà evidenziato. Oltre alla registrazione, per il download sono disponibili anche la trascrizione e altri metadati sempre relativi alla porzione di testo selezionata.

Strumenti come *ZuMal* e *ZuViel* offrono il vantaggio di rendere la ricerca all'interno dei corpora facile e veloce anche per utenti che non si occupano di linguistica computazionale, ma di didattica e che costituiscono la maggior parte dei fruitori delle banche dati del tedesco parlato (cfr. Fandrych et al. 2016).

#### 4.2.1.4 *YouGlish*

*YouGlish*<sup>156</sup> è un motore di ricerca che indicizza i video pubblicati sulla piattaforma *YouTube* in una lingua di utilizzo selezionata e consente agli utenti di ascoltare la realizzazione acustica di parole o *chunks* in differenti contesti di occorrenza (cfr. Levis, Derwing, e Sönsaat-Hegelheimer 2022). Questa preziosa risorsa didattica nasce come strumento per promuovere l'acquisizione di una pronuncia corretta in lingua straniera, consentendo a chi ne fa uso di andare oltre la forma citazionale (Field 2008a: 141), presente nei dizionari cartacei in trascrizione IPA o nei dizionari online come file audio contenente di norma una resa iperarticolata e decontestualizzata (cfr. 2.1). Attingendo dal reale contesto d'uso *YouGlish*, propone stringhe di parlato madrelingua autentico in cui compare la parola o i gruppi di parole selezionati, spesso accompagnati da fenomeni tipici del parlato.

Semplice da usare, *YouGlish* è accessibile da qualsiasi dispositivo elettronico, purché dotato di un browser web, e presenta un'interfaccia grafica essenziale e intuitiva. Selezionata la lingua d'uso dal triangolo in alto accanto al nome della risorsa, basta digitare la parola o l'espressione che si desidera ascoltare e premere il tasto con la lente di ingrandimento *Say it!* (Dillo!). Il numero dei video individuati e contenenti l'espressione selezionata verrà indicato sotto la barra di ricerca, mentre la parola o l'espressione inserite vengono evidenziate in giallo nelle trascrizioni ortografiche corredate ai video (cfr. fig. 26).

---

<sup>156</sup> Il motore di ricerca è attualmente disponibile in 18 lingue, tra cui il tedesco, ed è interrogabile gratuitamente alla pagina <https://youglish.com/german> (ultimo accesso 19 dicembre 2022). Ognuna delle 18 lingue si presenta con un'interfaccia grafica di colore diverso per consentire all'utente di capire anche visivamente in che lingua sta operando. La schermata di default è in lingua inglese, di colore rosso, mentre la schermata di *YouGlish for German* si presenta in verde (cfr. fig. 5.10). Sebbene il software sia disponibile in più lingue, l'interfaccia grafica può essere impostata oltre che in lingua inglese anche in francese, tedesco, italiano, spagnolo, portoghese e arabo, anche se le informazioni contenute nel sito rimangono comunque in lingua inglese.



Figura 26: Primi due risultati di ricerca in *YouGlish for German* per la stringa *meiner Meinung nach*

Come evidente dalla Figura 26 i video selezionati sono in totale 964 e vengono attivati nel punto esatto dove ricorre l'espressione richiesta. I cinque tasti posti in basso sulla sinistra consentono di andare al risultato precedente, riavvolgere il video di cinque secondi per riascoltarlo, riprodurre di nuovo la parte contenente la chiave di ricerca, riprodurre il contenuto del video e passare al risultato successivo.

*YouGlish* è una risorsa preziosa nella didattica delle lingue straniere perché può essere utilizzato per fornire agli apprendenti esempi e modelli di parlato, strutture testuali ricorrenti e per memorizzare la pronuncia in base alle diverse varietà linguistiche, nel caso si tratti di una lingua pluricentrica (Kessler 2020: 168). Nel caso della lingua tedesca il motore di ricerca seleziona tutti i video relativi alla lingua scelta, inclusi quelli realizzati nelle diverse varietà. Per altre lingue pluricentriche come la lingua araba, cinese, inglese, francese, olandese, portoghese e spagnola è possibile selezionare una o più varietà standard, affinando quindi la modalità di ricerca.

#### 4.2.2 Applicazioni e piattaforme per l'apprendente

Alcuni degli strumenti descritti nei paragrafi precedenti, come *Quizlet* e *YouGlish*, possono essere utilizzati, oltre che dai docenti, anche dagli apprendenti per l'autoapprendimento o come supporto per esercitazioni da svolgere in modalità asincrona. *Quizlet*, per esempio, offre l'opportunità di creare gruppi classe o esercitazioni catalogabili per livello linguistico. Anche *YouGlish* consente un utilizzo autonomo da parte degli studenti che possono approfondire l'ascolto di determinate espressioni o

strutture ricorrenti. Di seguito verranno descritte anche altre applicazioni che trovano impiego nella didattica dell'ascolto e di cui ci si è serviti nella parte empirica di questo lavoro. Non si tratta nello specifico di programmi in cui l'insegnamento e l'apprendimento vengono mediati dalle applicazioni tecnologiche (cfr. Lamy 2012), ma di sussidi che possono essere affiancati alla prassi didattica sia online che in presenza e che facilitano l'apprendimento rendendolo più motivante e stimolante.

#### **4.2.2.1 LyricsTraining**

*LyricsTraining*<sup>157</sup> è un'applicazione utile e divertente per allenare la decodifica uditiva in lingua straniera. Come si evince dal nome, lo strumento consente di completare in tempo reale i testi di video musicali messi a disposizione sulla piattaforma, garantendo così l'allenamento dell'ascolto, ma anche un potenziamento della grammatica, un arricchimento del lessico e il miglioramento della pronuncia, grazie alla possibilità di cantare in modalità karaoke (Meunier 2019; Peachey 2018: 95).

Dopo aver creato un account, non obbligatorio ma raccomandabile per controllare i propri progressi nella decodifica uditiva e per avere accesso a più funzionalità<sup>158</sup>, agli apprendenti è richiesto di selezionare la lingua d'esercizio, da cliccare tra quelle proposte nel menù a tendina che si apre sulla schermata principale (cfr. 1 in fig. 27). Una volta impostata la lingua d'esercizio, che nell'esempio riportato è il tedesco, si può procedere con la selezione delle canzoni, da scegliere tra quelle proposte in automatico (2), aggiornate in base alle uscite più recenti, oppure cliccando tra i generi musicali (3), catalogati in base a trenta diverse categorie (dal pop al rock, dalle canzoni delle festività fino dalle colonne sonore dei film o serie TV), o usufruendo della funzione di ricerca (4), digitando direttamente il nome dell'artista o il titolo della canzone.

---

<sup>157</sup> L'applicazione è disponibile come pagina web all'indirizzo <https://lyricstraining.com/it/> (ultimo accesso 19 dicembre 2022), mentre l'applicazione per smartphone e tablet può essere scaricata all'indirizzo <https://lingoclip.com/> (ultimo accesso 20 dicembre 2022). La pagina web è fruibile al momento solo in lingua inglese, francese e spagnola, mentre le lingue di esercizio sono da scegliere tra inglese, spagnolo, portoghese, francese, italiano, tedesco, olandese, giapponese, turco, polacco, svedese, finlandese e catalano.

<sup>158</sup> Questa opzione è particolarmente indicata per i docenti dal momento che la registrazione alla piattaforma e la creazione dell'account personale danno accesso alle funzioni avanzate, grazie alle quali è possibile anche caricare altri file musicali, personalizzare gli esercizi e tenere traccia dei risultati di un intero gruppo classe.



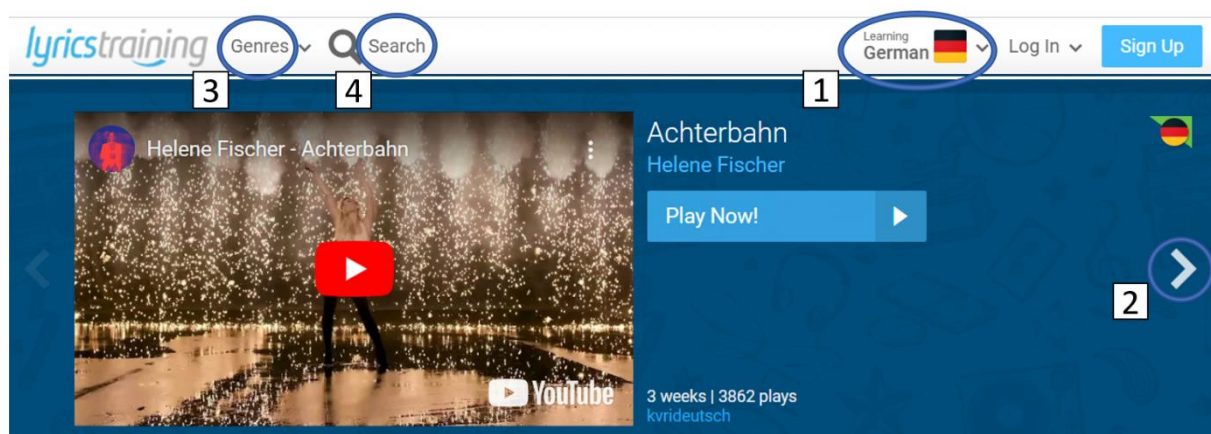


Figura 27: Schermata iniziale della pagina web LyricsTraining con illustrazione dei passaggi da fare

Concluse le prime operazioni di base si procede alla scelta del livello di padronanza della lingua straniera per poi impostare la modalità di gioco. Le opzioni proposte relative al livello linguistico sono segnalate con colori differenti e distinte in quattro categorie: principiante (verde), intermedio (arancione), avanzato (lilla) ed esperto (rosso) (cfr. fig. 28). Nei video suggeriti dall'applicazione, il livello di decodifica è indicato dal colore del triangolo posto sotto la bandiera relativa alla lingua scelta, come nel caso della canzone *Achterbahn* (montagne russe) di Helene Fischer, catalogata in verde per un livello principiante (cfr. fig. 27).

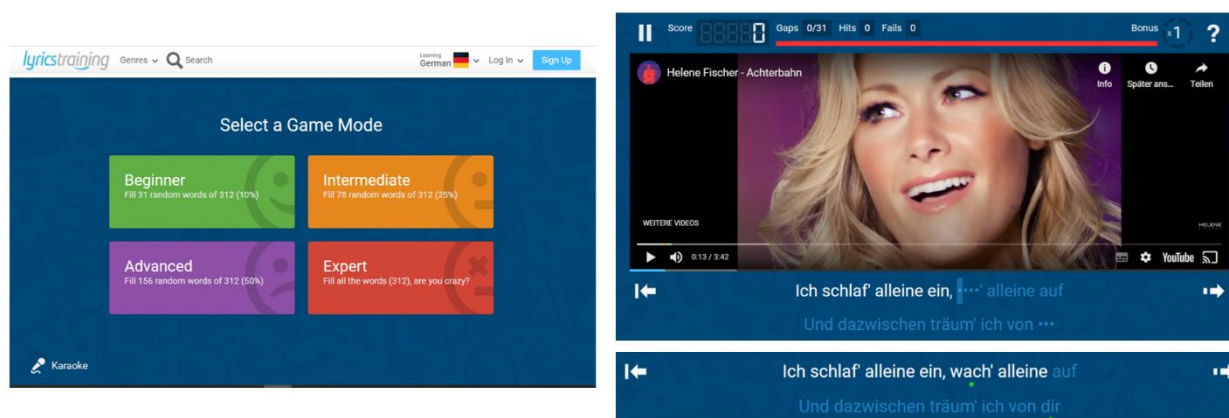


Figura 28: Schermata della modalità di gioco in LyricsTraining

Una volta operata la selezione del livello e della canzone, occorre scegliere la modalità di decodifica tra le due proposte. L'applicazione permette sia la trascrizione ortografica delle parole direttamente nel testo della canzone, digitandole sulla tastiera come in un *Lückendiktat* (dettato con testo a completamento), sia la selezione della parola da inserire nel testo, barrando quella che si ritiene più



giusta tra quattro alternative date<sup>159</sup>. Una volta premuto il tasto *play*, si avvia la riproduzione del video selezionato, il cui testo compare in fondo in trascrizione ortografica<sup>160</sup>. Qualora l'utente riesca a trascrivere le parole mancanti mantenendo il ritmo musicale, la canzone non viene mai interrotta. In caso contrario, si noterà un rallentamento fino ad arrivare a un'interruzione alla fine del verso da completare, per dare modo all'apprendente di avere più tempo per digitare la parola mancante. Le parole trascritte correttamente vengono riportate con sotto un puntino verde per evidenziare la correttezza della decodifica (cfr. fig. 28) e distinguerle da quelle decodificate male o saltate, segnalate invece con un puntino rosso. I tasti collocati sotto al video consentono di mandare avanti il passaggio ascoltato o di ritornare alla strofa precedente, qualora ce ne sia necessità.

Uno dei pregi dell'applicazione è il continuo aggiornamento dei video musicali che vengono caricati regolarmente nonché delle funzioni da implementare, tra cui anche l'offerta linguistica. Inoltre, lo strumento rende possibile personalizzare gli esercizi di trascrizione, potendo l'insegnante con il proprio account creare gli esercizi di trascrizione ed elidere più parole da far trascrivere agli apprendenti, funzionalità che è stata utilizzata nella parte empirica di questo lavoro (cfr. 6.1.3). L'applicazione non si presta solo a un allenamento autonomo, ma può essere impiegata anche a lezione per promuovere un lavoro collaborativo, data la possibilità di creare giochi squadre. Questa modalità, tuttavia, è più consigliata in un contesto scolastico che non universitario. Nel seguente lavoro, lo strumento è stato impiegato nella fase iniziale delle unità didattiche riferite al primo ciclo di sperimentazione (cfr. 6.1), come esercizio di riscaldamento (*Aufwärmübung*) (cfr. Busch 2020: 100) con l'intento di motivare e richiamare l'attenzione degli apprendenti su fenomeni tipici del parlato spontaneo tedesco che sarebbero stati trattati nel corso della lezione.

#### 4.2.2.2 Portali per svolgere dettati

Una delle attività più utili per esercitare la decodifica uditiva è il dettato, di norma associato a metodi didattici più tradizionali che puntano alla verifica della competenza e non al suo sviluppo (cfr. Oller 1979; Oller e Streiff 1975) e per questo spesso trascurato nella prassi didattica<sup>161</sup>. Al contrario di quel che si pensa, il dettato rappresenta una tecnica preziosa soprattutto per la segmentazione del parlato

---

<sup>159</sup> Questa funzione sarebbe particolarmente adatta a lavori di decodifica se le alternative date fossero foneticamente simili fra loro, cosa che purtroppo non accade, essendo le alternative prese a caso in un intervallo che comprende anche i due versi antecedenti e successivi la stringa da completare. Anche per i docenti in possesso di un account che possono creare la loro versione dell'esercizio non è possibile aggiungere parole a quelle già contenute nel testo. Ciò rappresenta un grande limite dell'applicazione per la quale si raccomanda l'utilizzo dell'opzione di trascrizione, digitando sulla tastiera la parola mancante.

<sup>160</sup> Come evidente dalla Figura 28, la trascrizione è svolta tenendo presenti alcuni fenomeni tipici del parlato, come l'elisione della desinenza atona della prima persona singolare e la non ripetizione del soggetto, evidente nel verso *ich schlaf alleine ein, wach alleine auf* vs. *ich schlafe alleine ein, ich wache alleine auf* (mi addormento e mi sveglio da sola).

<sup>161</sup> Ciò è emerso anche dal questionario condotto con i docenti di lingua straniera (cfr. Allegato 1) che, alla domanda 11 evidenzia una non predilezione per questa forma di attività.

e, nelle sue molteplici varianti, risulta particolarmente utile per il docente anche a livello diagnostico (Nation e Newton 2008: 59–73; Radvan 2019: 58–59). Grazie allo sviluppo delle nuove tecnologie, esistono oggi numerosi portali online dove è possibile svolgere e far svolgere dettati. Due di questi sono *Diktate online üben* e il sito *mein-deutschbuch.de*<sup>162</sup>, che si prestano per un lavoro autonomo, garantendo all'apprendente la correzione dell'esercizio in tempo reale. Il portale *Diktate online üben* è indirizzato a utenti di madrelingua tedesca che devono esercitare la scrittura, ma può essere impiegato anche nella didattica della lingua straniera. Nel sito sono presenti vari dettati, divisi per classe<sup>163</sup> e alcuni esempi utilizzati nei test di reclutamento lavorativo (*Einstellungstests*) per determinare l'idoneità ortografica. Ogni testo orale da trascrivere viene presentato mediante due tracce distinte: un primo file di lettura e un secondo di dettatura, contenente pause più lunghe tra una frase e l'altra nonché indicazioni esplicite sulla punteggiatura. Le soluzioni sono mostrate in una finestra a scomparsa di colore blu, situata dopo l'audio con il testo dettato.

Differentemente dal primo portale, *mein-deutschbuch.de* è un sito creato appositamente per un pubblico di apprendenti e docenti del tedesco come lingua straniera, che contiene molte idee per la didattica. Nella parte relativa agli esercizi online contiene solo sette dettati e un test di prova per tastiera prima del quale vengono chiarite le modalità di esecuzione e i numeri da digitare per scrivere i caratteri che potrebbero non essere presenti nella tastiera. I testi orali vengono riproposti in un'unica traccia per tre volte: una prima lettura generale ben cadenzata, una seconda lettura sotto dettatura, divisa per frasi e con indicazioni esplicite relative all'interpunzione, e un'ultima lettura generale simile alla prima. Il testo da trascrivere è diviso a livello grafico in frasi e in parole, così che gli apprendenti hanno già la segmentazione fatta dal sistema. Le parole decodificate vanno inserite nelle apposite caselle, seguite sempre da uno spazio. L'inserimento dello spazio consente di passare alla casella successiva, senza necessità di spostare il cursore con il mouse. Una volta compilate, le caselle si illuminano di verde, nel caso la parola sia stata trascritta correttamente o in rosso nel caso opposto (cfr. fig. 29).

---

<sup>162</sup> I portali sono consultabili agli indirizzi <https://www.diktat-ueben.de/> e <https://mein-deutschbuch.de/diktate.html> (ultimo accesso 20 dicembre 2022). Per entrambi non è necessaria alcuna registrazione.

<sup>163</sup> Le classi corrispondono al sistema scolastico tedesco e sono indicate in quattro gruppi distinti: dal primo che comprende la seconda e terza classe al quarto che comprende la nona e la decima classe.

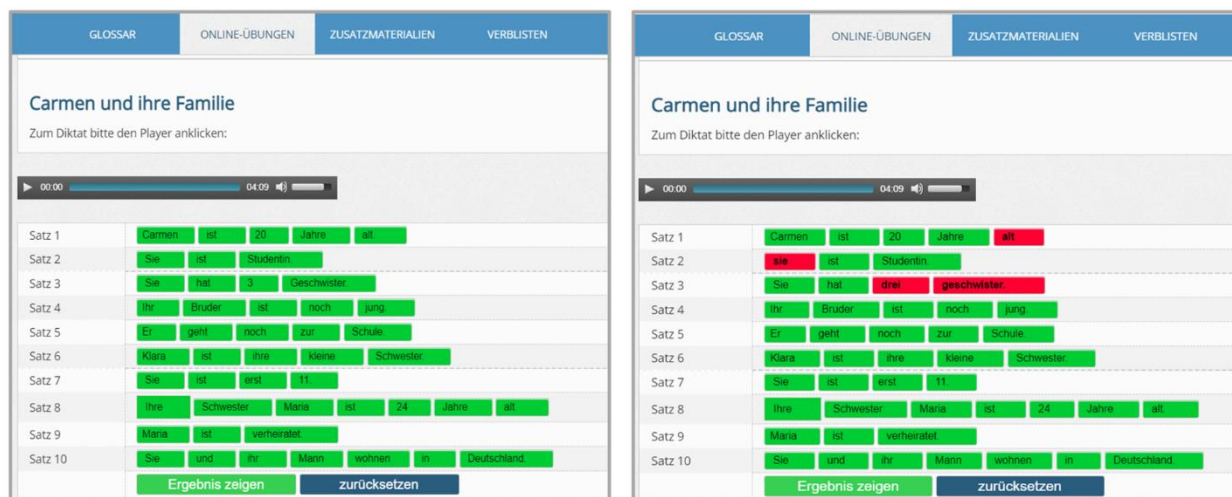


Figura 29: Schermata relativa al dettato Carmen und ihre Familie senza e con errori

Le caselle si colorano di rosso non solo in presenza di un errore di trascrizione (mancata trascrizione della lettera maiuscola nel sostantivo *Geschwister* nella terza frase), ma anche quando la parola è scritta correttamente, ma manca un segno di interpunzione (dopo la parola *alt* nella prima frase) o non è riportata la lettera maiuscola dopo un punto (nel caso del pronome *sie* nella seconda frase), o viene scritta in una modalità non prevista dal sistema (numero tre scritto a lettere anziché a numero).

#### 4.2.2.3 Speechnotes e Vocaroo

Una tecnica molto utile per sviluppare la competenza di ascolto in lingua straniera, focalizzandosi sulla decodifica uditiva, è lo *Shadowing* (cfr. Hamada 2017; Kadota 2019). Con questo termine si intende la ripetizione, nella medesima lingua di ascolto, di un discorso parlato, partendo nella ripetizione con solo pochi secondi di scarto dall'originale. Questa modalità di esercizio consente a chi ascolta di focalizzarsi non tanto sul contenuto delle parole, quanto sulla loro forma (Hamada 2017: 168), concentrandosi maggiormente sulla sostanza acustica (Cauldwell 2013: 16, 2018: 8–11). Le caratteristiche dello *Shadowing* la rendono una tecnica molto funzionale per allenare la decodifica uditiva, soprattutto relativa ai livelli di riconoscimento lessicale e di *parsing*, nonché per allenare la fase di ricezione nella consecutiva. Pertanto, nell'ambito della didattica dell'ascolto sono ipotizzabili esercizi da far eseguire agli apprendenti come compito a casa utilizzando questa tecnica. Il docente potrà assegnare agli apprendenti una traccia audio da far ascoltare con le cuffie e chiedere di ripeterne a voce alta il contenuto, avvalendosi di software di sintesi vocale come *Speechnotes*<sup>164</sup> o l'output di *Google*, al fine di controllare se la decodifica sia stata svolta correttamente. Eventuali errori di

<sup>164</sup> L'applicazione *Speechnotes* è disponibile in versione web alla pagina <https://speechnotes.co/> (ultimo accesso 20 dicembre 2022), oppure scaricabile come applicazione.

trascrizione da parte dei software infatti, possono essere imputabili a una pronuncia sbagliata, di solito legata a una percezione errata<sup>165</sup>, oppure ad altri problemi di decodifica, ma raramente sono da attribuire ai sistemi di sintesi vocale che hanno raggiunto un elevato grado di accuratezza (cfr. McCrocklin, Humaidan, e Edalatishams 2019).

Esercizi di *Shadowing* possono essere svolti anche avvalendosi di programmi come *Vocaroo*<sup>166</sup>, che consentono di realizzare una traccia audio di qualsiasi lunghezza in maniera semplice, senza la necessità di registrarsi al servizio. L'applicazione consente inoltre di inserire l'audio registrato tramite link in un foglio di lavoro e/o *padlet* o di inviarlo per posta elettronica, prestandosi molto per un impiego nella didattica (Swanson 2013: 153) e, in particolar modo, nella formazione degli interpreti. Le realizzazioni audio da parte degli studenti possono poi essere confrontate visivamente con l'originale in programmi come PRAAT (cfr. 4.1.3) che consentono di visualizzare l'andamento della curva intonativa nei due diversi tracciati, nonché i parametri utilizzati per la creazione degli accenti, evidenziandone le differenze.

Come messo in risalto nel presente capitolo, le tecnologie offrono un valido aiuto per lo sviluppo dell'orecchio interno, in quanto consentono ai docenti di selezionare materiale audio autentico di vario tipo, di modificarlo in base alle esigenze di apprendimento e di impiegarlo in tipologie di esercitazioni che puntano alla decodifica uditiva. Inoltre, molte delle applicazioni illustrate, tra le quali *YouGlish* e *LyricsTraining*, consentono di sfruttare modalità di presentazione multimodali che rispecchiano reali situazioni comunicative e possono tornare utili agli studenti per sviluppare buone tecniche di ascolto. Se, però, da un lato la multimodalità risulta un vantaggio, dall'altro la presenza delle trascrizioni potrebbe influire anche in maniera negativa, in quanto focalizza l'attenzione degli apprendenti più sullo scritto che non sulle caratteristiche della lingua orale. Ciò dimostra la necessità di pianificare l'attività didattica in modo tale da sfruttare solo il potenziale che offre la tecnologia e per farlo, occorre conoscere bene non solo il funzionamento degli strumenti, ma anche i bisogni dell'utenza, come verrà chiarito nella parte empirica del lavoro.

---

<sup>165</sup> Questo assunto sta alla base di tutti i corsi di pronuncia, dal momento che parlare secondo le norme fonetiche e linguistiche di una lingua presuppone sempre prima una corretta percezione dei suoni da riprodurre (cfr. Kaunzner 1997: 4; Tomatis 2003: 16; Weerning 2017: 154).

<sup>166</sup> *Vocaroo* è disponibile sia come applicazione che nella versione web, reperibile alla pagina <https://vocaroo.com/> (ultimo accesso 20 dicembre 2022).

## **PARTE II: Studio empirico**

## Capitolo 5

### Contesto di indagine e metodo di ricerca

Come emerso nella prima parte di questo lavoro, l'orecchio interno svolge un ruolo essenziale nell'ascolto e il suo sviluppo rappresenta un obiettivo irrinunciabile nella didattica delle lingue straniere. In qualità di snodo fisiologico tra sistema uditivo periferico e centrale, l'orecchio interno funge da ponte tra i sottoprocessi di decodifica uditiva e comprensione come costruzione del significato, lavorando, almeno per quel che concerne la madrelingua, in maniera procedurale implicita. Ed è sulla base di questa modalità di elaborazione automatica, che l'ascolto nell'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera viene a torto considerato una competenza autonoma, in grado di crescere e svilupparsi da sola (Lopriore 2011: 21, 2022: 46). Tale assunto è rafforzato anche dalla tradizionale pratica didattica, incentrata su un approccio basato sulla comprensione (cfr. 3.4.3), secondo il quale all'aumento del numero di esperienze di ascolto in lingua straniera e al grado di complessità dei testi proposti corrisponde l'acquisizione della competenza richiesta (Field 2008a: 29). Eppure, se per la lingua madre e per una seconda lingua questo può essere in parte vero, l'ascolto in lingua straniera ha bisogno di un approccio didattico mirato, che consenta all'apprendente di sviluppare tecniche di ascolto finalizzate al raggiungimento dell'automatismo nella decodifica uditiva<sup>167</sup>. Un primo passo in questa direzione può essere la focalizzazione sulla percezione degli aspetti prosodici della lingua straniera che agevolano la segmentazione del parlato, e quindi l'estrazione di unità di senso compiuto, oltre a fornire indicazioni importanti anche sull'atteggiamento e sulle emozioni dei parlanti (O'Shaughnessy 2000: 162–163). Sensibilizzare gli apprendenti alla prosodia della lingua straniera è inoltre di estrema utilità per coadiuvare lo sviluppo delle abilità inferenziali (Salmon e Mariani 2012: 154), che consentono all'orecchio interno di comprendere cosa viene detto in base a come viene detto, dal momento che l'attribuzione del significato resta sempre strettamente dipendente da fattori legati all'oralità (cfr. Neuber 2010: 69–70; Salmon 2008). La prosodia svolge pertanto una funzione importante anche in riferimento alle aspettative dell'ascoltatore (Kranich 2015: 156).

---

<sup>167</sup> Tale asserzione deriva dalla considerazione della dicotomia tra acquisizione e apprendimento di una lingua straniera, la prima delle quali identifica un processo inconscio e automatico, mentre la seconda si rifà a un processo razionale (cfr. Balboni 2008: 29–30; Marcato 2012: 15–24). Nel caso di una seconda lingua, appresa in un contesto in cui la lingua target è anche quella veicolare, spesso si verificano condizioni simili a quelle di acquisizione tipiche della madrelingua, mentre l'insegnamento della lingua straniera prevede un apprendimento in un contesto formale, nel quale la lingua target non funge da codice di comunicazione utilizzato nella quotidianità (Freddi 1993: 122–123). Per una sintetica differenziazione tra insegnamento e apprendimento della lingua seconda e della lingua straniera si rimanda a Santipolo (2006: 5–6).

## 5.1 Contesto Istituzionale: il corso di laurea in Mediazione Linguistica

La parte empirica del lavoro si è svolta in contesto universitario, nell'ambito del corso di laurea in Mediazione Linguistica, presso l'Università degli Studi di Macerata<sup>168</sup>. La scelta di condurre lo studio in ambito universitario e, in particolar modo, in un corso di laurea finalizzato alla preparazione di mediatori linguistici è dovuta all'impiego di materiale orale che non presuppone solo la pratica di un ascolto interattivo in una situazione dialogica e bidirezionale, ma implica la decodifica, la comprensione e a livello avanzato l'interpretazione di un discorso svolto da terze persone, in cui l'ascoltatore non sempre è coinvolto come partner conversazionale in prima persona in quanto l'interazione viene mediata dall'interprete. Ciò è considerato di norma un limite dell'approccio basato sulla comprensione, dal momento che, in contesti reali, gli ascoltatori partecipano direttamente alla conversazione, interagendo con risposte e commenti a quanto viene detto e contribuendo così alla costruzione del significato (Field 2008a: 32). Nel caso dei mediatori linguistici in generale e degli interpreti in particolare, però, il loro coinvolgimento diretto nella comunicazione può anche non avvenire. Basti pensare all'interpretazione di conferenza dove la comunicazione è per lo più monologica e unidirezionale (dall'oratore al pubblico) e gli interpreti devono rendere in maniera simultanea o consecutiva quanto detto dal parlante, sul quale non hanno alcun tipo di influenza<sup>169</sup>. Nella la formazione dei mediatori linguistici, e in special modo degli interpreti, è pertanto prioritaria l'abitudine all'ascolto, un ascolto che può non essere dialogico e bidirezionale (Kautz 2000: 300) e che richiede uno sforzo attenzionale maggiore. Affinché l'attività di mediazione abbia successo, il mediatore/interprete deve essere in grado di individuare lo scopo della comunicazione e cogliere le intenzioni di chi parla, indipendentemente dalle parole effettivamente utilizzate, concentrandosi maggiormente sui passaggi logici (Palazzi 1999: 29). Sebbene sia stato espresso un consenso unanime da parte di docenti e ricercatori sull'importanza della fase di ricezione orale nell'interpretazione (cfr. Chernov 2004; Gillies 2017; Kalina 2000; Kautz 2000), nella letteratura di riferimento di rado viene affrontato il tema di come avvicinare didatticamente gli studenti di mediazione linguistica all'ascolto in lingua straniera, in modo da acquisire a livello di decodifica uditiva quell'automatismo che

---

<sup>168</sup> Il corso di laurea in Mediazione Linguistica, offerto dall'Università degli Studi di Macerata, si snoda in due differenti tipologie di percorso: un corso di laurea di primo livello in Discipline della mediazione linguistica (Classe L-12), che prevede lo studio di tre lingue straniere da scegliere tra quelle offerte dall'ateneo, e un corso di laurea magistrale in Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale (Classe LM-38) che prevede la specializzazione delle tecniche di traduzione e interpretazione in due lingue straniere.

<sup>169</sup> Nelle situazioni appena descritte, gli interpreti non possono chiedere chiarimenti, nel caso qualcosa non sia stato compreso o sia stato detto in maniera ambigua, né possono domandare all'oratore di rallentare l'eloquio, qualora la velocità sia troppo sostenuta. Ciò non accade invece nell'interpretazione di trattativa in cui si ha una situazione dialogica a tre, dove due interlocutori di lingue diverse possono comunicare grazie alla presenza di un mediatore/interprete in una sorta di "triangolo" (cfr. Mason 2001). Nell'interpretazione di trattativa l'interprete ha più libertà di manovra, dal momento che può interagire direttamente con i partecipanti alla comunicazione per verificare la comprensibilità della traduzione, chiedere chiarimenti o intervenire per gestire i turni dialogici (Sandrelli 2005: 77-78).

caratterizza l'ascolto in una lingua in cui si ha un alto grado di competenza (cfr. Gile 2009: 219–222; Seleskovitch e Lederer 2002: 317–320). La complessa interazione tra i processi guidati dalla conoscenza (*top-down*) e quelli guidati dai dati (*bottom-up*) nell'ascolto in lingua straniera è per la maggior parte degli apprendenti all'inizio del percorso di mediazione linguistica e di interpretazione una conoscenza solo teorica, che andrebbe sperimentata in classe (Mack 2012: 164). In base alla predilezione di una delle due modalità, gli apprendenti di lingua straniera possono infatti essere divisi in due gruppi distinti: coloro che si assumono il rischio (*risk-takers*) e coloro che invece lo evitano (*risk-avoiders*) (Field 2000: 187–188). I primi tendono a privilegiare un'elaborazione di tipo *top-down* e sono in grado di formulare ipotesi anche quando riescono a estrarre dall'input acustico solo informazioni sporadiche. I secondi, invece, tendono ad affidarsi di più alle informazioni derivate dall'input, processando il parlato in maniera “additiva” (Horstmann 2022: 151), parola per parola e unità per unità, mentre si trovano in difficoltà nel formulare ipotesi o inferenze basate su conoscenze extra-testuali. Nessuno dei due gruppi si comporta in lingua straniera come agirebbe un ascoltatore competente nella lingua d'uso, utilizzando cioè entrambi i sottoprocessi in modo flessibile, anche in condizioni in cui l'ascolto diventa difficile, come nel caso di luoghi affollati e rumorosi (cfr. Bacon 1992). In caso di difficoltà di ascolto, gli apprendenti del primo gruppo (*risk-takers*) tendono ad aggrapparsi alle ipotesi formulate, modificando anche le informazioni derivate dall'input, mentre gli apprendenti del secondo gruppo (*risk-avoiders*) sono portati a focalizzare l'attenzione ancora di più sulla forma, sovraccaricando in maniera eccessiva la memoria di lavoro e rendendo difficoltosa l'attivazione di conoscenze pregresse necessarie a trarre inferenze (Field 2000: 187–188). A ciò si aggiunge l'impossibilità di concentrare l'attenzione su aspetti para- ed extralinguistici, necessari per la comprensione del senso del discorso e delle intenzioni del parlante. Ne consegue che un lavoro mirato alla trattazione dei sottoprocessi di ascolto in lingua straniera, nonché esercizi mirati all'acquisizione dell'automatismo tra le due modalità di elaborazione (*bottom-up* e *top-down*), particolarmente evidente nei parlanti nativi, risulta fondamentale per gli apprendenti di mediazione linguistica in generale e di interpretazione in particolare.

### **5.1.1 Requisiti di ascolto del tedesco nel corso di laurea in Mediazione linguistica**

La competenza d'ascolto è presente negli insegnamenti di Lingua e Traduzione Tedesca del corso di laurea in Discipline della Mediazione Linguistica dell'Università di Macerata fin dal primo anno. Nel programma relativo al primo anno di corso (Lingua e Traduzione Tedesca I, modulo A – “lingua e cultura”), l'obiettivo didattico è l'acquisizione degli strumenti necessari per orientarsi in testi scritti di lingua tedesca di complessità media riguardanti temi generali inerenti alla lingua e cultura



tedesca<sup>170</sup>. Nonostante l'obiettivo primario sia lo sviluppo della comprensione scritta, propedeutico per il corso di prassi traduttiva e l'analisi testuale prevista nella seconda annualità, l'insegnamento prevede contestualmente lo sviluppo di altre competenze linguistiche, tra cui quella ricettiva orale, favorita dall'utilizzo della lingua tedesca come lingua veicolare dell'insegnamento, al fine di creare un clima immersivo. L'importanza dell'ascolto è messa in evidenza anche dalla scelta di una didattica di tipo comunicativo, basata su un approccio pragmatico e funzionale. A ciò si aggiunge il lavoro in ottica contrastiva che prevede la trattazione di determinati fenomeni linguistici anche dal punto di vista fonetico, facendo supporre l'impiego di attività finalizzate allo sviluppo della competenza di ascolto. La competenza ricettiva orale è inoltre parte integrante delle modalità di valutazione, soprattutto in relazione al colloquio d'esame, che si svolge interamente in lingua tedesca sui contenuti trattati a lezione raccolti in una dispensa curata personalmente dalla docente.

Nel secondo anno, l'insegnamento Lingua e Traduzione Tedesca II prevede come prerequisito una buona conoscenza sia orale che scritta della lingua tedesca, attestabile su un livello B1/B2 del QCER. In riferimento all'ascolto ciò si traduce nel saper comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard o in una varietà del tedesco familiare su argomenti concreti o astratti, che possono essere anche complessi sia a livello linguistico che concettuale (Europarat 2020: 59). Anche al secondo anno la lingua tedesca è indicata come la lingua veicolare del corso per garantire un clima immersivo, evidenziando così l'importanza della competenza ricettiva orale, alla quale si affianca lo sviluppo di competenze testuali e l'acquisizione del lessico specifico, due fattori propedeutici all'attività di traduzione. Come per la prima annualità, la competenza ricettiva orale rientra anche nella modalità di valutazione, soprattutto in riferimento al colloquio orale.

Sebbene il lavoro sull'oralità sia presente anche nelle annualità precedenti, è solo al terzo anno che vengono sistematizzate le attività di ascolto, inteso come ascolto critico, monodirezionale, volto a comprendere e memorizzare le parti più salienti di un testo orale con il fine di produrne uno equivalente nella lingua di arrivo (cfr. 5.2.1.1). Con l'insegnamento di Lingua e Traduzione Tedesca III, nell'ambito del modulo *Interpretazione per l'impresa internazionale*, l'attenzione si focalizza sull'introduzione della competenza di mediazione linguistica orale. Obiettivo principale del corso è lo sviluppo di tecniche necessarie alla comprensione critica, memorizzazione e resa in lingua italiana di testi orali in lingua tedesca di breve durata, nonché l'apprendimento delle tecniche di presa di appunti per fissare su supporto cartaceo in fase di resa le parole chiave utili a ricostruire il senso del testo originale. L'insegnamento comprende inoltre una parte di interpretazione di trattativa, affrontata con copioni scritti che simulano situazioni dialogiche reali, letti a lezione dal docente che impersona

---

<sup>170</sup> Nello specifico gli ambiti tematici trattati nel corso delle lezioni sono: geografia, economia, usi e costumi, tradizioni, politica, lingua tedesca (storia della lingua e introduzione al pluricentrismo linguistico) e storia.

a turno i partecipanti primari alla comunicazione. L'allenamento all'interpretazione di trattativa si svolge in relazione a settori legati alla realtà produttiva locale marchigiana, di cui vengono forniti con anticipo glossari specifici inerenti alla tipologia merceologica<sup>171</sup> e al lessico specifico economico-commerciale presente in questa tipologia di scambio comunicativo.

La focalizzazione dell'insegnamento sul rafforzamento della comprensione orale è evidente non solo dal programma del corso, in cui per la parte di consecutiva è sottolineato l'utilizzo di tracce audio originali, provenienti da siti certificati madrelingua e riguardanti temi di tipo medico, ambientale e sociale, ma anche dalla tipologia di esame, costituito da tre prove orali: una consecutiva dall'italiano verso l'italiano (IT>IT) di cinque minuti che verte sulle tecniche di memorizzazione e presa di appunti, una consecutiva di un minuto dal tedesco all'italiano (DE>IT) che verte su comprensione, analisi e memorizzazione del testo orale in lingua straniera, attraverso l'individuazione delle parole chiave e una trattativa commerciale di venti minuti di carattere generale, in cui l'apprendente deve essere in grado di comprendere e interpretare scambi brevi, utilizzando entrambe le lingue (italiano e tedesco) in maniera attiva e passiva.

Agli insegnamenti nelle tre annualità si affiancano i corsi di dottorato, nei quali la comprensione orale, in linea con quanto previsto dal QCER per lo sviluppo delle attività linguistico-comunicative di ricezione, produzione interazione e mediazione (Europarat 2020: 57–143), è allenata da un lato in maniera esplicita, mediante esercizi mirati di ascolto e dall'altro in maniera implicita, dal momento che il tedesco, così come per gli insegnamenti, rappresenta la lingua veicolare dei corsi. Gli esercizi di ascolto somministrati durante i dottorati sono di norma prove già predisposte dai libri di testo presi come riferimento o dai libri per le certificazioni e quindi basati su un approccio alla comprensione dei contenuti (cfr. 3.4.3). Anche nel caso in cui sia il docente a creare gli esercizi, si rileva spesso la tendenza a ripetere formati già esistenti<sup>172</sup>, costruendo i quesiti in base al modello in uso per attività di comprensione scritta e trascurando di fatto un lavoro mirato alle caratteristiche del testo orale (Lopriore 2011: 30).

## 5.2 La scelta del metodo di ricerca

L'obiettivo relativo alla parte empirica del presente lavoro è sviluppare un training di decodifica prosodica che possa essere integrato nella didattica dell'ascolto del tedesco lingua straniera e che

---

<sup>171</sup> L'economia marchigiana è caratterizzata da una piccola e media impresa divisa in numerosi ambiti specializzati. Tra i settori più importanti vanno nominati quello calzaturiero (Tod's e Hogan), tessile, musicale, meccanico, farmaceutico (Angelini), dei mobili (cucine Lube e Scavolini) e degli elettrodomestici (Merloni: Indesit Company, Ariston ed Elica).

<sup>172</sup> Tra questi vanno ricordati i compiti di riempimento griglie/tabelle, risposte a scelta multipla o vero/falso, domande aperte sulla traccia, interviste, compiti su informazioni mancanti (*info gap tasks*), esecuzione di istruzioni, compiti di azione/riordino, compiti di azione fisica (*Total Physical Response*) e compiti di abbinamento (cfr. Fazio e Bonvino 2022: 13; Lopriore 2011: 29).

risulti in linea con gli attuali risultati della ricerca nel campo della comprensione orale. Il fine è preparare gli studenti del corso di laurea in Discipline della Mediazione Linguistica in generale alle esigenze della comunicazione quotidiana in tedesco come lingua straniera e gli interpreti in particolare allo sviluppo di un automatismo relativo al primo passaggio del processo interpretativo: capire la lingua (Seleskovitch e Lederer 2014: 262–263), che coincide con quello che in questo lavoro è stato definito lo sviluppo dell'orecchio interno (cfr. 1.2).

Dal punto di vista metodologico questo obiettivo si concretizza nella progettazione, sperimentazione e valutazione di un training di decodifica prosodica, in linea con i principi dell'*Educational Design Research* (cfr. McKenney e Reeves 2012), un metodo di ricerca<sup>173</sup> in ambito educativo orientato allo sviluppo di soluzioni per la pratica didattica e all'approfondimento teorico (Reinmann 2017: 49; Vetter e Steiner 2016: 180).

Il punto di partenza dell'*Educational Design Research* è l'individuazione di un problema di rilevanza pratica, per il quale deve essere pensata, sviluppata e testata una soluzione, che in termini tecnici viene chiamata intervento. Questo può tradursi in diverse tipologie di contributo, tra cui la preparazione di materiale di insegnamento-apprendimento, lo sviluppo di un metodo o di tecniche di insegnamento-apprendimento, la progettazione di un programma educativo o la creazione di uno strumento tecnico e/o multimediale (Reinmann 2017: 50). L'approccio alla ricerca nell'*Educational Design Research* prevede vari modelli, la maggior parte dei quali presenta tre fasi fondamentali: analisi della situazione di partenza e identificazione del problema, sviluppo e progettazione dell'intervento, sperimentazione e valutazione dell'intervento (cfr. Österle et al. 2010; Plomp 2007). In alcuni modelli, tra le fasi fondamentali rientra anche l'implementazione e ulteriore elaborazione dell'intervento che prevede più cicli di sperimentazione e valutazione, a seconda delle necessità (Euler 2014: 20; McKenney e Reeves 2012: 77).

Una delle caratteristiche principali dell'*Educational Design Research* è rappresentata dalla non linearità delle fasi che mostrano un andamento ciclico, la cui sequenza può variare, rendendo il processo interattivo e flessibile (cfr. Reinmann 2017). Inoltre, la sperimentazione degli interventi e la loro graduale implementazione possono essere considerate come un processo parallelo che diventa più significativo al progredire dell'intervento (cfr. fig. 30).

---

<sup>173</sup> Non vi è ancora consenso unanime sul considerare l'*Educational Design Research* una metodologia. Avvalendosi di norma dell'intero repertorio di metodi delle scienze sociali per raccogliere e analizzare in maniera quantitativa e qualitativa, spesso esso viene definito più come approccio (Bereiter 2002: 326). Alla luce di queste considerazioni, nel seguente lavoro viene considerato come un approccio e/o metodo di ricerca.

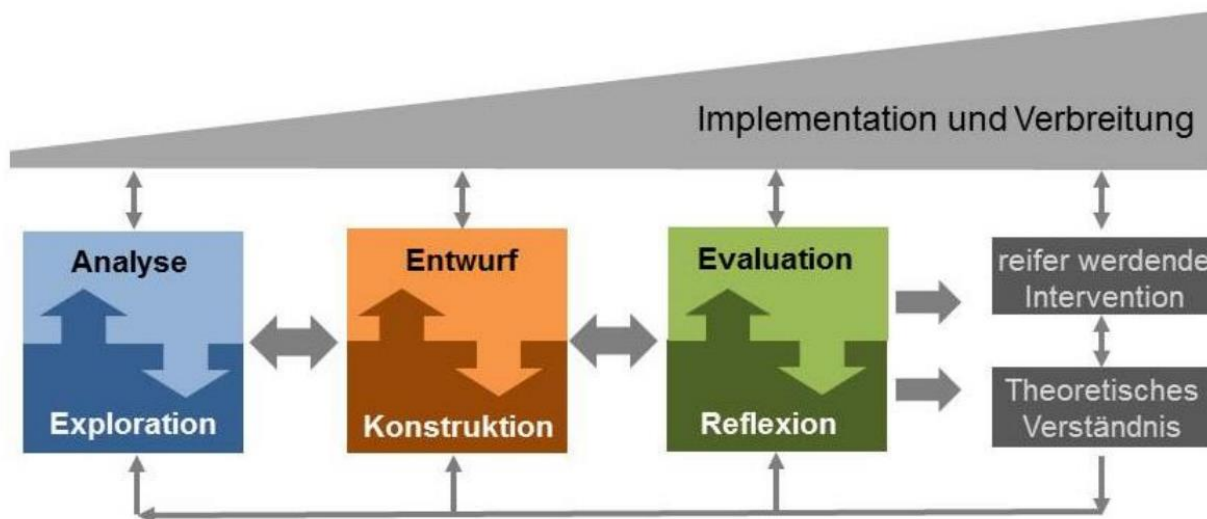


Figura 30: Modello generico dell'Educational Design Research FONTE: McKenney e Reeves (2012: 77)

Nella rappresentazione lineare del modello proposto da McKenney e Reeves (2012: 77), l'uso delle frecce evidenzia la stretta interconnessione tra le fasi di analisi ed esplorazione (in blu), di sviluppo e costruzione dell'intervento (in arancione), di valutazione e riflessione (in verde) e il loro parallelismo e interscambio con la fase di implementazione e disseminazione dell'intervento (in grigio chiaro). Ogni fase rappresenta al suo interno un micro-ciclo, che consta dell'analisi della teoria relativa al fenomeno di interesse e al contesto d'indagine (in questo caso l'ascolto in lingua straniera nel contesto universitario) che avviene parallelamente all'esplorazione del campo di applicazione (la formazione dei mediatori linguistici), in cui il problema iniziale e gli obiettivi prefissati vengono individuati e precisati in accordo con i soggetti partecipanti (studenti e docenti del corso). L'insieme delle fasi di analisi (in blu in fig. 30), sviluppo (in arancione), sperimentazione, valutazione e riflessione (in verde) forma un meso-ciclo, al quale si può sempre aggiungere un'implementazione (in grigio) che prevede un'ulteriore sperimentazione e valutazione. In quest'ultimo caso si parla di macro-ciclo (McKenney e Reeves 2012: 78). L'obiettivo è il raggiungimento dello sviluppo completo dell'intervento che porta alla risoluzione del problema pratico e, contestualmente, alla derivazione di conoscenze teoriche. La stretta interconnessione tra prassi e teoria, così come la natura ricorsiva della metodologia non emerge dalla rappresentazione proposta nella Figura 30, mentre è molto più evidente nel modello dell'*Educational Design Research* a sei fasi di Euler (2014: 20) che descrive a struttura circolare (cfr. fig. 31).

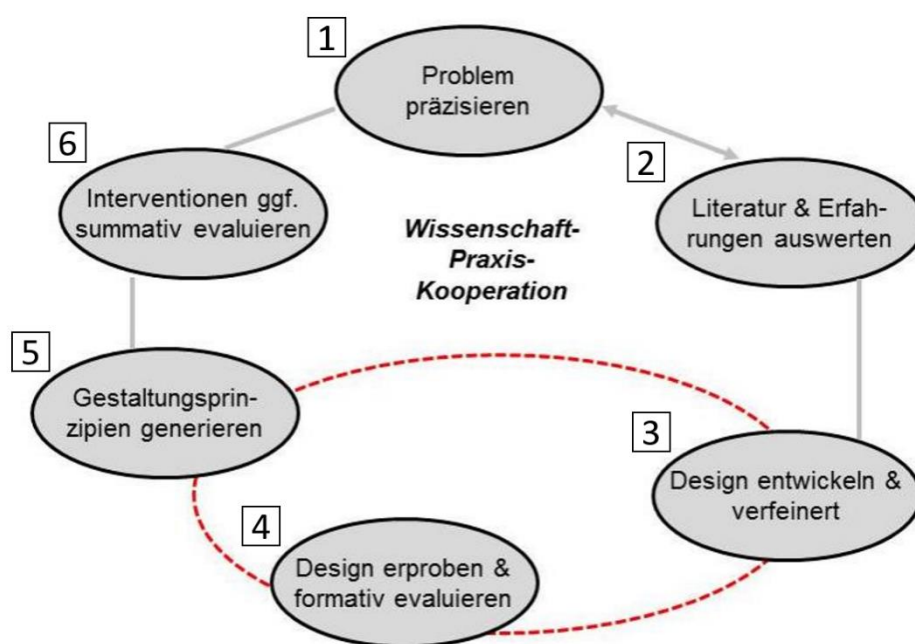


Figura 31: Modello circolare a sei fasi FONTE: Modificato da Euler (2014: 20)

La prima fase (1) consiste nello specificare il problema, comprese le domande di ricerca e la progettazione dell'intervento, nonché il contesto e il campo di indagine da una prospettiva teorica e pratica. Vengono quindi analizzate nel dettaglio la letteratura di riferimento e attivate le conoscenze esperienziali spesso implicite della pratica didattica (2), allo scopo di creare un quadro teorico di riferimento, all'interno del quale viene sviluppato un progetto, perfezionato dall'elaborazione di interventi o prototipi (3). Questi vengono testati e valutati (4), con l'intento di elaborare principi di progettazione da generalizzare (5). In base alla valutazione, se necessario, si ritorna alla fase di progettazione del prototipo (3), modificando le parti che si ritiene più opportuno cambiare e si ripete il ciclo fino a quando l'intervento non ha raggiunto un livello di sviluppo che consenta una valutazione sommativa. L'intero ciclo riferito allo sviluppo, alla sperimentazione e alla valutazione dell'intervento (fasi 3, 4 e 5), può – e di norma lo si fa – essere eseguito più volte. Nel caso descritto nella parte empirica del presente lavoro, ad esempio, una prima valutazione ha portato a una variazione dell'intervento e a un secondo ciclo di sperimentazione (cfr. 6.1.4 e 6.2).

La ricorsività che caratterizza l'approccio è data dal rapporto dialogico tra teoria e pratica (Loiodice 2013, 2018), che scaturisce dall'integrazione tra conoscenza, esperienza e azione ed evidenzia una prima analogia con la ricerca-azione, della quale l'*Educational Design Research* si configura come un'evoluzione (cfr. Altrichter, Posch, e Spann 2018). Anche la ricerca-azione non si esaurisce in un unico ciclo, ma presuppone lo sviluppo di più percorsi, in un processo definito “a spirale” (Kemmis,

McTaggart, e Nixon 2013; Lewin 1943: 206), “a cicli di sequenze” (Wells 1994) o “a elica” (Stringer 2004). La differenza essenziale tra le due metodologie risiede tuttavia nella prospettiva di ricerca diacronica di media e lunga durata che caratterizza la ricerca-azione, mentre l’*Educational Design Research* si adatta anche a casi in cui non è prevista una prospettiva longitudinale. Ciò lo rende pertanto l’approccio più adatto per questo studio.

Un’ulteriore motivazione che ha portato a scegliere questo metodo rispetto alla ricerca-azione è da individuare nel ruolo degli attori coinvolti nel processo di ricerca che, pur collaborando tra loro, rimangono sempre entità distinte<sup>174</sup> (Barbier 1977: 119–120, 2008: 82–83). La ricerca-azione prevede inoltre la partecipazione di consulenti esterni, che, in collaborazione con i soggetti coinvolti, hanno il compito di identificare il problema e provvedere alla formulazione e attuazione di una soluzione. Nell’*Educational Design Research* spetta al ricercatore, che non deve essere necessariamente estraneo all’istituzione in cui avviene la sperimentazione, il compito di identificare il problema, studiarlo a livello teorico e sviluppare di conseguenza un intervento, mentre gli altri attori coinvolti nel processo contribuiscono con la loro esperienza a far comprendere meglio la situazione iniziale, a identificare il problema e a suggerire l’adattamento degli interventi alle condizioni situazionali. Ne consegue che il ruolo del ricercatore nell’*Educational Design Research* è sia osservativo, come nella ricerca-azione, ma anche e soprattutto formativo (cfr. Bakker e van Eerde 2015). Inoltre, mentre nella ricerca-azione l’attenzione è rivolta in primo luogo all’azione e al cambiamento, nell’*Educational Design Research* un ruolo fondamentale è attribuito alla progettazione dell’intervento (cfr. Bakker 2018). Quest’ultima, assieme alla costruzione di attività che sono alla base dello sviluppo degli interventi, rappresentano la specificità e allo stesso tempo la difficoltà più grande dell’approccio (cfr. Reinmann 2013), dal momento che tutte le scelte devono essere supportate dall’evidenza scientifica. Tenendo presente il modello a sei fasi proposto da Euler (2014: 20), verranno di seguito evidenziate le fasi del progetto e i principi di progettazione dell’intervento.

### 5.2.1 Fase esplorativa e di analisi

La fase di analisi ed esplorazione mira a cogliere e comprendere al meglio il problema iniziale, analizzando il contesto e focalizzando l’obiettivo della ricerca. La denominazione suggerisce che l’approccio è empirico, anche se l’apporto teorico risulta essenziale per la circoscrizione del problema, la focalizzazione dell’attenzione su determinati punti e la legittimazione degli obiettivi di ricerca.

---

<sup>174</sup> Nella ricerca-azione è individuabile un gruppo-soggetto, costituito di norma da ricercatori professionisti, provenienti da organismi di ricerca come l’università, e membri provenienti dalla popolazione coinvolta dall’inchiesta partecipativa, come, per esempio, docenti e studenti. La particolarità del ricercatore collettivo è di rappresentare un’entità che non può essere ridotta alla somma dei singoli membri, cosa che non avviene nell’*Educational Design Research*.

L'individuazione del problema, che nel caso specifico riguarda la trattazione della competenza di ascolto, nasce a seguito dell'esperienza personale pluriennale come docente a contratto nel corso di laurea di Mediazione Linguistica per l'insegnamento di Lingua e Traduzione Tedesca I, nonché come docente di lingua e cultura tedesca nella scuola secondaria di II grado. In entrambi i casi è stata più volte constatata la difficoltà degli apprendenti italofo<sup>175</sup> nella comprensione di enunciati autentici di parlanti nativi di lingua tedesca, evidente anche in parte nella conseguente difficoltà a esprimersi in maniera "intelligibile" (Levis 2018). Da qui è emerso il bisogno di indagare in maniera approfondita le pratiche didattiche utilizzate per lo sviluppo della competenza di ascolto e la sensibilizzazione al suono, ovvero alla prosodia, del tedesco come lingua straniera nonché la necessità di individuare la tipologia di problemi riscontrati dagli apprendenti durante l'ascolto, seguendo un approccio di tipo diagnostico (cfr. Brown 1986; Field 1998, 2008: 79–95; Harding, Alderson, e Brunfaut 2015). Per farlo ci si è avvalsi dell'osservazione partecipata per la durata di due semestri delle lezioni di interpretazione.

#### **5.2.1.1 Osservazione partecipata durante le lezioni di interpretazione**

La scelta di svolgere l'osservazione partecipata durante le lezioni di interpretazione è da ricondurre agli obiettivi del relativo insegnamento, tra i quali il confronto con il parlato spontaneo autentico, per fornire agli apprendenti le basi teoriche e pratiche per la gestione di situazioni di interazione orale in cui è prevista un'interpretazione consecutiva e/o di trattativa. Inoltre, gli insegnamenti di interpretazione prevedono l'utilizzo di materiale orale autentico e un lavoro assiduo sulla fase ricettiva del testo orale (di decodifica e comprensione del messaggio), prerequisito indispensabile per l'attività del mediatore linguistico/interprete.

Gli insegnamenti scelti per condurre l'osservazione partecipata sono stati il modulo b (Interpretazione per l'impresa internazionale) di Lingua e Traduzione Tedesca III del corso di laurea triennale e l'insegnamento di Interpretazione per la cooperazione internazionale del corso di laurea magistrale, entrambi di durata pari a 30 ore. L'osservazione partecipata si è svolta in modalità online, tramite la piattaforma di comunicazione e collaborazione unificata *Microsoft Teams* e ha interessato nello specifico il secondo semestre dell'anno accademico 2020-2021, da febbraio ad aprile, e il primo

---

<sup>175</sup> Sebbene sia all'università che nella scuola secondaria di II grado i gruppi di apprendenti siano eterogenei, e quindi composti da persone di differenti nazionalità, è possibile identificare la lingua italiana come "lingua principale" (Siguán e MacKay 1992: 44), ovvero quella con una posizione preminente nella vita degli apprendenti che, di conseguenza, possono essere identificati come parlanti nativi (Bloomfield 1974: 50). Nella dicitura "apprendenti italofo<sup>175</sup>" sono pertanto compresi tutti gli apprendenti che usano l'italiano come lingua principale anche se non sono di nazionalità italiana.

semestre dell'anno accademico 2021-2022, da settembre a dicembre<sup>176</sup>. In totale si sono svolti, per ogni insegnamento, dieci incontri a semestre, ciascuno di tre ore accademiche, pari a 135 minuti. Durante ogni incontro era prevista una pausa di 15 minuti, grazie alla quale è stato anche possibile raccogliere qualche *feedback* interessante in più da parte degli studenti.

Seguendo la classificazione del ruolo osservativo di Spradley (1980: 58–62)<sup>177</sup>, l'osservazione partecipata è stata attiva, dal momento che sono state condivise gran parte delle esperienze degli apprendenti. In alcuni frangenti la partecipazione può essere definita anche completa, come nel caso degli esercizi di interpretazione di trattativa in cui il docente dell'insegnamento ha richiesto all'osservatrice di intervenire attivamente come controparte tedesca<sup>178</sup>. L'osservazione è stata inoltre scoperta o palese (cfr. Cardano 2011: 106; Delamont 2004), in quanto è venuta meno la dissimulazione dell'identità della ricercatrice, conosciuta da alcuni apprendenti come docente a contratto di lingua tedesca presso l'ateneo; i partecipanti al corso sono stati anche messi al corrente delle finalità dell'osservazione e degli scopi della ricerca. Ciò ha fatto sì che si creasse un clima collaborativo, grazie al quale è stato possibile, in fase di rilevazione focalizzata, restringere l'attenzione sui processi e sui problemi essenziali per la domanda di ricerca.

Come strumenti di rilevazione per l'osservazione partecipata sono stati scelti il diario di bordo, redatto dalla ricercatrice durante ogni incontro, i *feedback* degli studenti rilevati in base a compiti assegnati in modalità asincrona o alle osservazioni scaturite a seguito di attività svolte in classe, il confronto con il docente responsabile dell'insegnamento sulle ipotesi formulate dalla ricercatrice, appuntate in forma di notazioni rapide.

L'osservazione si è svolta in tre fasi (cfr. Spradley 1980: 72–75):

- Rilevazione descrittiva, volta alla delineazione della struttura del corso, della metodologia e delle tecniche didattiche utilizzate, dei partecipanti e delle attività svolte;
- Rilevazione focalizzata, indirizzata all'individuazione e all'analisi dei problemi e dei processi fondamentali per la domanda di ricerca;
- Rilevazione selettiva, svolta alla fine della raccolta dati e incentrata sulla ricerca di esempi per individuare processi e pratiche ricorrenti.

---

<sup>176</sup> Sebbene l'osservazione relativa a questo secondo insegnamento si sia svolta prevalentemente online, il corso era offerto in modalità mista. La maggior parte degli studenti ha pertanto preferito partecipare in presenza, scegliendo la modalità online solo in caso di impedimenti gravi.

<sup>177</sup> Sulla scia di una precedente classificazione, Spradley (1980: 58–62) distingue cinque livelli di osservazione: non partecipante, passiva, moderata, attiva e completa. Per una presentazione concisa ed efficace delle varie forme di classificazione si rimanda a Cellini (2008: 84–98).

<sup>178</sup> Nello specifico si trattava di simulare una situazione di trattativa commerciale attenendosi alle linee guida di un copione o di leggere un testo scritto a velocità moderata per delle attività di consecutiva in cui non era previsto l'utilizzo di un file audio.



Dalla rilevazione descrittiva è emerso che nell'insegnamento della triennale (Interpretazione per l'impresa internazionale) l'attenzione è focalizzata maggiormente all'acquisizione della tecnica di presa di appunti e della memorizzazione dei testi orali che non allo sviluppo di tecniche di ricezione orale in lingua straniera. Ciò è evidente anche dalla struttura del corso e dalla modalità di esame, presentate dal docente durante la prima lezione, che prevedono l'ascolto e la restituzione di un testo orale della durata di cinque minuti in lingua italiana. L'utilizzo di testi in lingua madre consente di concentrare l'attenzione degli apprendenti sulla tecnica di presa di appunti e di memorizzazione delle informazioni, considerate propedeutiche all'attività di interpretazione<sup>179</sup>. L'ascolto in lingua straniera è presente nelle attività di consecutiva dal tedesco all'italiano (DE>IT) da svolgere con l'ausilio di brevi testi di circa un minuto che, vista la brevità, non richiedono necessariamente la stesura di appunti, e nelle attività di trattativa, dove gli scambi in forma dialogica sono di norma brevi e proferiti da parlanti (docenti del corso e/o lettori), le cui varietà linguistiche e caratteristiche articolatorie sono familiari agli studenti.

Un quadro diverso è emerso dall'osservazione partecipante dell'insegnamento magistrale (Interpretazione per la cooperazione internazionale), nel quale l'attenzione non è più focalizzata su presa degli appunti e tecniche di memorizzazione, benché il loro ruolo cruciale venga sempre sottolineato, ma su comprensione e resa del testo.

Di seguito verranno evidenziate le osservazioni emerse in fase di rilevazione focalizzata riferibili alle attività di ascolto in lingua straniera. Durante la prima lezione del corso triennale, il docente ha illustrato le fasi del processo di interpretazione, distinte in quattro diversi passaggi:

1. Ricezione del messaggio che mira all'individuazione di unità di senso compiuto;
2. Memorizzazione dei concetti più importanti e delle parole chiave;
3. Selezione dei concetti da appuntare come supporto alla memorizzazione;
4. Resa finale che si concretizza nella produzione di un messaggio intelligibile nella lingua di arrivo ed equivalente alla lingua di partenza.

Sebbene le quattro fasi vengano presentate in sequenza, il docente insiste sul fatto che non siano da intendersi cronologicamente successive l'una all'altra, ma sovrapposte, soprattutto per quel che riguarda la memorizzazione (2) e la selezione dei concetti chiave da appuntare (3) che si realizzano parallelamente alla fase di ricezione del messaggio (1). Quest'ultima viene denominata "ascolto critico" e comprende i sottoprocessi di decodifica uditiva e di comprensione come costruzione del

---

<sup>179</sup> In merito alla tipologia testuale per esercitare la consecutiva IT>IT si tratta di articoli di giornale letti ad alta voce dal docente a una velocità media, per consentire la memorizzazione e la presa di appunti. I testi presentano quindi una forte densità lessicale e pochi fenomeni ricorrenti del parlato spontaneo, risultando particolarmente difficili anche per utenti esperti nella lingua d'uso. La complessità dei testi orali concettualmente scritti contribuisce però allo sviluppo di strategie di ascolto di tipo inferenziale, utili anche per la comprensione orale in lingua straniera.

significato (cfr. 2.2 e 2.3). Di seguito uno stralcio del diario di bordo relativo alla descrizione di questa prima fase:

Il docente spiega il primo passaggio della tecnica di consecutiva e insiste sull'importanza di ascoltare con un approccio critico, focalizzando l'attenzione non tanto sulle singole parole, ma sulle unità di senso compiuto che, per chiarezza, descrive come "frasi nel loro complesso". Per rafforzare il concetto rivela agli apprendenti che nella pratica lavorativa può capitare di trovarsi di fronte a parole che non si conoscono, anche vantando un ottimo livello linguistico nella lingua di riferimento e a fronte di un lavoro di approfondimento terminologico. L'ascolto viene chiamato critico perché in questa fase l'interprete è tenuto ad analizzare tutte le informazioni, selezionando quelle che reputa necessario riportare nella resa traduttiva e tralasciando ciò che risulta meno importante o ridondante. Per chiarire il concetto su quante informazioni del messaggio originale debbano essere mantenute nell'interpretazione consecutiva, il docente indica una percentuale dell'80%, che è soggetta ad aumenti o diminuzioni a seconda della natura più o meno tecnica del testo. Più tecnico è il testo e più la percentuale tenderà ad avvicinarsi al 100%, mentre testi più discorsivi possono essere riassunti nei punti essenziali (5 febbraio 2021).

Considerazioni relative all'attività di ascolto vengono riportate anche nella spiegazione del secondo passaggio in cui l'interprete è tenuto a individuare i concetti e/o le parole chiave. Con quest'ultime non sono intese solo le parole di contenuto (Bühler 1934: 281), ma anche quelle funzionali, e in particolar modo i connettori e le congiunzioni, che consentono di individuare il filo logico del discorso, fungendo da "impalcatura per l'enunciato" (Romaniello 2004: 163). Ciò è emerso anche dalla spiegazione su come vanno redatti gli appunti, per cui si consiglia di seguire il metodo di stesura proposto da Garzone, Santulli e Damiani (1990), in cui è suggerito di riportare le *parole cerniera*<sup>180</sup> nell'angolo superiore sinistro di ogni sezione di pagina dedicata a una frase/concetto (Garzone et al. 1990: 64), come evidente nella parte sinistra della Figura 32, con l'esempio di frasi introdotte dalle parole funzionali *so* (quindi), *aber* (ma) e *trotz* (nonostante). La comprensione della tecnica di presa di appunti è stata fondamentale per evidenziare alcune problematicità ricorrenti nella decodifica uditiva degli apprendenti. Questo perché alla richiesta del docente di visualizzare gli appunti prima che fosse fatta una resa in italiano del testo ascoltato è stata rilevata più volte l'assenza delle parole funzionali o la sola presenza di alcuni simboli indicanti parole di contenuto. Ciò ha fatto supporre una difficoltà maggiore nella decodifica delle parole atone rispetto alle toniche, soprattutto in porzioni di parlato più lunghe e di tipo argomentativo (cfr. 6.2).

---

<sup>180</sup> L'espressione *parola cerniera* traduce il termine francese *mot-charnière*, specifico dell'ambito interpretativo, utilizzato nei manuali di Herbert (1952) e Rozan (1974).



Figura 32: Estratto della dispensa messa a disposizione dal docente sulla tecnica per la presa di appunti

Riferimenti indiretti all'ascolto vengono fatti anche in relazione alla spiegazione della seconda fase del processo di interpretazione, consistente nella memorizzazione dei concetti chiave, evidenziando la stretta connessione tra i sottoprocessi di ascolto e le tipologie di memoria coinvolte (cfr. 2.2.2 e 2.3.2). Dal materiale messo a disposizione dal docente per gli studenti<sup>181</sup> si legge:

In questa fase utilizzo lo strumento più potente a disposizione di un interprete: la mia memoria. Devo essere in grado di immagazzinare i concetti di un discorso di 5 minuti, non di più. Contemporaneamente individuo la parola chiave che possa rievocare il contenuto memorizzato (Dispensa di Interpretazione per l'impresa internazionale: 1)

La memoria a cui si fa riferimento in questo contesto è la memoria di lavoro che va integrata con conoscenze e concetti contenuti nella memoria a lungo termine per formare tracce mnemoniche stabili per poter assicurare il mantenimento delle informazioni ritenute importanti per la fase di resa. L'interazione costante tra memoria a breve e lungo termine rende possibile non solo la decodifica dei segnali fonico-acustici e delle informazioni morfosintattiche e semantiche della lingua in cui è enunciato il messaggio, ma consente la loro integrazione con informazioni provenienti da conoscenze contestuali ed enciclopediche (Riccardi 1999: 166), agevolando così l'estrazione del senso (cfr. 2.2.2.2 e 2.3.2).

<sup>181</sup> Il documento relativo alla tecnica di interpretazione consecutiva comprende due parti: una descrizione dettagliata delle quattro fasi, riportata in blu e una serie di consigli, redatti in colore rosso, che servono da *vademecum* per le attività di interpretazione.

Un ultimo riferimento implicito alla complessità del processo di ascolto emerge nella spiegazione del terzo passaggio incentrato sulla presa di appunti, che riconduce indirettamente al forte carico a cui sono sottoposte le risorse cognitive nella comprensione orale in lingua straniera. Oltre a specificare che l'appunto rappresenta solo un 20% di quanto si è riusciti a memorizzare e che per essere efficace andrebbe riportato sotto forma di abbreviazioni, acronimi e preferibilmente simboli, il docente insiste nel focalizzare le energie sulla memorizzazione ed evitare di scrivere troppo. Di seguito un estratto del diario di bordo relativo alla parte indicata:

Il docente sottolinea più volte la necessità di appuntarsi solo ciò che si reputa strettamente necessario o che è soggetto a essere dimenticato in fretta, come nel caso di numeri, date, nomi propri di persona, di cariche, di enti e/o di luoghi. Il docente consiglia anche, dal momento che ogni traccia viene fatta ascoltare due volte, di cercare di lavorare durante il primo ascolto solo sulla memorizzazione, derivata dall'extrapolazione dei concetti chiave, e di dedicarsi alla stesura degli appunti in un secondo momento. Il docente ribadisce che nel corso delle lezioni gli apprendenti devono imparare a distribuire in maniera equilibrata le energie, sottolineando come la stesura degli appunti richieda uno sforzo supplementare (5 febbraio 2021).

Il suggerimento di ascoltare senza prendere appunti viene dato anche nell'insegnamento della magistrale, dove nelle prime lezioni svolte nel mese di ottobre 2021, gli apprendenti vengono a turno divisi in due gruppi: il primo che ha il compito di ascoltare, memorizzare e prendere appunti e il secondo che ascolta, focalizzandosi solo sulla memorizzazione. L'intento è mostrare, paragonando le rese dei due gruppi, che la presa di appunti, pur finalizzando l'ascolto, in quanto abitua a selezionare e organizzare le informazioni in modo conciso e organico (Calzetti 2011: 40), costituisce uno sforzo supplementare che può essere in parte evitato con una buona memorizzazione.

Molte delle osservazioni rilevate nella prima lezione dell'insegnamento triennale vengono registrate anche per il corso di interpretazione alla magistrale, che è risultato molto più informativo per l'osservazione partecipata. Sebbene anche qui vengano accennate<sup>182</sup> le nozioni base sulla tecnica e sulla simbolistica utilizzata per la presa degli appunti<sup>183</sup>, il docente del corso non ci si sofferma più del dovuto, considerandole ormai acquisite. Durante l'insegnamento magistrale la tecnica della presa di appunti viene solo raffinata grazie ai suggerimenti del docente che hanno permesso di rilevare informazioni salienti durante l'ascolto in lingua straniera, tra cui l'importanza della visualizzazione.

---

<sup>182</sup> Il motivo della ripetizione durante la prima lezione delle fasi di consecutiva e del funzionamento degli appunti, nonché il ripasso della simbolistica è dovuto alla presenza di apprendenti che hanno frequentato la triennale in altri atenei. Nel gruppo in questione, degli otto apprendenti, tre provenivano da altri atenei.

<sup>183</sup> Sebbene il docente faccia riferimento alla tecnica di stesura di appunti e ai simboli suggeriti da Garzone, Santulli e Damiani (1990), che si prestano bene per lavorare con la coppia linguistica tedesco-italiano, lascia molta libertà agli apprendenti di creare una propria simbolistica e utilizzare tecniche a loro più confacenti come quella proposte da Gillies (2017), utilizzata prevalentemente per chi lavora con la lingua inglese.

Mentre si ascolta, occorre visualizzare l'evento per capirne il senso e individuare la sequenza logica che permette di ricreare i vari passaggi del discorso (Palazzi 1999: 30). In questo, l'utilizzo della pagina come spazio bidimensionale, che richiama l'uso che ne fa un vignettista, consente agli apprendenti di individuare le unità di senso e le relazioni che intercorrono tra loro (Garzone et al. 1990: 58). L'importanza della divisione del discorso in sequenze di senso compiuto è emersa più volte durante l'osservazione partecipata. Nell'insegnamento magistrale, il docente era solito chiedere, prima della fase di resa, il numero delle frasi appuntate dagli apprendenti, di norma coincidente con i concetti chiave espressi nel messaggio. A tal riguardo sono stati registrati più *feedback* degli studenti in cui è evidente la difficoltà nell'operazione di segmentazione del parlato ed estrazione delle unità di senso. Dal diario di bordo:

Penso di essermi persa una frase o due, ma il moderatore non ha fatto mai una pausa, era un fiume in piena. Al secondo ascolto è andata un po' meglio, al primo non avevo capito niente (8 ottobre 2021 – Testo: *Nebenwirkungsspektrum bei Schwangeren ist dasselbe wie bei Nicht-Schwangeren*)<sup>184</sup>.

Quando parlava il giornalista andavo in apnea. Non sono riuscita a scrivere niente perché ho capito solo qualche parola qua e là. Fa delle frasi lunghissime. La dottoressa si capisce meglio, se usa parole che già so (8 ottobre 2021 – Testo: *Nebenwirkungsspektrum bei Schwangeren ist dasselbe wie bei Nicht-Schwangeren*).

Io non ho proprio capito se era una frase troppo lunga o più frasi insieme. Sono riuscito a capire qualcosa, posso fare una resa, ma non credo sia sufficiente (22 ottobre 2021 – Testo: *Nahrungsmittelallergie*).

Io non ho scritto niente perché mi sono agitata subito dopo non aver capito l'inizio. Ho capito che fa un paragone con l'America. Secondo me però erano più frasi insieme, perché ho sentito un *dass* e un *dann*, ma non ne sono sicura (22 ottobre 2021 – Testo: *Nahrungsmittelallergie*).

La seconda volta, ho deciso di ascoltare e basta, perché prendere appunti mi distrae, ma non ho capito comunque. Non riuscivo proprio a seguire il discorso anche se parlava piano e faceva molte pause (5 novembre 2021 – Testo: *Weniger Massentierhaltung, weniger Antibiotika*).

Quando parla la moderatrice si capisce meglio, almeno fa delle pause tra un concetto e l'altro. Il dottor Pigulla invece non si capisce, fa delle pause lunghissime all'interno delle frasi, come dopo il *sondern* che sono riuscita a scrivere, poi però ha accelerato e non ho scritto più niente. Si mangia anche le parole (19 novembre 2021 – Testo: *Kontroverse um Impfungen für die Jüngeren*).

L'osservazione partecipata dell'insegnamento magistrale ha messo in evidenza la necessità non solo di una competenza linguistica più approfondita nella lingua target, ma anche di una conoscenza minuziosa della cultura del paese o dei paesi in cui la lingua viene parlata, soprattutto in riferimento

---

<sup>184</sup> Tutti i testi utilizzati per le lezioni di interpretazione provengono dal sito *Deutschlandfunk*, consultabile alla pagina <https://www.deutschlandfunk.de/> (ultimo accesso 4 gennaio 2022) e sono recuperabili dall'archivio audio, digitando il titolo della traccia.

agli aspetti connotativi di un enunciato, ai riferimenti diretti a fatti, persone o a caratteristiche tipiche della comunità di riferimento o alle espressioni idiomatiche (cfr. Kadrić, Kaindl, e Cooke 2005: 30; Roessler 2014: 12–13). A ciò si aggiungono le competenze culturali generiche, di registro e tecniche che un interprete è tenuto ad avere (cfr. Mack 2002: 115). In merito a queste ultime viene riportato un breve estratto del diario di bordo:

Il docente fa notare l'importanza della competenza culturale generica a seguito di una mia richiesta di chiarimento sulla resa (errata) del sostantivo *Kontrollgruppe* (gruppo di controllo) da parte di un apprendente (29 ottobre 2021).

L'interpretazione consecutiva svolta come esercitazione riguardava nel caso specifico un'intervista con un esperto sul potenziamento artificiale del sistema immunitario, mediante terapia al plasma che prevedeva la somministrazione di plasma prelevato da pazienti guariti dal COVID. In fase di *delivery*, lo studente aveva commesso un unico errore, rendendo la parola *Kontrollgruppe* con “gruppo a cui era stata somministrata la terapia al plasma”. L'errore in questo caso è attribuibile a un sapere limitato sul funzionamento della ricerca che può prevedere anche un gruppo di controllo (sapere enciclopedico) e all'utilizzo eccessivo di strategie inferenziali di tipo *top-down*. Dopo aver fatto riascoltare la frase e chiesto agli apprendenti di individuare e appuntarsi le parole chiave, tra cui *Kontrollgruppe*, lo studente che ha svolto la resa ha ammesso di aver decodificato bene il sostantivo, ma di non sapere che cosa fosse un gruppo di controllo e di averlo erroneamente tradotto con una perifrasi per descrivere il gruppo sperimentale attingendo da informazioni esterne all'input.

Un'ultima rilevazione interessante è stata fatta in merito alla percezione delle parole funzionali, soprattutto nel caso delle negazioni, come ad esempio il *nicht* [niçt], che nel tedesco parlato vengono spesso ridotte a *nich* [niç] e *ni* [ni], quasi impercettibili a un orecchio non allenato. Durante le attività di consecutiva in classe, più di un apprendente ha reso frasi con il senso opposto all'originale, proprio a causa di una mancata percezione di parole funzionali ridotte. Ciò è emerso anche dal *feedback* di una studentessa inoltrato via mail a seguito di un mio breve intervento a lezione, concordato con il docente responsabile dell'insegnamento, sulla difficoltà di percezione di parole non accentate, come spesso accade alle parole funzionali:

Gentile professoressa, La volevo ringraziare per l'aiuto. Oggi a lezione, nei momenti in cui il professore condivideva il testo, ho avuto modo di fare caso a quello che ci ha spiegato... effettivamente nella quasi totalità dei casi in cui non capivo qualcosa era presente una parola funzionale o una di contenuto che però non conoscevo (5 novembre 2021).

La condivisione del testo è riferita in questo caso alla proiezione della trascrizione ortografica di un testo orale precedentemente ascoltato, memorizzato e reso in forma di appunti dagli studenti. Il motivo della condivisione era evidenziare con differenti colori le parole funzionali e quelle di contenuto necessarie per comprendere il senso del messaggio.

Sulla base dei dati emersi dall'osservazione partecipata in entrambi i gruppi è stato possibile isolare alcuni elementi ricorrenti che vanno a costituire il problema di rilevanza pratica per cui si rende necessaria la costruzione di un intervento.

#### **5.2.1.2 Elementi ricorrenti che costituiscono il punto critico**

L'osservazione partecipata, nella fase della rilevazione focalizzata, così come la possibilità di affidare agli apprendenti esercitazioni in modalità asincrona, hanno permesso di trarre alcune considerazioni sulle difficoltà più evidenti nella comprensione orale in lingua straniera in un contesto di interpretazione, riassumibili come segue:

- Gli apprendenti hanno difficoltà a dividere i testi in unità di senso compiuto, perché nel segmentare il flusso sonoro si basano su marcatori specifici della loro lingua principale;
- Gli apprendenti mostrano difficoltà a percepire frasi lunghe e complesse, legate tra di loro da più relazioni di dipendenza;
- Nei testi definiti più tecnici gli studenti tendono a focalizzare l'attenzione sulla decodifica delle singole parole, perdendo di vista il senso generale delle sequenze verbali;
- Gli studenti sono inclini a entrare in uno stato di ansia quando incontrano parole di cui non conoscono il significato, smettendo spesso di continuare ad ascoltare;
- Gli apprendenti identificano come sconosciute parole che conoscono solo nella forma citazionale e che quindi non riconoscono nel flusso del discorso, soprattutto se vengono ridotte o pronunciate in una varietà non nota;
- Gli apprendenti tendono a basarsi prevalentemente su informazioni derivate dalle loro conoscenze enciclopediche, attivate grazie all'introduzione al tema e al lessico specifico<sup>185</sup>.

A queste difficoltà, che collimano in parte con quelle evidenziate anche in studi precedenti (cfr. Bloomfield et al. 2010; Brunfaut e Révész 2015; Renandya e Farrell 2011; Révész e Brunfaut 2013), si sommano pratiche didattiche non focalizzate sullo sviluppo delle varie dimensioni della competenza di ascolto. Pur riconoscendo un ruolo essenziale alla fase ricettiva, le lezioni di

---

<sup>185</sup> Prima di ogni attività di consecutiva veniva fornito dal docente un glossario specifico con termini tecnici presenti nella traccia audio. Agli studenti venivano concessi, a seconda della consistenza del glossario che non superava mai la ventina di parole/costruzioni, alcuni minuti per memorizzare i termini nuovi. Ciò valeva soprattutto per l'insegnamento della magistrale, per la quale erano previste attività con testi afferenti ai settori della medicina, dell'ambiente e del sociale.

interpretazione tendono a privilegiare un approccio alla comprensione (Field 2008a: 26), favorendo strategie di elaborazione di tipo *top-down* e concentrandosi più sul prodotto dell'ascolto (l'estrapolazione di unità di senso) che non sul processo (cfr. 3.4.3). Inoltre, i docenti responsabili dei corsi, possedendo un livello di competenza nella lingua straniera equiparabile a quello di un parlante nativo (Bloomfield 1974: 50), spesso non si rendono conto dei problemi concreti che i loro apprendenti-ascoltatori si trovano ad affrontare, soprattutto in relazione ai sottoprocessi di ascolto (cfr. Cauldwell 2018: 21–24; Dietz 2021a: 68–69). Ne consegue che molte delle problematiche individuabili da un'errata resa traduttiva tendono a essere attribuite a una scarsa memorizzazione, alla mancata conoscenza lessicale, sia del lessico specifico che generico, o a una distribuzione poco equilibrata delle energie tra ascolto, memorizzazione e presa degli appunti, invece che a una difficoltà di analisi nei sottoprocessi d'ascolto.

### **5.2.2 Principi di progettazione dell'intervento**

In base alle difficoltà riscontrate dagli apprendenti in fase di osservazione selettiva e considerando le pratiche didattiche attualmente messe in uso per lo sviluppo della comprensione orale, sono stati selezionati alcuni principi chiave per la progettazione dell'intervento didattico, rilevanti per una formazione all'ascolto. Questa, per essere efficace, deve puntare allo sviluppo dell'orecchio interno e quindi focalizzarsi sui sottoprocessi di decodifica uditiva, nei quali la competenza prosodica riveste un ruolo essenziale. La scelta di operare a livello di decodifica uditiva è dovuta alla costante interrelazione tra elaborazione *bottom-up* e *top-down* di cui si avvale l'interprete (cfr. Riccardi 1999: 171). La focalizzazione sullo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica è da attribuire alla forte interazione tra i tratti prosodici, la sintassi e la semantica che agevola il processo di comprensione orale (cfr. Falbo 2018; Morf 2022a). Inoltre, le caratteristiche prosodiche influenzano non solo la comprensione del messaggio, ma anche e soprattutto la memorizzazione di ciò che viene detto (Kranich 2015: 156), risultando quindi di fondamentale importanza nella formazione dei mediatori linguistici/interpreti.

#### **5.2.2.1 Orientamento al processo e non al prodotto**

Una formazione all'ascolto in lingua straniera orientata al processo implica il superamento o quantomeno una rivisitazione<sup>186</sup> della normale pratica didattica basata sulla comprensione, a favore

---

<sup>186</sup> Ciò è quanto sostiene Field (1998, 2008: 35–76, 2019), sottolineando la possibilità di mantenere un approccio alla comprensione, spostando l'attenzione sui processi di decodifica uditiva. Per farlo, il docente si può servire delle risposte date dagli apprendenti a domande di comprensione per intavolare una discussione, volta a indagare le motivazioni che hanno spinto alla selezione di date informazioni e non di altre, in linea con un approccio di tipo diagnostico (Field 2008a: 79–95).



di una maggiore messa a fuoco sui sottoprocessi di decodifica uditiva. Questi riguardano prima di tutto la percezione dei suoni, l'identificazione e l'estrapolazione delle parole e/o dei *chunks* dal flusso sonoro, nonché il *parsing*. Questi elementi diventano il fulcro e l'oggetto del training, garantendo l'acquisizione di un automatismo indispensabile al funzionamento dell'orecchio interno.

La critica più evidente all'approccio basato solo sulla comprensione parte dall'assunto che una serie di domande relative al contenuto di una determinata traccia audio non conduce allo sviluppo di una competenza, ma alla sua verifica (cfr. Brown 1986; Dietz 2021a: 70; Field 2008a: 80–81, 2019: 284; Sheerin 1987). Ciò comporta una grave “svista didattica” (zum Felde 2022: 83) nonché una contraddizione in sé, dal momento che allenare una competenza con le stesse modalità utilizzate per la sua verifica è come dare inizio a un processo, partendo però da quello che dovrebbe essere il suo punto di arrivo. Inoltre, risposte corrette a domande formulate sul contenuto non sempre danno un riscontro sull'effettiva comprensione del messaggio. Spesso gli apprendenti riescono a formulare risposte corrette, identificando solo alcune parole isolate dell'audio, ma non comprendendo il senso generale del messaggio. Inoltre, accade di frequente che gli studenti utilizzino strategie di analisi incentrate sulla formulazione delle domande, facendo quindi più affidamento su informazioni esterne all'input acustico (Field 2008a: 30).

Un approccio focalizzato sui processi di elaborazione guidati dai dati (*bottom-up*) ha come primo obiettivo aiutare gli apprendenti a suddividere la catena del parlato in unità di senso compiuto, che costituisce un prerequisito essenziale per un ascolto di successo (Cutler 2012: 304; Sheppard e Butler 2017: 83), ma anche una delle sfide più difficili per gli apprendenti di lingua straniera (cfr. 3.2 e 3.2.1). Ciò può avvenire in primo luogo attraverso l'utilizzo di materiale orale autentico che consente di analizzare le caratteristiche della sostanza sonora (Cauldwell 2013: 16, 2018: 8–11) e, in secondo luogo, mediante l'impiego di una tipologia di esercizi che permetta di identificare e risolvere eventuali problematiche riscontrabili ai diversi livelli di decodifica uditiva (cfr. 2.2), seguendo un approccio di tipo diagnostico (Brown 1986; Field 1998, 2008: 79–95; Harding et al. 2015). Quest'ultimo si fonda sulla natura componenziale dell'ascolto, secondo cui per comprendere un messaggio in lingua straniera un ascoltatore/apprendente deve compiere una serie di passaggi, molti dei quali in parallelo, evidenziando micro-competenze come quelle proposte da Richards (1983: 228–229):

- Saper trattenere in memoria *chunks* di diversa lunghezza;
- Saper discriminare suoni diversi nella lingua target;
- Saper individuare i significati delle parole o *chunks* in base alla forma grammaticale e alle relazioni sintattiche;
- Saper elaborare il parlato a diverse velocità di eloquio;
- Saper distinguere tra significati letterali e impliciti.

Richards però non specifica come queste micro-competenze possano essere operazionalizzate a livello diagnostico e, di fatto, sembra suggerire un test “di insieme”. A questo limite trova in parte soluzione Field (2013: 97) che, riprendendo la visione componenziale dell’ascolto, la integra specificando per ogni livello le varie azioni necessarie e le fonti del sapere coinvolte (cfr. fig. 33).

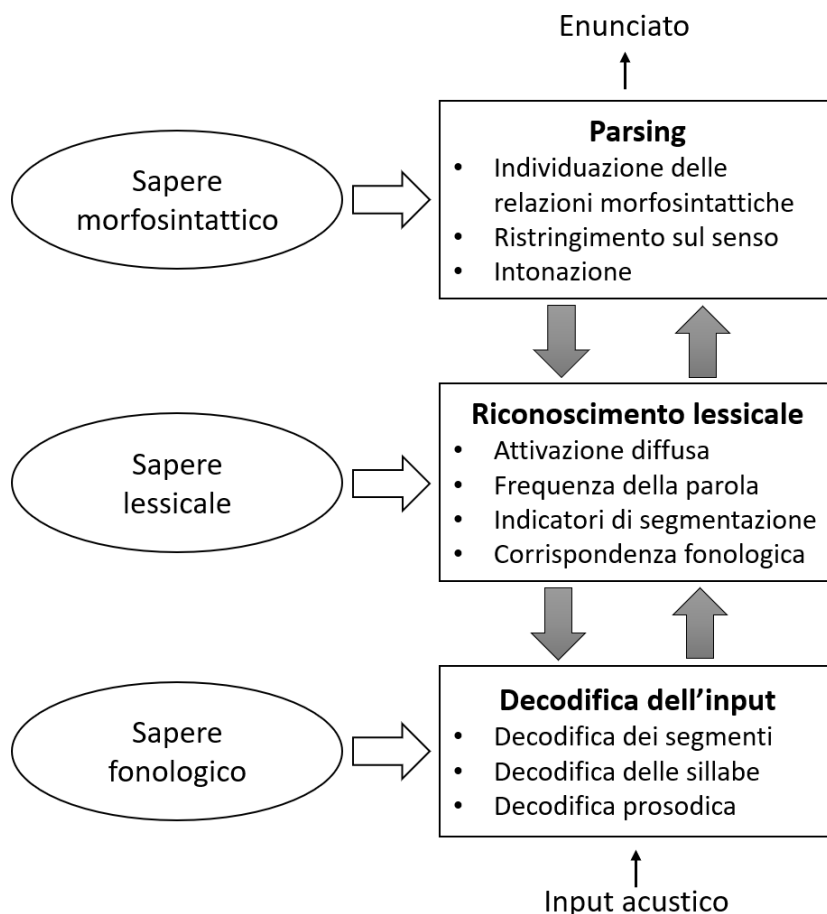


Figura 33: Modello relativo ai sottoprocessi di decodifica uditiva FONTE: Modificato da Field (2013: 97)

Ne consegue che, se il problema si rivela a livello di elaborazione sillabica, occorre pensare un approccio basato sul consolidamento delle conoscenze fonologiche. Sebbene il modello di Field si presti a un approccio diagnostico all’ascolto, è importante notare che un ascoltatore può riscontrare difficoltà non solo al singolo livello di elaborazione, ma anche a più livelli, considerando la forte interazione tra loro. Basti pensare al ruolo della prosodia sia a livello di decodifica dell’input che di *parsing*, che implica l’interazione tra sapere fonologico e morfosintattico (Dogil 2003: 544). Pertanto, idealmente dovrebbe essere inserito un ulteriore livello di diagnosi che si concentri anche sulle possibili interazioni tra le micro-competenze di ascolto, ma il modo in cui questo andrebbe misurato nella pratica richiederebbe una ricerca a parte (Harding et al. 2015: 329).

### 5.2.2.2 Focalizzazione sulla forma

Un approccio orientato allo sviluppo della decodifica uditiva suppone, come accennato nel paragrafo precedente, un lavoro approfondito sulla sostanza sonora (Cauldwell 2013: 16, 2018: 8–11) e quindi sul come le parole occorrono all'interno del flusso del parlato. A differenza della lingua scritta, le parole nella lingua orale non presentano una forma standardizzata e codificata<sup>187</sup>, ma sono flessibili (Cauldwell 2018: 32), ovvero soggette a variazioni che possono dipendere da fattori sia linguistici che extralinguistici (cfr. 2.1). Questo fa supporre un numero potenzialmente infinito di realizzazioni acustiche per ogni parola esistente che è anche uno dei motivi per cui nella pratica didattica della lingua straniera si tende a privilegiare un modello orale riconducibile alla lingua scritta (Günther, Wegner, e Weidner 2013: 115), denominato “linguaggio curato” (Cauldwell 2013: 18–19, 2018: 61–62). Eppure, questo modello risulta fuorviante e rappresenta più un ostacolo che non un vantaggio nella formazione all'ascolto. Lo dimostra il fatto che gli apprendenti spesso non riescono a riconoscere parole che hanno memorizzato, perché nel loro lessico mentale sono archiviate in una forma, denominata citazionale (cfr. Cauldwell 2013: 25–27; Field 2008a: 141), non sempre coincidente con le molteplici realizzazioni acustiche all'interno della catena fonica (cfr. Cutler 2012: 312–313). Si pensi, ad esempio, alla parola *eigentlich* ['aɪəntlɪç] che può essere resa con variazioni minime, tra cui *eigentlich* ['aɪəntlɪʃ], *eientlich* ['aɪəntlɪç], *eigenti* ['aɪənti:] o *eignlich* ['aɪənlɪç], ma può avere anche realizzazioni che si discostano sensibilmente dalla pronuncia esplicita, come nel caso di *eigentsch* ['aɪəntʃ] o delle forme ridotte, tra cui *eigen* ['aɪgən], *eigench* ['aɪgənç] o *ei* ['aɪ]<sup>188</sup>. Ne consegue che, per migliorare la competenza di ascolto, gli apprendenti devono essere sottoposti ad attività in cui una stessa parola compare in più contesti fonici e pronunciata da più parlanti (Field 2008a: 166), in modo da agevolare la creazione di rappresentazioni mentali più ampie che contemplino diverse forme di una stessa entrata lessicale. Alla luce di ciò, la focalizzazione sulla forma (*focus on form*) risulta un approccio cognitivo applicato alla didattica che comporta l'integrazione di criteri e conoscenze derivate dalla psicolinguistica nell'insegnamento della lingua straniera (Schifko 2008: 37). Non si tratta di un metodo di insegnamento strutturato e autonomo, ma di un modo diverso di concepire la lezione di lingua straniera all'interno del metodo comunicativo, in cui diventano oggetto di attenzione le forme linguistiche nel loro contesto (Rotter 2015: 23). Tale modalità didattica, formulata da Long (1991) nell'ambito dell'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, prevede da parte degli apprendenti un lavoro induttivo, grazie al quale è possibile evidenziare, a partire dall'analisi dell'input, forme linguistiche ricorrenti da cui poter estrapolare

<sup>187</sup> L'unico esempio di forma standardizzata orale è relativo alla fonazione/pronuncia esplicita (Eisenberg 2016: 51–52), dove però le parole compaiono decontestualizzate nella loro forma citazionale (Cauldwell 2013: 25; Field 2008a: 141).

<sup>188</sup> Gli esempi citati provengono da una ricerca della forma lemmatizzata *eigentlich* all'interno del corpus FOLK (cfr. 4.1.4.1).

regole generali. L'approccio focalizzato sulla forma non è da confondere con quello focalizzato sulle forme (*focus on forms*), rintracciabile nell'ambito del metodo di matrice strutturalista a elementi discreti che prevede la ripetizione e la manipolazione di sequenze stimolo decontestualizzate (cfr. 3.4.1). Al contrario, la focalizzazione sulla forma, pur concentrando l'attenzione sui singoli elementi, tiene sempre presente la loro funzione all'interno di un contesto comunicativo più ampio e soprattutto autentico. L'unità di analisi è quindi superiore alla parola prosodica e può interessare il gruppo clítico, il sintagma fonologico o quello intonativo (cfr. 3.5.2), legandosi anche al concetto di focalizzazione sul contenuto (*focus on meaning*) (Long 1991: 45–46). Relativamente all'insegnamento della lingua tedesca come lingua straniera esistono già prototipi di unità didattiche in cui vengono combinati esercizi focalizzati sia sulla forma che sul contenuto (cfr. Dietz 2013; Kruse 2022; Lodewick 2004). Le attività incentrate sulla forma possono essere svolte in preparazione alle attività focalizzate sul contenuto o a seguito di queste, come approfondimento linguistico del testo.

Idealmente, l'approccio basato sulla forma, così come è stato concepito da Long (1991), deve partire dalla rilevazione da parte degli apprendenti di alcune caratteristiche linguistiche particolari che hanno attirato la loro attenzione. Dalla rilevazione, che può essere dovuta anche a discrepanze tra la forma dell'input e le conoscenze linguistiche pregresse degli apprendenti, vengono avviati processi di apprendimento spontaneo e implicito (Schifko 2008: 38). Nella pratica didattica dell'ascolto in lingua straniera, dati i contenuti predeterminati e tenendo conto della necessità di istruzioni concrete per lo svolgimento degli esercizi, la spontaneità dei processi di apprendimento potrebbe venire meno. Eppure, l'approccio si presta a un impiego sistematico, in quanto permette di attirare l'attenzione degli apprendenti sulle caratteristiche formali proprie del parlato spontaneo autentico, spesso in contraddizione con le conoscenze linguistiche pregresse, derivate da un modello basato sulla lingua scritta. Si pensi a tal riguardo alla sintassi del tedesco parlato che produce strutture alternative rispetto a quelle derivate dalla lingua scritta<sup>189</sup>, come, ad esempio, il verbo coniugato in seconda posizione nelle frasi secondarie causali introdotte da *weil* (perché) (cfr. Schwitalla 2012: 142–143). Tale struttura è stata rilevata più volte dagli apprendenti nel corso della sperimentazione del training di decodifica prosodica perché contenuta in alcune frasi presenti nei micro-esercizi di ascolto (cfr. 6.1.3.4).

Il vantaggio di poter creare esercizi focalizzati sulla forma, permette agli apprendenti di esercitarsi su fenomeni ricorrenti della lingua orale, abituando così l'orecchio interno a creare categorie

---

<sup>189</sup> Le strutture alternative o non canoniche della lingua orale non devono essere considerate errate, ma facenti parte di una grammatica della lingua parlata che spesso si discosta da quella della lingua scritta. Per un maggior approfondimento sulla grammatica della lingua tedesca parlata si rimanda a Hennig (2006) e a Costa e Foschi Albert (2017).

prototipiche segmentali e suprasegmentali più ampie nella lingua straniera e agevolando, allo stesso tempo, il processo di riconoscimento delle parole grazie al rafforzamento della memoria ecoica.

### 5.2.2.3 Autenticità dell'input

Come ampiamente discusso nella prima parte del lavoro, le caratteristiche dell'input nel parlato spontaneo autentico (cfr. 2.1) creano numerose sfide per un ascoltatore non competente nella lingua d'uso (cfr. 3.2). Ciò è stato uno dei motivi per cui nella didattica delle lingue straniere si è preferito utilizzare un modello più prescrittivo, basato sulla lingua scritta: il *Careful Speech Model* (Cauldwell 2018: 61–62), risultato essere inadeguato alle esigenze comunicative degli apprendenti (Cauldwell 2013:18–19). Sebbene un modello prescrittivo sia necessario nella didattica della lingua straniera anche ai fini dell'acquisizione di una corretta pronuncia, è ormai consenso comune ritenere fondamentale affiancare a questo un secondo modello, di tipo più descrittivo, in grado di evidenziare le caratteristiche del linguaggio parlato (Cauldwell 2013: 19, 2018: 62; Imo e Weidner 2018: 233; Thorn 2012: 69). La focalizzazione su forme peculiari del parlato può essere svolta avvalendosi di materiale autentico, inteso, in accordo con la definizione di Buttaroni (1995: 34), come materiale creato esclusivamente da parlanti nativi per parlanti nativi<sup>190</sup>.

Nell'ambito del tedesco come lingua seconda e straniera molti studiosi si dichiarano a favore di un insegnamento esplicito della lingua parlata, promuovendo l'utilizzo di materiale orale autentico (cfr. Bachmann-Stein 2013; Günther et al. 2013; Günthner et al. 2021; Imo 2012; Lüger 2009; Vorderwülbecke 2008), mentre altri nutrono alcune perplessità al proposito. Queste riguardano soprattutto l'impossibilità di trovare materiale adattabile ai vari livelli linguistici degli apprendenti, in particolar modo a quelli più bassi (Solmecke 1993: 38, 2010: 975). Inoltre, tracce contenenti più varietà linguistiche potrebbero disorientare non solo i docenti, che non hanno di solito familiarità con più varietà del tedesco parlato<sup>191</sup>, ma anche gli apprendenti (Günther et al. 2013: 115), contribuendo, nel caso di questi ultimi, alla creazione di stati di ansia e frustrazione.

In riferimento alla didattica dell'ascolto, il dibattito sull'utilizzo del materiale autentico evidenzia tendenze discordanti, anche se sono molti gli studiosi che se ne dichiarano a favore (cfr. Brown 2011; Cauldwell 2013, 2018; Dietz 2021a: 72, 2022; Field 2008a; Kitzler 2011; Liu 2019; Thorn 2009, 2012). Per evitare la demotivazione degli apprendenti che può scaturire da un confronto troppo precoce con materiale autentico (Dietz 2022a: 24), rilevabile in particolar modo nel caso di studenti

---

<sup>190</sup> La problematicità della denominazione “materiale autentico” è ancora oggi oggetto di discussione nella didattica delle lingue straniere e prevede una varietà di approcci diversi. Per una panoramica delle differenti interpretazioni si rimanda a Kitzler (2011: 54–57).

<sup>191</sup> Ciò vale soprattutto per i docenti del tedesco come lingua straniera che, vivendo al di fuori di contesti germanofoni, hanno contatti ridotti con la quotidianità tedesca e pertanto meno possibilità di praticare più varietà.

principianti, in riferimento al tedesco come lingua straniera sono state sperimentate soluzioni intermedie (cfr. Morf 2022a: 82–88) in cui gli apprendenti vengono avvicinati gradualmente al parlato autentico attraverso micro-esercizi di ascolto svolti sia con l’ausilio di materiale creato a scopo didattico che con tracce audio autentiche, contenenti lo stesso lessico specifico, ma con diverse forme di articolazione. Un approccio di questo tipo si fonda sul concetto della “passeggiata botanica” (Cauldwell 2018: 148–151) in cui vengono presentati in successione i tre domini del parlato, identificabili con la metafora della serra, del giardino e della giungla (Cauldwell 2018: 12–13). Nella realizzazione del prototipo (training di decodifica prosodica) si è optato per un approccio diverso, in cui la gradualità non è data dall’adeguamento della traccia al livello degli apprendenti, ma dall’adattamento del compito al materiale autentico selezionato in base alle esigenze, in linea con quanto sostiene Thorn (2012: 66). Nei due interventi verranno pertanto utilizzate registrazioni provenienti solo da contesti reali (Field 2019a: 307), più o meno formali, a seconda delle esigenze.

#### **5.2.2.4 Pratica ed esercizio**

Di fondamentale importanza nella formazione all’ascolto proposta nel presente lavoro è la pianificazione di attività orientate meno alla verifica e più alla pratica. La focalizzazione sulla forma (cfr. 5.2.2.2) porta però alla necessità di definire e distinguere due concetti chiave nell’insegnamento del tedesco come lingua straniera: il compito (*Aufgabe*) e l’esercizio (*Übung*). Il primo è inteso come un percorso che conduce a un apprendimento significativo e che quindi vanta una propria “collocazione nella vita di tutti i giorni” (Funk, Kuhn e Skiba 2014: 11) al di fuori del contesto di apprendimento. I compiti sono spesso definiti significativi, perché preparano a situazioni reali, come nell’esempio proposto da Heming (2019: 242) dal titolo *Viaggio studio a Berlino* che verte sulla pianificazione di un’escursione di classe nella capitale tedesca. L’esercizio corrisponde invece a un’attività svolta in preparazione a un determinato compito, che, prendendo a riferimento l’esempio appena citato, può riguardare il consolidamento del lessico specifico sul tema viaggio o trasporti o l’allenamento di determinate forme grammaticali o sintattiche. Ne consegue che l’esercizio è sempre più orientato alla lingua e quindi alla forma, mentre il compito è orientato alla competenza comunicativa (Huneke e Steinig 2005: 193). I compiti e gli esercizi possono essere classificati in base ad altri criteri quali la tipologia di coinvolgimento (se individuale o se prevede forme di collaborazione sociale) o al grado di apertura e chiusura (cfr. Rösler 2012: 104–105). Gli esercizi prevedono infatti formati tendenzialmente chiusi e focalizzati su forme linguistiche, mentre i compiti, basandosi su competenze, rimangono più aperti.

Nel presente lavoro, per compito si intendono azioni volte allo sviluppo di una competenza ricettiva in lingua tedesca, che consenta di partecipare attivamente alla comunicazione madrelingua<sup>192</sup>. Gli esercizi sono invece considerati come sottoinsiemi del compito (Häussermann e Piepho 1996: 196) e prevedono una serie di attività che concorrono ad allenare i vari processi di decodifica uditiva (percezione, riconoscimento lessicale e *parsing*), consentendo lo sviluppo dell'automatismo essenziale alla comprensione (Field 2019a: 289). Nell'ottica del compito prefissato, gli esercizi saranno pianificati in modo da presentare più caratteristiche del linguaggio parlato utili alla decodifica dell'input acustico, focalizzandosi ogni volta su un aspetto specifico (cfr. 6.1.3.1–6.1.3.4). Questo consentirà agli apprendenti di rilevarne l'utilità pratica e, al contempo, l'efficacia. Il formato prescelto per il training è quello dei micro-esercizi di ascolto (Field 2008a: 88) che, per la loro brevità, risultano anche meno stancanti e più apprezzati dagli apprendenti.

### 5.2.3 Fase di sviluppo dell'intervento

La fase di sviluppo è focalizzata sulla creazione di un prototipo (un training di decodifica prosodica per italofoni) e occupa una posizione centrale del progetto di ricerca. Pur nella consapevolezza che il training sia soggetto a modifiche, che possono emergere dalla rilevazione di particolari esigenze degli apprendenti in fase di sperimentazione<sup>193</sup>, nel corso della progettazione si è tentato di individuare i contenuti da trattare e di delineare le modalità di presentazione. Per la selezione degli argomenti si sono tenute in considerazione le criticità relative alla decodifica uditiva evidenziate durante l'osservazione partecipata e individuate le caratteristiche del parlato spontaneo autentico nella letteratura di riferimento (cfr. Fiehler 2013: 30–36, 2016: 1212–1234; Kleiner e Knöbl 2015: 63–67; Kohler 1995: 201–220; Schwitalla 2012). A ciò si aggiungono anche le informazioni relative alle caratteristiche prosodiche più significative nella percezione del parlato tedesco (cfr. Ergert 2012: 65–86; Hirschfeld e Reinke 2018: 210–217; Kranich 2015: 171–195) che vengono integrate con elementi derivati da studi in ottica contrastiva, relativi alla coppia di lingue tedesco-italiano (Hirschfeld 2019; Hirschfeld e Reinke 2018: 112–115; Missaglia 1999, 2007, 2012).

---

<sup>192</sup> Sebbene la comunicazione, in quanto bidirezionale, preveda anche sempre una parte produttiva, nel presente lavoro l'obiettivo è lavorare sulla ricezione, pur essendo dell'avviso che questa migliori automaticamente anche la produzione.

<sup>193</sup> Ciò dipende dal fatto che la scelta di un approccio diagnostico all'ascolto implica anche in fase di sperimentazione una continua restituzione di *feedback* da parte degli apprendenti (Field 2008a: 96), molti dei quali possono far luce su aspetti che non sono stati considerati in fase di progettazione dell'intervento.

### 5.2.3.1 Micro-esercizi di ascolto

Come tipologia di esercizio sono state scelte attività di micro-ascolto<sup>194</sup> (Field 2008a: 88), che nascono in risposta alla critica dell'approccio comunemente utilizzato nella didattica tradizionale incentrato sulla comprensione (cfr. 3.4.3). L'idea alla base delle attività di micro-ascolto è che l'esercizio debba essere su piccola scala, di breve durata (fino a un massimo di dieci minuti ad attività), riguardare una sola componente dell'intero processo ed essere focalizzato su un fenomeno particolare del parlato che deve ricorrere più volte (Dietz 2022a: 13). L'ascolto che si va ad allenare con questa tipologia di esercizi è *intensivo* (Rost 1990: 10, 2011: 184) in quanto l'attenzione degli apprendenti viene indirizzata verso forme linguistiche ben precise, con l'intenzione di decodificare l'input a scopo di analisi. Attività di ascolto *intensivo* prevedono un lavoro intenso sul lessico, sulle strutture linguistiche ricorrenti e sui fenomeni intersegmentali, in grado di produrre cambiamenti importanti sull'articolazione dei suoni (Lopriore 2011: 28), tenendo sempre in considerazione l'unità di senso. Ne consegue che gli esercizi di micro-ascolto si prestano a essere impiegati in preparazione all'ascolto *estensivo* che, nell'ambito di questo progetto, rappresenta il compito da raggiungere (cfr. 5.2.2.4).

Fondamentale per la creazione di micro-esercizi di decodifica uditiva è la focalizzazione su una componente del processo, che consente di dividere l'intero compito in sottopassaggi, esercitabili singolarmente per acquisire in ognuno di essi la conoscenza procedurale implicita che caratterizza le prestazioni linguistiche fluenti (Segalowitz 2003, 2010: 78–104, 2016). Per spiegare l'importanza di un allenamento di questo tipo Field (2008) si avvale del parallelismo tra l'attività di ascolto e la guida di un'automobile. Così come chi apprende per la prima volta a guidare necessita un addestramento mirato sull'utilizzo dei pedali, del cambio e la regolazione degli specchietti prima di poter essere in grado di combinare tutti e tre i sottopassaggi in maniera procedurale e implicita, come nel caso della manovra per eseguire un parcheggio, allo stesso modo un apprendente di lingua straniera necessita di focalizzarsi sui sottoprocessi di ascolto e acquisirne l'automatismo necessario, prima di essere in grado di svolgere forme di ascolto *estensivo* che prevedono la comprensione del messaggio (Field 2008a: 98).

---

<sup>194</sup> Field parla di *micro-listening task*, qui tradotto sia con micro-esercizi di ascolto che micro-attività di ascolto, considerati sinonimi. Il concetto di micro-ascolto, *Micro Listening* (Field 2008a, 2019b), è ormai entrato a far parte della didattica dell'ascolto nell'ambito dell'inglese come lingua straniera, per la quale esistono già manuali con proposte didattiche basate su micro-esercizi di ascolto (cfr. Cauldwell 2018; Hancock e McDonald 2017; Thorn 2013b, 2013c, 2013a). Per quel che riguarda la didattica del tedesco come lingua straniera (DaF) e come seconda lingua (DaZ), sebbene l'interesse verso questo approccio sia evidente a livello scientifico (cfr. Dietz 2022b), non esistono ancora manuali con relative proposte didattiche.



Nell'ambito dell'insegnamento del tedesco come lingua straniera, un primo approccio didattico all'ascolto basato sulle sottocomponenti è rappresentato dai *Komponentenübungen*<sup>195</sup> (Desselmann 1983: 347), precursori dei micro-esercizi di ascolto divisi in cinque categorie a seconda della competenza che si vuole esercitare: fonologica, lessicale, sintattica, mnemonica, inferenziale e discorsiva (Desselmann 1983: 347–350). La focalizzazione sulla forma e la decontestualizzazione di molte frasi/parole non hanno risparmiato a questa tipologia di esercizi critiche accese (cfr. Arendt 1990: 490), soprattutto in riferimento alla didattica dell'ascolto. Una collocazione stabile l'hanno invece trovata nella formazione alla pronuncia, prestandosi di più allo sviluppo di un ascolto fonetico e/o fonologico (cfr. Dieling e Hirschfeld 2000: 48). Dopotutto, se da un lato gli esercizi sullo sviluppo della competenza fonologica, lessicale e sintattica risultavano molto specifici, non altrettanto lo erano gli esercizi per lo sviluppo dei processi di anticipazione, inferenza e delle capacità mnemoniche (Koeppel 2016: 264).

Un esempio di esercizio di micro-ascolto relativo alla decodifica del discorso indiretto in lingua inglese è presente in Field (2008: 88–89), che sostiene l'importanza di focalizzare l'attenzione degli apprendenti non tanto sulla percezione dell'ausiliare, che nelle conversazioni orali viene di norma abbreviato sia che si intenda una frase al passato (*had* – 'd) o al futuro (*would* – 'd), ma sul verbo principale, espresso al participio passato (*phoned*, *wait*) o al presente (*phone*, *waited*). Pertanto, viene proposto un esercizio di dieci frasi molto simili a livello acustico, disambiguabili solo in base alla percezione del verbo principale, come negli esempi *she said she'd phoned Peter* (ha detto di aver telefonato a Peter) vs. *she said she'd phone Peter* (ha detto che avrebbe telefonato a Peter) e *he said he'd waited* (ha detto di aver aspettato) vs. *he said he'd wait* (ha detto che avrebbe aspettato).

Nella parte empirica del lavoro i micro-esercizi di ascolto sono pensati nell'ottica di Field (2012: 210) come un'attività per preparare gli apprendenti al compito più generale di comprensione. Pertanto, ogni lezione si concentra su un fenomeno specifico, così da sviluppare negli studenti un orecchio prosodico (Neuber 2010: 70), capace di rendere la decodifica sempre più automatica. Gli esercizi di micro-ascolto sono stati realizzati seguendo due modalità diverse. La prima consiste nel creare esercizi, partendo dall'individuazione di uno specifico fenomeno linguistico del parlato spontaneo, come l'elisione della desinenza atona del verbo alla prima persona singolare (*ich mein* vs. *ich meine*). Una volta scelto il fenomeno, vengono cercate all'interno di un corpus del parlato spontaneo e/o banche dati (cfr. 4.1.4) frasi-esempio che facciano da base per esercizi come quello proposto di

---

<sup>195</sup> Letteralmente si possono tradurre con “esercizi sulle componenti” e comportano la pratica intensiva ed enfaticizzata di alcune sotto-attività del processo generale di ascolto, come il riconoscimento delle parole o dei foni/fonemi e grafemi. Per alcuni esempi di *Komponentenübungen* si rimanda a Koeppel (2016: 264–267), mentre per un riassunto sulla tipologia degli esercizi si rimanda a Dietz (Dietz 2022a: 18).

seguito, dove agli apprendenti è richiesto di ascoltare le tracce audio e completare la trascrizione ortografica con la forma decodificata, da scegliere tra le due alternative date (cfr. fig. 34):

| Audiodatei                                                                                          | Orthographische Verschriftlichung                             | Mit oder ohne Endung?            |                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| <br>FOLK_00129_01  | Ähm, bist du Raucher ? Nein, ich _____ mal geraucht           | <input type="checkbox"/> habe    | <input type="checkbox"/> hab    |
| <br>FOLK_00027_01  | Aber ich _____ noch eine Gabel für den Schafskäse             | <input type="checkbox"/> brauche | <input type="checkbox"/> brauch |
| <br>FOLK_00068_01  | Aber ich _____ ab und an aus den anderen Seiten               | <input type="checkbox"/> fahre   | <input type="checkbox"/> fahr   |
| <br>FOLK_00008_01  | den verstehen Sie, _____ ich,                                 | <input type="checkbox"/> denke   | <input type="checkbox"/> denk   |
|                                                                                                     | den _____ ich nicht zu erläutern                              | <input type="checkbox"/> brauche | <input type="checkbox"/> brauch |
| <br>FOLK_00007_01  | Ich _____ das Buch ist zu groß                                | <input type="checkbox"/> denke   | <input type="checkbox"/> denk   |
| <br>FOLK_00024_01  | Ich _____ mit euch da                                         | <input type="checkbox"/> fahre   | <input type="checkbox"/> fahr   |
| <br>FOLK_00011_01 | Oh ich _____ Geburtstag! Jeder Spieler schenkt mir zehn Mäuse | <input type="checkbox"/> habe    | <input type="checkbox"/> hab    |

Figura 34: Esercizio di micro-ascolto sull'elisione della desinenza atona alla prima persona singolare

La seconda modalità consiste invece nel selezionare un testo audio e creare, in base alle caratteristiche linguistiche presenti in esso e interessanti a livello percettivo, degli esercizi come quello proposto nella Figura 35 sull'elisione della desinenza atona alla prima persona singolare.

| Audiodatei                                                                                           | Orthographische Verschriftlichung                                                                                          | Mit oder ohne Endung?            |                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|
| <br>FOLK_00380_01 | Also, üblicherweise _____ ich morgens um fünf in der Küche an und _____ erst mal schon mal die Brötchen für das Frühstück. | <input type="checkbox"/> fange   | <input type="checkbox"/> fang   |
|                                                                                                      | Dann _____ ich, was wir an Kuchen brauchen, dann geht es los.                                                              | <input type="checkbox"/> backe   | <input type="checkbox"/> back   |
|                                                                                                      | Ich muss ehrlich sagen, ich _____ immer mit dem an, was ich gut so                                                         | <input type="checkbox"/> gucke   | <input type="checkbox"/> guck   |
|                                                                                                      | aus dem FF kann, weil ich morgens auch noch ein bisschen _____                                                             | <input type="checkbox"/> fange   | <input type="checkbox"/> fang   |
|                                                                                                      | um richtig wach zu sein.                                                                                                   | <input type="checkbox"/> brauche | <input type="checkbox"/> brauch |

Figura 35: Esercizio di micro-ascolto sull'elisione della desinenza atona svolto con un'unica traccia audio

Il vantaggio di partire da un testo e selezionare gli esercizi sulla base delle caratteristiche del parlato in esso ricorrenti è che il passaggio dall'ascolto *intensivo* a uno *estensivo* è più graduale. Con questa

modalità è infatti possibile mantenere la focalizzazione sia sulla forma che sul contenuto, alleggerendo l'intero processo di ascolto, dal momento che la decodifica delle caratteristiche legate al parlato sono funzionali alla comprensione del testo. Nel primo caso invece, essendo utilizzati estratti provenienti da più tracce e poco contestualizzati, l'esercizio è incentrato solo sulla forma, lasciando meno spazio per un lavoro di ascolto *estensivo*. Nella due frasi estratte dalla traccia FOLK\_00008\_01 (cfr. fig. 34), *den verstehen Sie, denk ich, den brauch ich nicht zu erläutern* (penso che lo abbia capito, non c'è bisogno di spiegarlo), non si capisce a che cosa si riferisca il *den* (lo), non essendo dato un contesto più ampio<sup>196</sup>. Eppure, questa modalità presenta numerosi benefici per lo sviluppo dell'orecchio interno, come il fatto di abituare gli apprendenti alla decodifica di diverse varietà del tedesco, di diverse voci (maschili, femminili, giovani o anziane) e timbri, nonché di differenti tipologie di eloquio (veloce, lento, iperarticolato, ipoarticolato).

Per la creazione di esercizi per apprendenti di livello linguistico basso o intermedio è sempre consigliabile scegliere testi che presentino forme lessicali conosciute. Qualora ciò non sia possibile si consiglia di iniziare il lavoro con esercizi basati sullo sviluppo lessicale o sull'ascolto fonetico/fonologico. Ciò per evitare che gli apprendenti si demotivino non riuscendo a comprendere anche stringhe di parlato piuttosto brevi.

Alla luce di quanto sopra esposto, gli esercizi di micro-ascolto si prestano alla formazione dei futuri mediatori linguistici e interpreti in quanto consentono una focalizzazione mirata su forme specifiche ricorrenti del parlato. Fondamentale per una corretta interpretazione di un testo è la decodifica dei passaggi logici, spesso introdotti da parole funzionali, che, per loro natura, risultano non accentuate e, a seconda della velocità d'eloquio, possono presentarsi in forma ridotta e quindi difficili da percepire. In questo caso, micro-esercizi finalizzati al riconoscimento di parole atone, nonché dei fenomeni di coordinamento intersegmentali (cfr. 6.1.3.2 e 6.1.3.4), aiutano a sensibilizzare l'orecchio dei discenti alla percezione di queste caratteristiche peculiari del parlato.

### 5.2.3.2 Struttura della sperimentazione

La sperimentazione è stata strutturata prevedendo un test diagnostico iniziale e uno finale di decodifica uditiva svolto con il metodo di "trascrizione in pause" (Field 2008a: 418) che consiste nell'ascoltare un file audio, in cui sono inserite delle pause a intervalli non regolari<sup>197</sup>, durante le quali agli apprendenti è richiesto di riportare esattamente le ultime sette parole ascoltate (sia funzionali che

---

<sup>196</sup> Nel caso specifico si tratta di una lezione alla scuola professionale sull'analisi e la diagnosi del sistema di gestione dei motori a benzina. Pertanto, il *den* è riferito a un concetto precedentemente nominato e dato per assodato. Pur non comprendendo nello specifico a che cosa si riferisca il pronome, la frase può essere comunque desunta a livello contenutistico. L'importante è presentare sempre stringhe di parlato riconducibili a unità di senso, mentre vanno evitate porzioni di parlato prive di senso compiuto.

<sup>197</sup> L'inserimento delle pause è stato possibile grazie all'utilizzo del software Audacity (cfr. 5.2.1.1).

di contenuto). Il numero sette è dovuto allo *span* della memoria a breve termine (cfr. 2.2.2.2) che permette di memorizzare in pochi secondi, da un minimo di 20 a un massimo di 30, sette elementi più o meno due (cfr. Miller 1994). La scelta del metodo è da ricondurre alla logica del suo funzionamento, basata sull'evidenza scientifica (cfr. Jarvella 1971), secondo cui per pochi secondi è possibile conservare in memoria la registrazione testuale delle parole ascoltate, almeno fino a che l'orecchio non ne percepisca altre<sup>198</sup>. Pertanto, nel momento in cui si verifica una pausa, che nel caso specifico è annunciata da un suono sinusoidale breve (un *bip*), le sette parole (più o meno due) ascoltate per ultime rimangono disponibili nella memoria a breve termine per la trascrizione.

Per assicurarsi che le istruzioni fossero chiare, in fase di progettazione è stata sviluppata anche una prova con alcune frasi da trascrivere, da svolgere con l'ausilio di una traccia audio autentica e di livello linguistico equiparabile a quello del test. La lunghezza delle pause è stata calcolata per consentire anche agli studenti con velocità di scrittura meno sostenuta di riportare in trascrizione tutte le parole<sup>199</sup>. Per facilitare il ripristino dell'attenzione dalla scrittura all'ascolto, nella traccia audio sono stati inseriti suoni sinusoidali anche alla fine di ogni pausa, così da consentire agli apprendenti di prepararsi all'ascolto.

Per quel che concerne la struttura del training sono previste tre fasi: la prima di esercitazione sulla percezione e decodifica di determinati fenomeni del parlato tedesco, la seconda riguardante la correzione degli esercizi e la conseguente discussione sui problemi riscontrati dagli apprendenti, nonché approfondimenti scaturiti da un lavoro sulle trascrizioni. La terza fase comprende invece una riflessione sulle possibili cause dei problemi di decodifica, eseguita in ottica contrastiva, comparando le caratteristiche del tedesco con quelle dell'italiano. In questa fase sono previste anche delle spiegazioni esplicite fornite dalla docente. Gli esercizi di micro-ascolto preparati per il training sono di varie tipologie: di discriminazione, di identificazione e di immersione (Dieling e Hirschfeld 2000: 49–54), variazioni del dettato (cfr. Nation e Newton 2008; Rost 2011: 185–186; Wilson 2008) o forme miste (Field 2008b: 171–208; Siegel e Siegel 2015: 649–650). La scelta di variare la tipologia delle attività è dovuta alla necessità di mantenere alti la motivazione e l'interesse degli apprendenti.

---

<sup>198</sup> Il funzionamento della memoria ecoica è in parte identico a quello della memoria iconica. Se si chiudono gli occhi, per pochi secondi rimangono impressi i contorni di quello che avevamo davanti agli occhi.

<sup>199</sup> Una prima pre-sperimentazione del metodo è stata svolta con il gruppo magistrale di Interpretazione per la cooperazione internazionale, seguendo quanto suggerito da Field (2008a: 420) che consiglia di basarsi su soggetti che scrivono a velocità media. Riscontri da parte degli apprendenti e del docente dell'insegnamento, che si è prestato a svolgere la prova, hanno però sottolineato lo stato di ansia che inducevano le pause troppo precise, calcolate aggiungendo sei secondi in più a quelli impiegati da un ascoltatore madrelingua. Per mettere a punto la lunghezza delle pause è stata svolta una seconda prova, dove la lunghezza della pausa era tre volte tanto quella della stringa da trascrivere e che è stata percepita come adeguata. Ciò comporta che per una stringa di parlato di cinque secondi, la lunghezza della pausa è pari a 15. Tuttavia, la pausa più lunga, pur eliminando lo stato di ansia, non consente di ragionare troppo sulla frase, anche se ne permette la rilettura e un'eventuale correzione a livello ortografico.

Il progetto ha visto la realizzazione di due differenti cicli di sperimentazione: il primo con disegno a misure ripetute (*Messwiederholungsdesign*) dove uno stesso gruppo di apprendenti è stato sottoposto in un primo momento a un test di rilevazione delle capacità di decodifica uditiva (pre-test), poi a un trattamento specifico volto allo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica (training di decodifica prosodica) e infine alla rilevazione delle competenze finali mediante post-test, seguendo lo schema dello studio di intervento (*Interventionsstudie*) (Marx 2012: 64). Il secondo ciclo di sperimentazione è stato pianificato prevedendo anche la presenza di un gruppo di controllo (Albert, Brons-Albert, e Koster 2002: 53–56; Albert e Marx 2010: 89–90), necessaria per valutare se gli effetti positivi del training di decodifica prosodica riscontrati a seguito del primo intervento didattico (cfr. 6.1.4.2) non fossero dipesi anche da altri fattori, essendo il gruppo di apprendenti sottoposto al primo ciclo di sperimentazione disomogeneo (cfr. 6.1.1). Nel corso del secondo ciclo di sperimentazione entrambi i gruppi (sperimentale e di controllo) sono stati sottoposti alla rilevazione delle capacità di decodifica iniziale (pre-test). Successivamente, solo il gruppo sperimentale è stato sottoposto a potenziamento tramite prototipo (training di decodifica prosodica), mentre il gruppo di controllo non ha subito variazioni nella normale pratica didattica del tedesco come lingua straniera. A conclusione dell'intervento entrambi i gruppi sono stati nuovamente testati sulle capacità di decodifica finali (post-test). La costituzione di un gruppo di controllo equiparabile al primo per livello linguistico, insegnamenti frequentati e competenze iniziali (individuate mediante pre-test) relative al tedesco come lingua straniera ha reso possibile identificare nel prototipo, somministrato come potenziamento solo al gruppo sperimentale, la variabile indipendente<sup>200</sup>. Ciò ha permesso di misurare a livello quantitativo e qualitativo la differenza intervenuta dopo l'intervento in relazione alle capacità di decodifica finale, individuate mediante post-test, e di imputare la variazione nelle prestazioni dei due gruppi (sperimentale e di controllo) al solo prototipo.

#### 5.2.4 Fase di valutazione e riflessione

La fase di valutazione è in linea con l'approccio dell'*Educational Design Research* e non si limita a considerare solo l'intervento in sé (il training di decodifica prosodica), ma prevede anche una valutazione dell'intero progetto e quindi anche dei principi di progettazione dell'intervento (cfr. 5.2.2) in modo da consentire lo sviluppo di teorie che vadano oltre il singolo caso. Ciò al fine di assicurare che il progetto risulti un punto di partenza per un ulteriore sviluppo teorico (cfr. Cobb et al. 2003: 9; Edelson 2002), rispettando la ciclicità prevista dall'approccio.

---

<sup>200</sup> Con variabile indipendente nella sperimentazione si intende la variabile controllata e manipolata dallo sperimentatore (Albert e Koster 2002: 52; Schaar, Altal, e Wen 2022: 260–261). In questo caso la variabile indipendente è costituita dal training di decodifica prosodica, somministrato solo a uno dei due gruppi, ovvero quello sperimentale, mentre il successo o meno nella decodifica prosodica costituirà la variabile dipendente.

La valutazione del prototipo (training di decodifica prosodica) si prefigge di osservare se il programma formativo proposto abbia ottenuto o meno dei risultati rispetto al problema identificato in fase di osservazione partecipata (la difficoltà di decodificare in maniera automatica e implicita alcuni fenomeni del parlato tedesco). Per farlo sono previste due tipologie di valutazione: una in itinere focalizzata sul training di decodifica prosodica e una sui risultati di apprendimento. La prima, svolta durante la fase di attuazione del training (cfr. punto 4 fig. 5.2), ha lo scopo di identificare criticità e apportare miglioramenti all'intervento, mentre la seconda (cfr. punto 6 fig. 5.2), svolta a termine del percorso, si prefigge di valutare i risultati complessivi e quindi l'efficacia dell'intervento. Per la valutazione dei risultati di apprendimento ci si è basati sia su un'analisi dei dati di tipo quantitativo<sup>201</sup>, riferita alla comparazione delle percentuali di parole correttamente trascritte nei test di decodifica iniziale e finale svolto con il metodo di trascrizione in pause (per il primo intervento didattico) e con la comparazione dei risultati nei post-test tra gruppo sperimentale e di controllo per il secondo intervento didattico. Alla valutazione quantitativa si aggiunge un'analisi di tipo qualitativo, nella quale vengono comparate per ogni apprendente le tipologie di errori riscontrati nelle trascrizioni dei due test, per evidenziare eventuali miglioramenti nei sottoprocessi di decodifica uditiva presi in esame: decodifica dell'input, riconoscimento lessicale, *parsing*.

La valutazione in itinere del prototipo è stata possibile servendosi dei *feedback* degli studenti durante le lezioni, espressi nella fase di riflessione sull'attività, che si è tenuta a fine di ogni lezione ed è stata riportata nel diario di bordo della docente. A queste si aggiungono riflessioni emerse dalla correzione delle esercitazioni svolte in modalità sincrona e degli esercizi affidati agli apprendenti in modalità asincrona. Nella valutazione del prototipo rientrano inoltre i riscontri degli studenti sull'intervento (il training di decodifica), al fine di individuare i punti di forza e debolezza nella progettazione. Nello specifico, i partecipanti alla sperimentazione hanno risposto oralmente a un questionario a domande aperte in lingua italiana sulla struttura delle unità didattiche (esercitazione, correzione e discussione, riflessione), sulla tipologia di esercizi impiegati (micro-esercizi di ascolto), sulla scelta del materiale audio selezionato e dei fenomeni da esercitare e, infine, sull'utilità delle attività svolte in modalità asincrona<sup>202</sup> (cfr. Allegato 2).

Dopo aver delineato il contesto di indagine, nel seguente capitolo ci si è focalizzati sulla presentazione della metodologia di ricerca utilizzata, descrivendo nel dettaglio le tre fasi dell'*Educational Design*

---

<sup>201</sup> La valutazione quantitativa non mira alla rappresentatività statistica, essendo consapevoli che l'intervento, per essere efficace, non può essere sperimentato con gruppi troppo numerosi. Il fine è osservare tendenze che andrebbero approfondite con ulteriori indagini anche in un'ottica longitudinale.

<sup>202</sup> Quest'ultimo punto ha riguardato soprattutto il secondo intervento, non essendo state preventivate per il primo corso attività da svolgere in maniera asincrona.

*Research* (esplorativa e di analisi, di sviluppo dell'intervento e di valutazione e riflessione) e come esse siano state declinate all'interno del progetto. Particolare attenzione è stata dedicata alla descrizione dell'osservazione partecipata pre-sperimentazione che ha permesso l'individuazione di alcuni elementi ricorrenti che vanno a costituire il problema pratico su cui sviluppare il prototipo (training di decodifica prosodica), i cui principi di progettazione sono stati descritti nel dettaglio. L'ultima parte del capitolo ha invece interessato la presentazione della struttura dei due cicli di sperimentazione e della loro valutazione. Entrambi verranno trattati in maniera approfondita nel prossimo capitolo.

## Capitolo 6

### Interventi didattici

Per il primo ciclo di sperimentazione sono state progettate inizialmente solo le prime due unità didattiche con micro-esercizi di ascolto, in quanto lo sviluppo delle due ulteriori unità dipendeva dall'importante ruolo svolto dalla valutazione del prototipo (training di decodifica prosodica) che si sarebbe svolta *in itinere*. Come già evidenziato nel capitolo precedente (cfr. 5.2.4) la valutazione dell'intervento prevedeva *feedback* degli apprendenti da raccogliere a conclusione di ogni incontro nella fase dedicata alla riflessione sulle attività svolte, sulla tipologia degli esercizi, sulla scelta dei file audio e sui fenomeni di lingua parlata. Pertanto, le prime due unità didattiche dovevano essere testate anche con l'obiettivo di raccogliere una prima impressione sulla fattibilità dei micro-esercizi di ascolto rispetto al livello linguistico degli apprendenti e alle tempistiche previste.

#### 6.1 Primo ciclo: comprendere il parlato tedesco

Il primo ciclo di sperimentazione si è svolto nell'ambito del corso offerto dal Centro Linguistico di Ateneo (CLA) di Macerata dal titolo *Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso ipoarticolato*, dal 6 al 27 marzo 2021<sup>203</sup>. Il corso, da intendersi come prototipo da adattare, ampliare e integrare, ha avuto una durata complessiva di 12 ore accademiche (di 45 minuti l'una), raggruppate in quattro incontri da tre ore ciascuno, ed è stato tenuto a cadenza settimanale in modalità online, tramite piattaforma di comunicazione e collaborazione unificata *Microsoft Teams*.

Al corso potevano partecipare, previa iscrizione, tutti gli studenti interessati alla comprensione del tedesco parlato con un livello linguistico pari a B1 del QCER. Per la frequenza di almeno il 75% delle lezioni e l'espletamento dei due test di decodifica iniziale e finale, era prevista l'attribuzione di quattro crediti formativi.

Obiettivo del corso era sensibilizzare gli studenti di tedesco come lingua straniera alla percezione di fenomeni prosodici con funzione strutturante, sintattica e comunicativa (cfr. Hirschfeld e Reinke 2018: 58; Hirschfeld e Stock 2016: 40), fondamentali nell'ascolto e riassumibili in:

1. Percezione delle pause e dei contorni intonativi;
2. Percezione dell'accento lessicale e prosodico;
3. Percezione del ritmo;

---

<sup>203</sup> Il corso in oggetto è stato approvato da decreto rettorale n. 142 del 14 maggio 2020, grazie al quale sono state concordate, in base al fabbisogno previsto per l'a. a. 2020/2021, delle attività di supporto all'apprendimento e perfezionamento delle lingue straniere impartite presso l'ateneo maceratese. A seguito della selezione comparativa svoltasi ai sensi dell'art. 6, comma 4, del decreto rettorale n. 303 del 30 luglio 2015 sul regolamento per l'affidamento di incarichi di collaborazione, l'incarico è stato affidato a me (M. M.).



#### 4. Percezione dei fenomeni di riduzione.

Il risultato atteso era un miglioramento generale del processo di decodifica uditiva, attestabile attraverso la comparazione quantitativa e qualitativa di due test di decodifica, uno iniziale e uno finale, svolti con il metodo di trascrizione in pause (Field 2008b: 418; cfr. 5.2.3.2). L'Per il raggiungimento dell'obiettivo, il corso di formazione alla decodifica prevedeva per ogni lezione l'espletamento di una serie di micro-attività di ascolto, finalizzate a un lavoro approfondito sulla forma, svolto con l'ausilio di materiale autentico, proveniente in larga parte da corpora del tedesco parlato (cfr. 4.1.4).

#### 6.1.1 Partecipanti

Al corso si sono iscritti 23 apprendenti del tedesco come lingua straniera, di cui due di sesso maschile e il restante di sesso femminile. La maggior parte degli studenti ha dichiarato di essere iscritta al corso di laurea triennale in Discipline della Mediazione Linguistica (16/23), mentre un gruppo (6/23) ha asserito di frequentare il primo anno del corso di laurea magistrale in Lingue moderne per la comunicazione e la cooperazione internazionale. Gli apprendenti della triennale erano suddivisi in frequentanti il primo anno (4/16), il secondo (8/16) e il terzo (4/16). Una studentessa infine ha dichiarato di frequentare il primo anno del corso di laurea triennale in Lingue e culture straniere occidentali e orientali.

Dal modulo per finalizzare l'iscrizione al corso, inviato dalla docente a coloro che avevano mostrato interesse a partecipare (cfr. Allegato 3), è emerso che tutti gli apprendenti (23/23) erano di madrelingua italiana. Due studenti hanno indicato una situazione di bilinguismo rispettivamente con la lingua bulgara (1/23) e polacca (1/23). In entrambi i casi durante il corso è emerso che il bilinguismo derivava da una componente genitoriale che in un caso coincideva con la figura paterna, mentre nell'altro con quella materna. Nessuno degli apprendenti ha dichiarato di aver vissuto all'estero per un periodo superiore a un anno<sup>204</sup>.

La maggior parte degli studenti ha dichiarato di non aver studiato il tedesco prima di iscriversi all'università (17/23) mentre, di coloro che possedevano conoscenze pregresse (6/23), la metà (3/23) ha affermato di averlo studiato come materia curricolare per cinque anni, i restanti solo nel triennio (2/23) o nel biennio (1/23). Più della metà degli apprendenti ha dichiarato inoltre di avere scelto tedesco come terza lingua all'università (13/23), mentre i restanti come seconda (6/23) e solo alcuni come prima (4/23).

---

<sup>204</sup> Informazioni su eventuali esperienze Erasmus in un paese di lingua tedesca, non previste nel modulo sono state integrate oralmente durante la prima lezione e riportate per ogni scheda dalla docente. Due studentesse hanno dichiarato di aver trascorso un anno in un paese germanofono, mentre altre due studentesse per un periodo inferiore.

### 6.1.2 Struttura del corso

Il corso si è articolato in cinque fasi, due delle quali, la preliminare e la finale, svolte un'unica volta, rispettivamente all'inizio e alla fine del corso. Per ogni lezione è stato previsto lo svolgimento di un'unità didattica, comprendente a sua volta una prima fase di introduzione e riscaldamento, una seconda di pratica e una terza di riflessione (cfr. fig. 36).

| Fase                                 | Attività                                                                                                                                                                                                             |
|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase preliminare                     | <ul style="list-style-type: none"><li>• Svolgimento del test di decodifica uditiva iniziale</li></ul>                                                                                                                |
| Fase di introduzione e riscaldamento | <ul style="list-style-type: none"><li>• Esercitazione con l'applicazione <i>LyricsTraining</i></li><li>• Individuazione dei fenomeni del parlato ricorrenti</li></ul>                                                |
| Fase pratica                         | <ul style="list-style-type: none"><li>• Esercizi di micro-ascolto</li><li>• Correzione degli esercizi</li><li>• Individuazione delle ricorsività</li><li>• Valutazione dell'esercizio e delle tracce audio</li></ul> |
| Fase di riflessione                  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Riflessione sulle difficoltà di decodifica riscontrate</li><li>• Confronto tedesco-italiano</li></ul>                                                                        |
| Fase finale                          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Svolgimento del test di decodifica uditiva finale</li></ul>                                                                                                                  |

Figura 36: Fasi del corso

Relativamente alla parte di training sono stati progettati esercizi di decodifica preparatori e anticipatori di alcuni dei fenomeni tipici del parlato da svolgere con l'ausilio dell'applicazione *LyricsTraining* (cfr. 4.2.2.1). Usufruento di un account personale, alla docente è stato possibile preparare esercizi di decodifica *ad hoc* da condividere con il gruppo di apprendenti<sup>205</sup>. Per la scelta dei testi si è optato per gruppi e/o cantanti non noti a livello internazionale nonché canzoni recenti della scena musicale tedesca. A seguito di questo primo esercizio di riscaldamento, per il quale sono stati indicati in automatico dal software sia la soluzione che il punteggio relativo alla decodifica delle forme richieste, agli apprendenti è stato chiesto di lavorare sulla trascrizione.

Per la seconda fase è stata ideata una serie di micro-esercizi di ascolto, seguiti non solo dalla correzione, ma anche da commenti degli apprendenti relativi al grado di difficoltà sia degli esercizi

---

<sup>205</sup> La condivisione di esercizi creati appositamente per un gruppo target su *LyricsTraining* è possibile inviando via mail il link all'esercizio, generato dall'applicazione.

che delle tracce audio<sup>206</sup>. Nella fase pratica di training era inclusa l'individuazione delle ricorsività nei fenomeni considerati mediante l'osservazione attenta degli esercizi svolti, un'attività necessaria per la formulazione in maniera induttiva di una regola generale sul fenomeno esercitato (cfr. Morf 2022b: 586). Questa pratica consente la creazione di una sorta di grammatica della lingua parlata inerente alla prosodia ed essenziale per la comprensione orale.

A conclusione di ogni unità didattica è stata infine prevista una fase di riflessione, finalizzata non solo alla discussione sulle sfide di decodifica uditiva, ma anche a un approfondimento dei fenomeni trattati in ottica contrastiva tedesco-italiano. Al contrario delle prime fasi, per le quali è stato stabilito l'uso del tedesco come lingua veicolare, per la fase di riflessione si è optato per l'utilizzo della lingua italiana. Ciò al fine di motivare gli studenti a esprimersi il più liberamente possibile ed evitare la non partecipazione per paura di commettere errori nella produzione in lingua straniera.

Di seguito viene descritto nel dettaglio lo svolgimento delle quattro unità didattiche soffermandosi, nella parte introduttiva, su: fonti per il reperimento del materiale audio autentico, strumenti utilizzati per la ricerca, conversione e editing delle tracce. Successivamente si commenteranno i risultati dei test iniziale e finale.

### **6.1.3 Contenuti e materiali didattici**

Le tracce utilizzate per lo svolgimento delle quattro unità didattiche provengono da corpora e banche dati del tedesco parlato (cfr. 4.1.4). Per selezionare il materiale audio all'interno del corpus FOLK ci si è avvalsi dell'utilizzo degli strumenti *ZuMal* e *ZuViel* (cfr. 4.2.1.3) nonché della funzione di ricerca per parole o forme lemmatizzate. Per l'adattamento dei file selezionati si è fatto ricorso al software *Audacity* (cfr. 4.2.1.1), utilizzato anche nel corso di alcune lezioni per rallentare qualche passaggio o evidenziare dei dettagli. Per quel che riguarda le tracce audio provenienti dal corpus *BACKBONE German*, essendo disponibili solo in formato WMA, si è reso necessario l'utilizzo di un convertitore online<sup>207</sup> al fine di trasformare i file in formati WAV e MP3, compatibili con *Audacity*.

#### **6.1.3.1 Prima lezione: percezione delle pause e dei contorni intonativi**

Le pause costituiscono il primo elemento su cui l'ascoltatore si basa per segmentare il parlato ipoarticolato. Tuttavia non sempre esse si rivelano indicatori attendibili per l'estrazione di unità di

---

<sup>206</sup> Al fine di agevolare e velocizzare la valutazione, agli studenti è stato chiesto di indicare su una scala da 1 (molto facile) a 5, (molto difficile) il grado di difficoltà sia dell'esercizio che della traccia audio utilizzata (cfr. Allegato 5). Ciò ha permesso di calibrare gli esercizi e selezionare le tracce per la creazione delle ultime due unità didattiche.

<sup>207</sup> Nello specifico si tratta del programma *Convertio*, disponibile gratuitamente online alla pagina <https://convertio.co/it/> (ultimo accesso 3 gennaio 2023).

senso, in quanto (le pause) possono occorrere anche all'interno di una stessa parola (Fischer 2016: 15; Weber e Boersma 2018: 64–65) o sintagma intonativo (cfr. fig. 37).

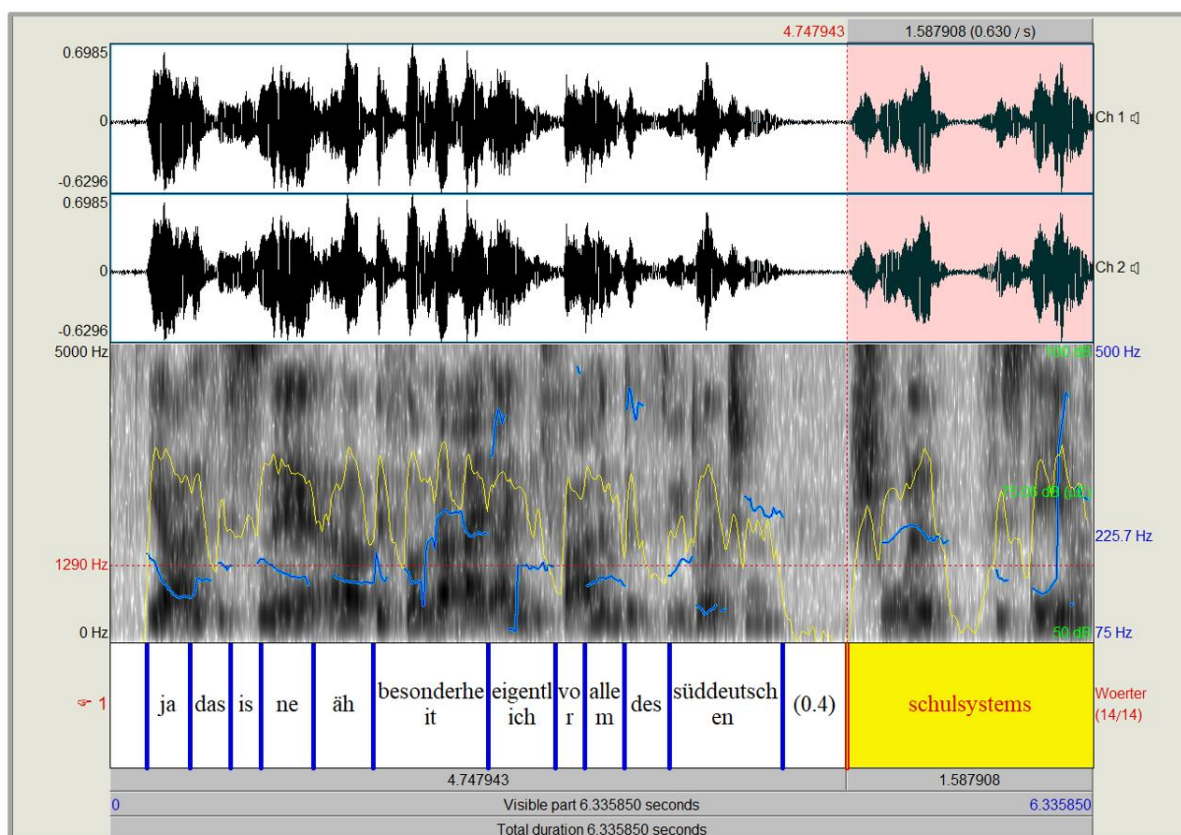


Figura 37: Visualizzazione grafica delle pause con PRAAT

Nella Figura 37, ad esempio, è possibile visualizzare la realizzazione sonora della frase *Ja, das ist eine Besonderheit eigentlich vor allem des süddeutschen Schulsystems* (Sì, questa è una particolarità del sistema scolastico della Germania meridionale), in cui sono visibili tre diverse tipologie di pause<sup>208</sup>: la prima, con funzione demarcativa, che precede la particella *ja*, la seconda con funzione pragmatica, evidente dopo l'aggettivo *süddeutschen* e la terza, presumibilmente con funzione di recupero, all'interno della parola composta *Schulsystem*. Ne consegue che un corso di decodifica uditiva non può prescindere dalla formazione alla percezione delle pause e di tutti i fenomeni prosodici che, assieme a quest'ultime, concorrono a dividere il flusso del parlato in unità discrete. Come esercizio di riscaldamento e introduzione da svolgere con l'applicazione *LyricsTraining* (cfr. 4.2.2.1) è stata selezionata la canzone *Barfuß am Klavier*, del gruppo AMK<sup>209</sup>, presentata in modalità

<sup>208</sup> Nell'oscillogramma (in alto) le pause sono evidenti dall'appiattimento dell'onda, dovuto all'assenza di vibrazioni, mentre nello spettrogramma (in basso) sono visibili grazie al colore grigio chiaro.

<sup>209</sup> AMK è l'acronimo del gruppo musicale tedesco AnnenMayKantereit, che contiene i rispettivi cognomi dei tre fondatori: Cristopher Annen (chitarra e armonica), Severin Kantereit (batteria e cajón) e Henning May (cantante). Il gruppo, formatosi nel 2011, ha come caratteristica principale il particolare timbro di voce del cantante.

trascrizione a livello base. La scelta di un livello di trascrizione base è motivata dall'esigenza di mettere a proprio agio gli apprendenti con compiti fattibili, motivanti e stimolanti. Inoltre, in fase di progettazione dell'unità didattica si era tenuto conto che la prima parte della lezione sarebbe stata interessata dallo svolgimento del test di decodifica iniziale, per cui andava prevista un'attività a seguire poco stancante e impegnativa. La canzone in sé è stata scelta per la presenza di numerose pause, molte delle quali, indicate in trascrizione da segni di interpunzione, delimitano chiaramente le unità di senso, mentre altre, più ad effetto, servono a creare una sorta di *suspance*. Queste ultime, facilmente percepibili, non sono state però indicate nella trascrizione.

Ulteriore caratteristica del testo è la presenza di fenomeni tipici del parlato che, a livello ricettivo, rivestono un ruolo molto importante nella comprensione. Prima di iniziare la fase di training, agli apprendenti è stata messa a disposizione la trascrizione normalizzata<sup>210</sup> del testo della canzone chiedendo di evidenziare o sottolineare, durante un secondo ascolto integrale del brano, tutte le forme che venivano modificate nel parlato. Dalla correzione è emerso che la maggior parte degli apprendenti è riuscita a percepire gran parte delle parole ridotte, chiaramente distinguibili anche grazie al ritmo non troppo incalzante della canzone. Riguardo a una forma verbale ridotta (*ich sitz*), una studentessa è riuscita a percepire anche differenze di pronuncia a livello segmentale<sup>211</sup>.

Come primo esercizio è stata proposta un'attività a completamento<sup>212</sup>, nella quale agli studenti è stato chiesto di ascoltare delle brevi tracce audio provenienti da un'intervista<sup>213</sup> e di completare il testo con le parole mancanti (cfr. fig. 38). La finalità dell'esercizio consisteva nel far prendere confidenza agli apprendenti con testi orali autentici su temi a loro noti. Inoltre, le parole da trascrivere sono state scelte in quanto appartenenti tutte al lessico base di livello B1.

---

<sup>210</sup> Con trascrizione normalizzata si intende una trascrizione ortografica priva di indicazioni delle forme di parlato, come ripetizioni, false partenze, pause piene o fenomeni di riduzione.

<sup>211</sup> Nello specifico la studentessa ha notato che il verbo veniva pronunciato più come se fosse un *setz*. Ciò è attribuibile alla realizzazione del fono [ɪ] che corrisponde alla vocale quasi anteriore, quasi chiusa e non arrotondata che in italiano standard, a differenza del tedesco, non esiste (cfr. Canepari 2012: 26, 30). Pertanto, gli apprendenti italiani tendono a pronunciare *sitz* ['zɪts] come ['sɪts] o ['zɪts]. A seguito di questa osservazione sono state fatte ascoltare più parole contenenti la [ɪ], come *Pizza*, *Pille*, *Milch*, o verbi, tra cui la coniugazione dell'ausiliare *werden* nelle forme *wirst* e *wird*, utilizzando il motore di ricerca *YouGlish* (cfr. 4.2.1.4).

<sup>212</sup> Sebbene gli esercizi a completamento siano utilizzati di norma per testare l'ascolto, essi si prestano anche per allenare la decodifica focalizzandosi su alcune forme e/o parole (Cauldwell 2018: 170–171). L'importante è procedere in maniera diversa nella correzione, mirando al processo che ha condotto gli apprendenti a dare quella risposta, considerando e discutendo così nel dettaglio anche le risposte corrette.

<sup>213</sup> L'intervista, dal titolo *Das deutsche Schulsystem*, è stata selezionata dal corpus *BACKBONE German*. La parlante è un'insegnante di una scuola professionale del Baden-Württemberg e, pur parlando un tedesco standard, ha una cadenza sveva.

| 1a. Hören Sie sich die Audiodateien an und setzen Sie die fehlenden Wörter in die vorgesehenen Felder ein! |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>BB_DSS_1              | Ja also hallo ich bin die _____ und ich bin _____ an einer kaufmännischen<br>_____ ich habe ursprünglich die _____ und<br>_____ studiert und zwar eigentlich für das allgemeinbildende _____ und<br>bin dann aber im _____ meiner _____ irgendwann im beruflichen<br>Schulwesen _____ wo ich mich eigentlich auch sehr wohl fühle<br>_____ bin ich _____ von drei _____ die jetzt<br>mittlerweile erwachsen sind die eine hat ihre _____ jetzt gerade abgeschlossen und<br>die andere die andern beiden es sind _____ die haben jetzt mit dem<br>_____ begonnen. |
| <br>BB_DSS_2              | Ja _____ du mal ein bisschen was _____ über die _____<br>erzählen das ist ja _____ ein besonderer _____ auch an dem _____<br>_____                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Figura 38: Esercizio a completamento

Una volta che gli apprendenti hanno preso confidenza con il lessico presente nel testo è stato proposto un esercizio sulla percezione delle pause, diviso in tre parti: nella prima è stato chiesto di inserire nella trascrizione data il simbolo | ogni volta che veniva percepita una pausa, nella seconda fase è stato chiesto di riascoltare nuovamente le tracce e contrassegnare le pause più lunghe con il simbolo doppio ||, mentre nella terza è stato chiesto se tutte le pause fossero silenti o se in prossimità di alcune fossero percepibili anche forme piene, come *äh*, *ähm* o *ne*. In quest'ultimo caso è stato chiesto di individuare i punti esatti e aggiungere questa tipologia di pausa nella trascrizione (cfr. fig. 39), sulla quale è stata poi svolta una breve riflessione anche in ottica contrastiva.

| 1b. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und fügen Sie das Symbol   an der Stelle ein, an der Sie eine Pause hören!                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>BB_DSS_1                                                                                              | Ja also hallo ich bin die Sylvia und ich bin Lehrerin an einer kaufmännischen Berufsschule ich habe ursprünglich die Fächer Deutsch und Sport studiert und zwar eigentlich für das allgemeinbildende Gymnasium und bin dann aber im Laufe meiner Ausbildung irgendwann im beruflichen Schulwesen gelandet wo ich mich eigentlich auch sehr wohl fühle außerdem bin ich Mutter von drei Töchtern die jetzt mittlerweile erwachsen sind die eine hat ihre Berufsausbildung jetzt gerade abgeschlossen und die andere die andern beiden es sind Zwillinge die haben jetzt mit dem Studium begonnen |
| 1c. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien noch einmal an und fügen Sie das Symbol    dort ein, wo Sie eine lange Pause hören!                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1d. Nicht alle Pausen sind still. Hören Sie gefüllte Pausen mit Lauten wie <i>äh</i> oder <i>ähm</i> ? Wenn ja, suchen Sie die genaue Stelle und fügen Sie sie in die Verschriftlichung ein. |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Figura 39: Sequenza di esercizi sulla percezione delle pause vuote e piene

Nella fase di correzione degli esercizi si è discusso sulle difficoltà riscontrate dagli apprendenti e si è notata la tendenza generale a percepire bene le pause più lunghe che si trovano in presenza di snodi sintattico-grammaticali o a fine unità di senso, definite in letteratura rispettivamente pause sintattiche (Missaglia 2018: 170) e di fraseggio (Auer e Selting 2001: 1124; Selting 1995: 51–52), mentre sono risultate più difficili alla percezione le micro-pause, coincidenti in larga parte con le pause fisiologiche (Canepari 2004: 224), anche queste fondamentali per la strutturazione del testo. In alcuni casi gli studenti hanno dichiarato che le pause, invece di facilitare la comprensione, la ostacolavano. Nello specifico sono state indicate per lo più pause di recupero, volte al richiamo di informazioni che si vogliono comunicare ed essere riportate alla mente (cfr. Canepari 2004: 224; Marini e Nocentini 2003: 27).

Per rimarcare l'importanza delle pause nella comprensione orale, la docente ha proposto in seguito due ulteriori micro-esercizi di ascolto, in cui l'errata percezione delle pause può causare un cambiamento sostanziale del senso dell'enunciato comunicando, in alcuni casi, anche un significato opposto (cfr. esercizio 2b fig. 40). L'esercizio 2a (cfr. fig. 40) consiste nell'ascoltare cinque brevi tracce audio, composte da una domanda e una risposta<sup>214</sup>. Agli studenti è stato chiesto di ascoltare ogni traccia, di trascrivere la domanda nello spazio indicato e di barrare, in base alla risposta contenuta nell'audio, una delle alternative date. L'esercizio 2b è focalizzato invece sull'ascolto e sulla numerazione delle tracce in base all'ordine in cui compaiono nel testo.

| 2a. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, schreiben Sie die Frage ab und kreuzen Sie die richtige Antwort an.                                   |                                                                       |                                                  |                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
|                                                                      | _____ ?                                                               |                                                  |                                                   |
|                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> Heute nicht, morgen                          | <input type="checkbox"/> Heute, nicht morgen     | <input type="checkbox"/> Heute nicht? Morgen?     |
|                                                                      | _____ ?                                                               |                                                  |                                                   |
|                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> im Hotel nicht, im Café                      | <input type="checkbox"/> im Hotel, nicht im Café | <input type="checkbox"/> im Hotel nicht? Im Café? |
| 2b. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und nummerieren Sie die Sätze in der Reihenfolge, in der sie in den Audiodateien ausgesprochen werden. |                                                                       |                                                  |                                                   |
|                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> Ich bedaure, nicht studiert zu haben.        |                                                  |                                                   |
|                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> Ich bedaure nicht, studiert zu haben.        |                                                  |                                                   |
|                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> Männer, sagen Frauen, sind sehr intelligent. |                                                  |                                                   |
|                                                                                                                                                         | <input type="checkbox"/> Männer sagen, Frauen sind sehr intelligent.  |                                                  |                                                   |

Figura 40: Due micro-esercizi di ascolto sulla percezione delle pause e il cambiamento del senso della frase

<sup>214</sup> Per la creazione di entrambi gli esercizi sono state fatte registrare le tracce audio a due parlanti germanofoni di differenti varietà linguistiche, tra cui una austriaca, richiedendo esplicitamente una velocità d'eloquio e un'articolazione più naturale possibile. Al fine di rendere le tracce del primo esercizio più autentiche, nella formulazione delle domande sono state inserite alcune particelle modali tipiche del parlato.

Durante la fase di correzione di questo secondo esercizio gli apprendenti sono stati invitati a riflettere se altri elementi, oltre alle pause, li avessero aiutati a selezionare la risposta esatta o a scartare quella errata. Ciò con l'intento di introdurre il tema dei confini intonativi, fenomeni prosodici importanti per la segnalazione percettiva dei margini di un'unità di senso. Questi sono stati individuati da molti studenti, soprattutto in riferimento alla terza alternativa data (*Heute nicht? Morgen?*). Per allenare i contorni intonativi sono stati svolti due esercizi simili (cfr. fig. 41), nel primo dei quali (3a) gli apprendenti, dopo aver ascoltato le tracce audio, dovevano barrare il contorno intonativo corrispondente da scegliere tra ascendente (↑), piatto (→) e discendente (↓). Il secondo esercizio (3b), simile al primo, prevedeva in più un compito di trascrizione dei brevi estratti.

| 3a. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie für jeden Satz die entsprechende melodische Kontur (↑ steigend → gleichbleibend ↓ fallend) an.                                                      |                                 |                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <br>FOLK_E_00311                                                                                                                   | und Sie wohnen in Berlin        | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| <br>FOLK_E_00311                                                                                                                  | das Gebäude, das wir hier sehen | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| 3b. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, schreiben Sie die orthographische Verschriftlichung und kreuzen Sie für jeden Satz die entsprechende melodische Kontur (↑ steigend → gleichbleibend ↓ fallend) an. |                                 |                                                                                  |
| <br>PDG_1                                                                                                                         | _____                           | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |

Figura 41: Due tipologie di micro-esercizi di ascolto sulla percezione dei contorni intonativi

A seguito dello svolgimento e della correzione degli esercizi ne è stato proposto un terzo, creato con un file audio tratto dalla *Plattform Gesprochenes Deutsch* (cfr. 4.1.4.3), dal quale erano state estratte alcune brevi domande e risposte. Agli apprendenti è stato chiesto di ascoltare lo scambio, trascrivere quanto detto e barrare l'andamento melodico finale per ogni unità di senso compiuto riportata in trascrizione. Per agevolare gli studenti nella trascrizione e individuazione dei turni di parola sono stati inseriti nelle trascrizioni dei connettori e delle particelle (cfr. esercizio 3c nell'Allegato 4). A conclusione dell'esercizio sono state poste anche delle domande di comprensione, due delle quali a scelta multipla e una aperta.

Differentemente dagli esercizi precedenti, in cui gli apprendenti hanno dichiarato di non avere avuto grandi difficoltà, questo secondo esercizio è risultato più difficile sia per l'individuazione dei contorni



melodici che per la trascrizione, soprattutto per la parte relativa al parlante uomo. Nonostante ogni traccia sia stata fatta ascoltare tre volte, alcune trascrizioni (19/23) sono risultate incomplete anche a seguito del terzo ascolto. Nella discussione sulle difficoltà di trascrizione è emerso che per alcuni studenti la voce del parlante maschile risultava meno chiara di quella della donna (7/23), mentre per altri (12/23) la causa era la velocità di eloquio. Alla luce di quest'ultima osservazione la docente ha fatto riascoltare la traccia unificata a una velocità ridotta del 30%<sup>215</sup>, chiedendo agli apprendenti se la comprensione fosse migliorata. La maggior parte degli apprendenti (8/12) ha affermato di continuare a ritenere gli enunciati inintelligibili. Se da un lato è vero che all'aumentare della velocità, tende a diminuire la comprensione (cfr. Buck 2001; Renandya e Farrell 2011: 53), non sempre è vero anche il contrario. Questo perché l'aumento di velocità, soprattutto nelle lingue iso-accentuali come il tedesco, comporta una diminuzione del grado di articolazione e la conseguente elisione di alcuni suoni che, rallentando la velocità, non possono essere ripristinati nel caso di una registrazione. Questa piccola prova ha permesso di introdurre i concetti di iper- e ipoarticolazione, grazie ai quali è stato chiarito che il problema relativo al parlante di sesso maschile era da ricondurre a un'articolazione meno chiara del parlante, dovuta solo in parte alla velocità d'eloquio. A riprova di questo è stata fornita la trascrizione dell'audio (cfr. trascrizione nell'Allegato 4) con evidenziate alcune forme verbali ridotte come il *nich* (vs. *nicht*) alla riga 14, *s\_is* (vs. *es ist*) alla riga 16, e *n* (vs. *ein*) alla riga 17<sup>216</sup>.

A conclusione della fase di esercizio è stata fatta compilare una scheda con la formulazione di regole sia per le pause che per i contorni melodici (cfr. fig. 42), allo scopo di stimolare gli apprendenti a riflettere su quanto svolto a lezione e ricostruire in maniera induttiva indicazioni generali per la lingua parlata.

---

<sup>215</sup> La riduzione della velocità è stata possibile grazie alla funzione di rallentamento del software *Audacity* (cfr. 4.2.1.1) che permette di diminuire la velocità anche solo di alcune parti di un'unica traccia audio, senza causare distorsioni alla voce che conserva tutte le proprietà sonore dell'originale.

<sup>216</sup> Non avendo alcuni studenti mai visto una trascrizione è stato necessario spiegare le caratteristiche fondamentali e i simboli utilizzati nelle convezioni di trascrizione base di GAT2 (cfr. Selting et al. 2009), tipologia utilizzata assieme alla minima per le trascrizioni della piattaforma del tedesco parlato (PGD).

| Regelformulierung (Pausen). Kreuzen Sie die Aussagen an, die Sie für zutreffend halten!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Regelformulierung (melodische Konturen). Kreuzen Sie die Aussagen an, die Sie für zutreffend halten!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>In der Regel sind Pausen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> nach jedem Wort</li> <li><input type="checkbox"/> zwischen Verb und Subjekt</li> <li><input type="checkbox"/> nach Begrüßungen</li> <li><input type="checkbox"/> bevor man das Thema wechselt</li> <li><input type="checkbox"/> innerhalb einer Liste, um die verschiedenen Dinge zu trennen</li> <li><input type="checkbox"/> nach einer Ergänzung (z.B. von Zeit, Ort)</li> <li><input type="checkbox"/> in der Nähe zu anderen sprachlichen Elementen (z.B. äh, ne)</li> <li><input type="checkbox"/> nach Konjunktionen wie und oder aber</li> <li><input type="checkbox"/> vor Konjunktionen wie und oder aber</li> </ul> | <p>Die Melodie fällt stark (↓):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> wenn der Satz zu Ende ist</li> <li><input type="checkbox"/> wenn der Satz noch nicht zu Ende ist</li> </ul> <p>Die Melodie steigt stark (↑):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> wenn der Satz zu Ende ist</li> <li><input type="checkbox"/> wenn der Satz noch nicht zu Ende ist</li> </ul> <p>Die Melodie bleibt fast gleich (→):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> wenn der Satz zu Ende ist</li> <li><input type="checkbox"/> wenn der Satz noch nicht zu Ende ist</li> </ul> |

Figura 42: Formulazione delle regole sulle pause (a sinistra) e sui contorni melodici (a destra)

La fase di riflessione ha interessato soprattutto i problemi riscontrati, la tipologia degli esercizi svolti, le attività che sono risultate più o meno stimolanti e un paragone dei fenomeni prosodici allenati in ottica contrastiva. Relativamente a quest'ultimo punto è emerso che larga parte dei problemi a livello percettivo sono causati dai contorni melodici. Ciò che disorienta maggiormente gli apprendenti sono le domande aperte, caratterizzate in tedesco di norma da un contorno melodico discendente, mentre l'italiano si serve sempre di un contorno ascendente. A tal proposito una studentessa ha raccontato che, durante la sua esperienza di studio all'estero, le è capitato più di una volta di non rispondere a domande indirizzate a lei, perché dall'andamento melodico discendente le aveva confuse con asserzioni e/o commenti ai quali aveva annuito, provocando l'irritazione dell'interlocutore germanofono. A seguito di questa osservazione molti altri studenti hanno riportato di aver vissuto situazioni simili di incomprensione, alcune delle quali anche durante le lezioni di lettorato.

L'ultima parte della lezione ha interessato la valutazione del grado di difficoltà sia degli esercizi che delle tracce audio, in base alla quale è emerso che l'esercizio relativo alla distinzione tra pause brevi e lunghe è stato il più difficile da svolgere. Per quel che concerne le tracce audio, il file del corpus *BACKBONE German* è risultato il più difficile, perché molto più lungo rispetto agli altri e presentato senza trascrizione. La brevità dei testi e la presenza di trascrizioni spiegherebbero perché le tracce provenienti dal corpus *FOLK* siano risultate più semplici di quelle create appositamente per gli esercizi 2a e 2b (cfr. fig. 40).

### 6.1.3.2 Seconda lezione: percezione dell'accentazione

La seconda lezione ha avuto come fulcro la percezione dell'accentazione, di fondamentale importanza per il riconoscimento delle parole nel flusso del discorso e quindi per la segmentazione del parlato.

Come da programma la lezione è iniziata con un esercizio di riscaldamento su *LyricsTraining*, con la canzone *Kaum erwarten* di Wincent Weiss<sup>217</sup>, impostata in modalità trascrizione a livello intermedio. Nell'esercizio preparato dalla docente erano state elise, per ogni strofa, o solo le parole di contenuto (*Inhaltswörter*) o solo le parole funzionali (*Funktionswörter*). Ciò al fine di comprendere, in fase di correzione, se gli apprendenti avessero avuto più difficoltà a decodificare una tipologia in particolare, dato che però non è emerso. Terminato l'esercizio di trascrizione è stato chiesto agli apprendenti di lavorare sulle parole decodificate, inserendole in una tabella, nella quale dovevano indicare anche il numero di sillabe e l'accento. Durante l'esecuzione dell'attività molti apprendenti hanno riscontrato difficoltà a percepire gli accenti delle parole. Per cercare di agevolare il lavoro la docente, dopo aver detto il proprio nome di battesimo, ha chiesto agli studenti da quante sillabe questo fosse composto. Identificate le tre sillabe del nome Miriam, la docente ha chiesto agli apprendenti dove cadesse l'accento, pronunciando il proprio nome prima con l'accento sulla prima sillaba (HM-hm-hm → MI-ri-am), poi sulla seconda (hm-HM-hm → mi-RI-am) e infine sulla terza (hm-hm-HM → mi-ri-AM). Questo piccolo aiuto ha permesso agli studenti di proseguire con il compito affidato con più sicurezza. Durante la correzione, alcuni apprendenti hanno evidenziato anche problemi avuti in fase di ascolto della canzone, nella decodifica di parole che conoscevano e che nella canzone venivano pronunciate in maniera poco comprensibile, come le parole di contenuto (*Höhen, passieren, Tiefen*) o le parole funzionali (*mir, durch*). La docente ha spiegato loro che il motivo era la conoscenza delle parole solo nella forma citazionale (cfr. Cauldwell 2013: 25; Field 2008a: 141), ovvero nella loro piena articolazione e in totale isolamento. Per fare un esempio concreto ha quindi cercato il verbo *passieren* e il sostantivo *Höhe* nel dizionario di pronuncia e ha fatto ascoltare le due parole in isolamento (cfr. Kleiner e Knöbl 2015). Ha consigliato quindi di allenare la memorizzazione delle parole nuove, non basandosi solo sulla pronuncia inserita in trascrizione IPA<sup>218</sup> nei dizionari cartacei e fornita in versione audio dai dizionari online, ma inserendole anche sempre nel motore di ricerca *YouGlish*, dove appaiono in diversi contesti fonici e pronunciate da parlanti diversi<sup>219</sup>.

Come prima attività della parte di training sull'accentazione è stato proposto un micro-esercizio di ascolto in cui gli apprendenti dovevano ascoltare delle brevi tracce audio<sup>220</sup> e barrare da un elenco dato, costituito da più lessemi, le parole che riuscivano a decodificare dal testo (cfr. fig. 43).

<sup>217</sup> Il cantante tedesco ha avuto grande successo a livello nazionale, a seguito della sua partecipazione al programma *Deutschland sucht den Superstar*.

<sup>218</sup> A tal riguardo va tenuto presente che la maggior parte degli apprendenti (16/23) ha dichiarato di non conoscere bene l'alfabeto di trascrizione internazionale.

<sup>219</sup> Il funzionamento del motore di ricerca, che gli apprendenti avevano già visto utilizzare dalla docente durante la prima lezione, è stato illustrato durante il secondo incontro.

<sup>220</sup> Le tracce per la creazione di questo esercizio provengono da un unico testo orale contenuto nel corpus *BACKBONE German* dal titolo *Die Arbeit an einer Seehundstation in Schleswig-Holstein* e riguardano un'intervista con una biologa marina, occupata in una riserva di foche nello stato federale più a nord della Germania.

| 1a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie die Wörter an, die Sie hören! |                                             |                                      |                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
|               | <input type="checkbox"/> Kindergruppe       | <input type="checkbox"/> Bio         | <input type="checkbox"/> Seehundstation |
|                                                                                                | <input type="checkbox"/> Baden-Württemberg  | <input type="checkbox"/> Tagesablauf | <input type="checkbox"/> 26 Jahre alt   |
|               | <input type="checkbox"/> Aufgaben           | <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Seehundstation |
|                                                                                                | <input type="checkbox"/> Schleswig-Holstein | <input type="checkbox"/> Tagesablauf | <input type="checkbox"/> Arbeit         |

Figura 43: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione delle parole

Dopo aver corretto l'esercizio e aver verificato che tutte le parole presenti nelle tracce fossero note, gli apprendenti hanno evidenziato, per ogni parola selezionata, la sillaba portatrice di accento e ne hanno creato lo schema ritmico, partendo dall'esempio della parola **ARbeit** (lavoro), divisa in due sillabe e accentata sulla prima, secondo lo schema ritmico HM-hm. Si è quindi passati all'ascolto di un ulteriore passaggio dell'intervista e allo svolgimento di un'ulteriore attività in cui gli apprendenti dovevano numerare, per ogni enunciato/traccia audio, le parole in base all'ordine di occorrenza (cfr. fig. 44)<sup>221</sup>. A differenza del primo esercizio, in questo secondo tutte le parole presenti nel foglio di lavoro comparivano anche all'interno della traccia.

| 1c: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und nummerieren Sie die Wörter nach der Reihenfolge, in der sie erscheinen. |                                         |                                            |                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------|
|                                           | <input type="checkbox"/> Menschen       | <input checked="" type="checkbox"/> 1 Ziel | <input type="checkbox"/> Wattenmeer    |
|                                                                                                                              | <input type="checkbox"/> näherzubringen | <input type="checkbox"/> Lebensraum        | <input type="checkbox"/> hierherkommen |

Figura 44: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione delle parole di contenuto

Concluso l'esercizio, è stato fatto riascoltare per intero il primo minuto dell'intervista e, a seguire, sono state poste domande di comprensione generale. Dopo aver constatato che la maggior parte degli

<sup>221</sup> La frase contenuta nella traccia audio dell'esercizio corrisponde a: *Also, das Ziel ist, den Menschen, den Besuchern, die hierherkommen, den Seehund und seinen Lebensraum, also das Wattenmeer näherzubringen* (Dunque, l'obiettivo è di avvicinare le persone, i visitatori che vengono qui, alla foca e al suo habitat naturale, ovvero il Mar Wadden).

studenti fosse in grado di rispondere alle domande, è stata fornita loro la trascrizione del passaggio sulla quale, durante un ulteriore ascolto, dovevano cerchiare le parole o espressioni che riuscivano a percepire in modo chiaro. Ciò per far riflettere gli studenti su come sia più facile riconoscere le parole accentate nel flusso del discorso, perché di norma pronunciate in maniera più chiara e articolata rispetto alle altre. A supporto di questo obiettivo, è stato fatto ascoltare il passo successivo dell'intervista e gli apprendenti dovevano riportare in un'apposita tabella le parole chiave (portatrici di accento) che riuscivano a estrapolare dal breve scambio tra moderatrice e intervistata. Per la correzione dell'esercizio è stata infine fornita la trascrizione del passaggio con evidenziate le parole accentate<sup>222</sup> (cfr. fig. 45).

I: Und was ist denn da so das **Zentrale** sozusagen, was man **wissen** muss, um **richtig** also mit diesem **Umfeld umzugehen**?

Eva: Als erstes Mal ist natürlich wichtig, **Allgemeines** über die **Biologie** zu wissen. Wie ist der **Lebenszyklus** von 'nem **Seehund**, also wann **bekommt** er seine **Jungen**, das ist eben im — in der **Sommerzeit**, wenn hier die meisten **Touristen** auch unterwegs sind und ja dann **entsteht** eben die **Heulerproblematik** oder kann entstehen und dann ist es eben ganz wichtig, die **Leute** darauf **hinzuweisen** und den **richtigen Umgang** mit den Tieren dann **näherzubringen**.

Figura 45: Trascrizione dell'estratto dell'intervista con le parole chiave evidenziate

Dalla correzione dell'esercizio è emerso che molti apprendenti erano riusciti a trascrivere la maggior parte delle parole evidenziate, sia perché accentate o perché pronunciate a seguito di una pausa e quindi con maggiore enfasi e volume, mentre nessuno era riuscito a decodificare la parola composta *Heulerproblematik*. Il problema in questo caso non era dato dalla parola base (*Problematik*), percepita chiaramente da tutti gli apprendenti per la sua derivazione greco/latina, ma dal determinante *Heuler*, indicante il cucciolo di foca<sup>223</sup>, parola non rientrante nel lessico di base dagli apprendenti. Grazie alla trascrizione è stato inoltre possibile soffermarsi sulle parole funzionali, su come queste siano di norma atone e vengano pronunciate in maniera meno articolata e spesso ridotta, come nell'esempio *von 'nem* al posto di *von einem* (cfr. fig. 45).

Per focalizzare l'attenzione degli apprendenti sulla differente realizzazione in tedesco delle parole di contenuto da quelle funzionali è stato proposto un esercizio che consisteva nell'ascoltare tre diverse tracce audio molto brevi in cui compariva una stessa parola in differenti contesti, come nell'esempio

<sup>222</sup> Nella trascrizione sono indicate sia le parole portatrici di accento prosodico (primario) sia quelle con accento secondario.

<sup>223</sup> Tecnicamente il sostantivo *Heuler* è utilizzato per connotare una persona che fischia, urla o emette un suono molto acuto, proprio come fanno i cuccioli di foca per attirare l'attenzione della madre.

- FOLK\_E\_00176: das regierungssystem hat mir ni so gefallen aber °h so das schulsystem wie\_s halt offgebaut war
- FOLK\_E\_00184: wie ist des in der schule (.) in den u es a vom schulsystem [her]
- FOLK\_E\_00258: °h nach dem deutschen schulsystem

Figura 46: Esercizio sulla percezione delle parole di contenuto e funzionali

Nella fase di riflessione si è discusso sui problemi riscontrati durante l'esercitazione ed è stata distribuita una scheda sulla formulazione delle regole da compilare, nella quale le parole fornite da esempio erano state selezionate dalle tracce impiegate nelle attività (cfr. Allegato 4). Gli apprendenti hanno gradito questa sistematizzazione del lavoro, sottolineando più volte come la formulazione delle regole sia di grande aiuto anche per la memorizzazione, dal momento che prevede una riflessione sulle caratteristiche del parlato emerse dagli esercizi svolti. Inoltre, è stato evidenziato da più studenti come i fenomeni prosodici siano strettamente interconnessi tra loro. Nel riflettere sugli esercizi svolti, alcuni apprendenti hanno riferito che l'esercitazione della settimana precedente sulle pause e sui contorni melodici era risultata utile per focalizzare l'attenzione sulle parole accentate, molte delle quali emergono in prossimità delle pause e accompagnate da una variazione dell'andamento melodico. Questa osservazione ha permesso di introdurre il tema dell'accentazione in ottica

179

contrastiva, evidenziando come in italiano l'accento consista prevalentemente nella variazione temporale della vocale tonica, mentre in tedesco sono le variazioni dell'intensità e della frequenza fondamentale a concorrere in maniera determinante nella realizzazione dell'accento (Missaglia 2012: 91). Per facilitare la percezione dei differenti correlati acustici che concorrono nella realizzazione dell'accento lessicale nelle due lingue, la docente ha ripreso l'esempio del nome di battesimo, pronunciandolo prima con accentazione italiana (Miiiiriam), enfatizzando quindi l'aspetto temporale, e poi con accentazione tedesca (MIiriam), facendo emergere l'intensità e l'andamento melodico, e ha chiesto di fare lo stesso agli studenti con il proprio nome<sup>225</sup>. Sempre in ottica contrastiva è stata osservata anche la tendenza nell'accentazione lessicale tedesca a preferire la prima sillaba della parola, un tratto evidente soprattutto nei parlanti germanofoni quando si esprimono in italiano. A tal riguardo, alcuni apprendenti hanno riportato esempi di accentazione tedesca applicata ad alcuni nomi geografici di paesi limitrofi, come SIrolo (HM-hm-hm) invece di siROlo (hm-HM-hm) o PEdaso al posto di peDAso.

Nella valutazione del grado di difficoltà degli esercizi è emerso che i più difficili sono stati quelli che prevedevano la trascrizione e la numerazione delle parole (cfr. fig. 44). Al contrario, gli esercizi svolti con le trascrizioni fornite sono risultati più semplici, un segnale di come gli studenti si sentano molto più a loro agio nel lavorare con supporti scritti, anche per lo svolgimento di attività orali.

### 6.1.3.3 Terza lezione: percezione del ritmo

La terza unità didattica è iniziata con un esercizio di riscaldamento su *LyricsTraining* con il videoclip della canzone *Deine Nähe tut mir weh* del gruppo rock tedesco Revolverheld, da svolgere in modalità trascrizione a livello intermedio. La canzone è stata selezionata perché contenente anche parti parlate e lette<sup>226</sup>. Ciò ha permesso di mostrare agli apprendenti come il ritmo sia importante non solo nella musica e nel parlato, ma anche nella poesia, consentendo così un paragone tra parlato spontaneo, letto e cantato. Come introduzione al tema della lezione, a seguito dell'ascolto della canzone, è stata svolta un'attività in cui gli apprendenti dovevano scrivere per ogni frase indicata estrapolata dalla videoclip, gli schemi ritmici corrispondenti, in base a un esempio dato.

La fase di pratica è iniziata con un micro-esercizio di ascolto in cui agli apprendenti dovevano ascoltare delle tracce audio, di cui avevano la trascrizione normalizzata, e sottolineare la parola

---

<sup>225</sup> Un esercizio di questa tipologia è proposto per la formulazione della regola relativa all'accentazione lessicale in italiano e tedesco in Cosentino (2019:121).

<sup>226</sup> La lettura interessa la prima scena del video che si svolge a scuola, durante la lezione di letteratura tedesca, dove la protagonista legge ad alta voce la prima strofa della poesia *Die Liebenden* di Rainer Maria Rilke.

portatrice di accento prosodico (cfr. fig. 47). È stato quindi chiesto loro di creare per ogni frase il relativo schema ritmico, seguendo lo schema fornito a lezione<sup>227</sup>.

| 1a. Hören Sie sich die Sätze an und unterstreichen Sie das Wort, bei dem der Satzaccent liegt. Dann schreiben Sie das Betonungsmuster! |                          |                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------|
| Audiodatei                                                                                                                             | Verschriftlichung        | Betonungsmuster |
| <br>FOLK_E_00183                                      | bist du <u>Raucher</u> ? | ● ● ●           |
| <br>FOLK_E_0027                                       | guten Tag!               |                 |

Figura 47: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione dello schema ritmico

Completato l'esercizio è stato chiesto di ripetere a voce alta le frasi accompagnandosi anche con le mani per riprodurre lo schema ritmico. Nello specifico, le sillabe atone dovevano essere realizzate con le dita di una mano sul palmo dell'altra, in modo da produrre un suono ovattato e attutito, mentre le sillabe accentate, dovevano venir realizzate battendo le mani, così da ottenere un suono più chiaramente distinguibile. Questo perché l'abbinamento dei movimenti, combinato alla visualizzazione, consente di interiorizzare meglio il ritmo e rafforzare la memorizzazione, coinvolgendo più sensi. La stessa attività di esecuzione con l'accompagnamento gestuale è stata svolta anche per le frasi dell'esercizio precedente, estrapolate dal videoclip musicale.

Per continuare ad allenare la percezione dei gruppi ritmici è stato chiesto agli apprendenti di ascoltare alcuni brevi estratti e indicare per ognuno il numero di parole che concorrevano alla formazione del gruppo ritmico. Dal momento che i gruppi ritmici o *chunks* vengono di norma percepiti e memorizzati come se fossero un unico item (cfr. 2.2.2.2), gli apprendenti dovevano riportare anche la trascrizione (cfr. fig. 48).

<sup>227</sup> Lo schema ritmico prevede l'utilizzo di un punto grande per le sillabe accentate (●) e uno piccolo per quelle atone (●). Lo schema così indicato è spesso utilizzato anche per visualizzare l'accento lessicale. Per evitare però confusione nei vari sistemi di visualizzazione prosodica (Hirschfeld e Neuber 2010: 15–16) tra accento lessicale e prosodico, nel presente lavoro si è preferito utilizzare per l'accentazione di parola il maiuscolo in grassetto (**RAU**cher) con il relativo corrispettivo in sillabe (**HM**-hm), mentre per il ritmo e quindi l'accentazione prosodica il sistema a punti.



| 1b. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, und geben Sie für jede die Anzahl der Wörter an, aus denen sie sich zusammensetzt! Dann schreiben Sie die Verschriftlichung auf! |                             |                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| Audiodateien: aus dem BACKBONE <i>Zurück nach Wien</i>                                                                                                                             |                             |                                     |
| Audiodatei                                                                                                                                                                         | Wie viele Wörter hören Sie? | Verschriftlichung                   |
| <br>BBG_W_1                                                                                       | 6                           | kannst du dich mal kurz vorstellen? |
| <br>BBG_W_2                                                                                       |                             |                                     |

Figura 48: Micro-esercizio di ascolto sui gruppi ritmici

In fase di correzione è emerso che la maggior parte degli apprendenti non ha avuto grossi problemi di decodifica anche se in molti avevano adottato la tecnica di scrivere prima la trascrizione e poi contare il numero delle parole. In questi casi la decodifica è avvenuta in maniera automatica, cosa comprensibile vista la brevità dei gruppi ritmici selezionati e la familiarità del lessico contenuto in essi. Al fine di focalizzare l'attenzione degli apprendenti anche sul contenuto si è fatto ascoltare il primo minuto dell'intervista da cui sono stati tratti i gruppi ritmici per la creazione dell'esercizio 1b (cfr. fig. 48) e sono state poste alcune domande di comprensione, alle quali la maggior parte degli apprendenti ha saputo rispondere in maniera adeguata. La traccia audio selezionata ha inoltre permesso di fare una piccola esercitazione sulla differente pronuncia della parola *Mathematik* (cfr. fig. 49) che nella varietà austriaca viene accentata sulla penultima sillaba [ˌmate:'mati:k], anziché sull'ultima [ˌmate:ma'ti:k], come avviene nel tedesco standard per tutte le parole che terminano in -ik di derivazione greco/latina<sup>228</sup>.

<sup>228</sup> La differente accentazione in particolare e la prosodia in generale delle varietà standard e non standard è un tema che andrebbe trattato nel dettaglio in un corso di decodifica per interpreti che lavorano con il tedesco, dal momento che i mediatori linguistici delle lingue pluricentriche si trovano spesso a fronteggiare più varietà linguistiche. In ciò, il motore di ricerca *YouGlish* offre un valido supporto, selezionando la parola o stringa indicata in video realizzati in tutte le varietà del tedesco.

Hören Sie sich einen Teil der Antwort noch einmal an, ergänzen Sie das fehlende Wort und geben Sie an, auf welcher Silbe es betont ist!

| Audiodatei                                                                        | Verschriftlichung                                                                                                                                      | Betonung                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Ich habe Schule in Wien abgeschlossen, auch in Wien studiert, mit einem Auslandssemester in England, und hab Mathe, also _____, und Englisch studiert. | <input type="checkbox"/> erste Silbe<br><input type="checkbox"/> drittletzte Silbe<br><input type="checkbox"/> vorletzte Silbe<br><input type="checkbox"/> letzte Silbe |

Figura 49: Esercizio sulla pronuncia della parola Mathematik nella variante austriaca

Come esercizio a casa, la docente ha affidato il compito anche di cercare le parole *Kaffee*, *Tabak* e *Telefon* con il motore di ricerca *YouGlish* e di indicare se ci fossero variazioni di accentazione.

Per allenare la comprensione del testo e la percezione dei gruppi ritmici è stato proposto un esercizio contenente un unico brano, della durata complessiva di 2.28 minuti, diviso in nove sequenze<sup>229</sup>. Per ogni sequenza, composta da più gruppi ritmici coincidenti con unità di senso, è stata formulata una domanda a risposta multipla, le cui alternative risultavano foneticamente simili e contenutisticamente accettabili nel contesto di occorrenza<sup>230</sup>. La correzione dell'esercizio ha messo in luce che la maggior parte degli studenti evidenzia molte difficoltà nel percepire le forme ridotte. In uno dei passaggi era presente la frase *mein Chef, ihm geht's nicht gut* (il mio capo non sta bene), dove il *nicht* era talmente ridotto, da essere a malapena percepibile. Molti degli apprendenti hanno infatti ammesso, in sede di correzione, di aver capito l'esatto contrario (*mein Chef, ihm geht's gut*), barrando, di conseguenza, la risposta che a sentirsi male fosse stato un cliente dell'azienda. Questa osservazione ha permesso un approfondimento in ottica contrastiva sulla pronuncia delle sillabe atone in italiano e in tedesco. Per far comprendere meglio la differenza nel ritmo delle due lingue a livello percettivo la docente ha utilizzato una metafora paesaggistica (cfr. Morf 2022a: 75), definendo il ritmo dell'italiano come un paesaggio collinare, nel quale si riescono a individuare bene sia le sillabe accentate (la cima delle colline) che quelle atone (le parti più a valle), pronunciate entrambe senza differenze significative in termini di articolazione<sup>231</sup>. Il ritmo del tedesco invece è più simile all'alta montagna, dove le sillabe

<sup>229</sup> Il brano selezionato è relativo a una chiamata al centro di coordinamento dei soccorsi, effettuata da una lavoratrice a seguito di un malore al petto accusato dal capoufficio. A causa della situazione, l'eloquio della ragazza si presenta molto concitato, mentre il parlato dell'addetto alla chiamata risulta al contrario molto chiaro e ben articolato. In entrambi i casi è ben riconoscibile una cadenza austriaca, ancora più evidente nell'unica frase pronunciata dal capoufficio.

<sup>230</sup> Trattandosi di una chiamata al pronto intervento la forma *schwach* è stata messa come alternativa alla forma *wach*, utilizzata nella frase *naja eri st ganz wach* (beh sì, è pienamente cosciente).

<sup>231</sup> La precisione che contraddistingue la realizzazione delle sillabe atone e toniche in italiano spiega anche perché molti parlanti nativi non riescono a percepire l'accento nella madrelingua, come dimostrato nel corso della seconda lezione, quando è stato proposto l'esercizio con i nomi. Alcuni studenti hanno dovuto provare diverse possibilità di accentazione prima di capire dove fosse la sillaba tonica nel loro nome di battesimo (cfr. 6.1.3.2).

accentate sono evidenti (sulla cima), perché pronunciate con cura, mentre quelle atone si trovano insieme (a valle), pressate in base alla distanza tra gli accenti primari. Per evidenziare la differenza tra le due lingue a livello ritmo la docente ha mostrato diverse realizzazioni di una stessa frase con il conseguente schema ritmico in italiano e tedesco (cfr. fig. 50).

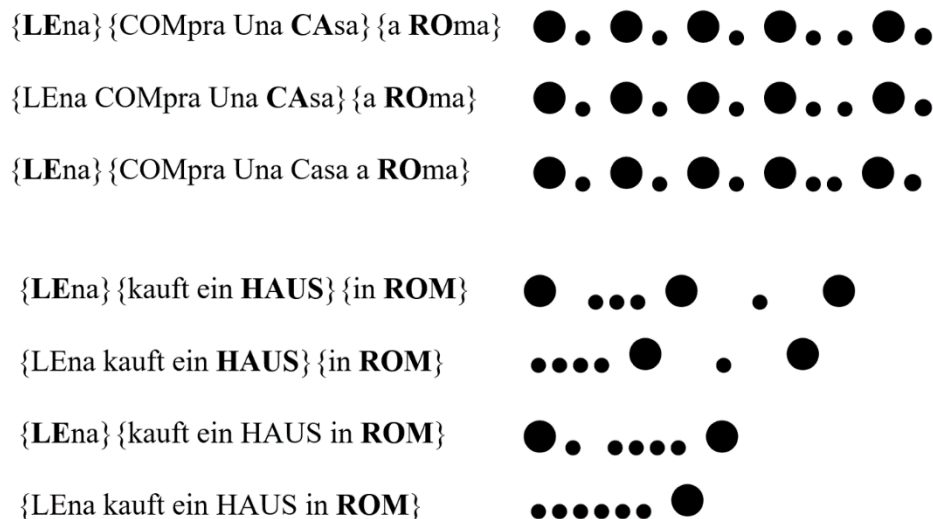


Figura 50: L'invariabilità e la variabilità degli schemi ritmici in italiano e tedesco a seconda del fraseggio  
 FONTE: Weerning (2017: 149–150)

Nella Figura 50 sono riportati tra parentesi graffe i diversi sintagmi intonativi, mentre con le lettere maiuscole sono evidenziati gli accenti, distinguibili in primari (in grassetto) e secondari (solo in maiuscolo). In gruppo sono state esercitate le quattro varianti della frase in tedesco, aiutandosi anche con i movimenti delle mani per evidenziare le forme toniche dalle atone. All'inizio le frasi sono state pronunciate lentamente e poi sempre più velocemente dalla docente. Ciò per far percepire agli apprendenti come il parlato tedesco diventi più ipoarticolato all'aumentare della velocità, mentre il ritmo rimane invariato.

L'esercitazione si è conclusa con un'attività di micro-ascolto in cui gli apprendenti dovevano riportare nello spazio sinistro di una tabella le domande di un medico di base al proprio paziente. Le risposte al colloquio erano già state trascritte in forma normalizzata nella colonna a sinistra della tabella. Una volta individuate le domande è stato chiesto agli apprendenti di riascoltare le tracce audio e segnare per ogni domanda le parole accentate, così da derivare per ognuna lo schema ritmico. La fase di riflessione è iniziata a seguito della correzione dell'esercizio, per la precisione alla domanda della docente su quale dei due parlanti fosse per gli studenti più intelligibile tra la donna e l'uomo. Dal momento che alcuni apprendenti (12/23) hanno indicato la parlante femminile come più facile da

decodificare, la docente ha chiesto di motivare la scelta, cercando di riflettere sulle caratteristiche dell'eloquio del paziente e della dottoressa. Dalla discussione è emerso che i fattori ritenuti rilevanti ai fini della decodifica sono la velocità d'eloquio, il volume della voce, l'inflessione dialettale e l'articolazione meno precisa. Alcuni apprendenti hanno chiesto consigli per migliorare la percezione del ritmo perché, alcuni esercizi proposti, erano risultati per loro troppo difficili<sup>232</sup>. La docente ha consigliato di utilizzare, in alternativa al programma *LyricsTraining*, due portali per lo svolgimento dei dettati (cfr. 4.2.2.2) e scrivere regolarmente un dettato al giorno, procedendo dal livello più basso al più alto. Inoltre ha suggerito di ascoltare trasmissioni in tedesco, come il podcast di *Easy German*<sup>233</sup> o il canale di notizie *Deutschlandfunk* allo scopo di abituare l'orecchio al suono della lingua tedesca. A ciò ha aggiunto anche di annotare sempre le espressioni o le parole nuove emerse durante le lezioni di tedesco (di lettorato o corso monografico) e riportarle nel motore di ricerca *YouGlish* per ascoltarne le diverse realizzazioni acustiche, rafforzando così anche la percezione dei gruppi ritmici, dal momento che le parole vengono sempre presentate in un contesto. A tal riguardo la docente ha invitato anche ad ascoltare i video indicizzati su *YouGlish* ritenuti più interessanti e, nel caso, a trascriverne qualche frase. Per fare un esempio ha digitato nel motore di ricerca *YouGlish* l'espressione che in un esercizio precedente aveva procurato problemi di incomprensione (*ihm geht's nicht gut*) e ottenuto tre risultati, di cui uno in lingua straniera interpretato in simultanea in lingua tedesca, uno da una trasmissione svizzera nella variante non standard dello svizzero tedesco (*Schweizerdeutsch*) e uno da un documentario sull'orangotango in Indonesia, in tedesco standard. Dopo aver selezionato il terzo video<sup>234</sup>, avviato nel motore di ricerca dal minuto 4.41, la docente ha chiesto agli apprendenti di trascrivere due delle frasi successive a quelle appena ascoltate, riportate di seguito, sincerandosi di non mostrare la trascrizione che il software mostra in automatico sotto il video:

- *Orangs riechen unglaublich gut, es ist so eine Mischung aus Blütenduft und Honig*
- *Das liegt wahrscheinlich daran, weil sie überwiegend Vegetarier sind, sich von Früchten ernähren.*

<sup>232</sup> Nello specifico gli apprendenti hanno fatto riferimento agli esercizi 1b e 2b che richiedevano una trascrizione dei gruppi ritmici/sintagmi intonativi ascoltati.

<sup>233</sup> Il programma *Easy German* <https://www.easygerman.org/> (ultimo accesso 14 gennaio 2023) nasce sulla piattaforma *YouTube* come una serie di video online che fornisce agli apprendenti di tedesco di tutto il mondo materiale didattico orale autentico. Le puntate consistono in interviste, svolte per strada in diversi luoghi della Germania, Austria e Svizzera, su differenti temi, molti dei quali collegabili alla cultura tedesca. Il pregio del programma è che offre un'ampia gamma di varietà linguistiche sia nazionali che regionali. L'unico svantaggio è che le interviste sono accompagnate da trascrizioni ortografiche sia in inglese che tedesco e ciò può distrarre gli apprendenti dalla focalizzazione sulla forma orale a quella sulla forma scritta.

<sup>234</sup> Il video, dal titolo *Wildnis in Gefahr: Orang-Utans in Indonesien*, è stato pubblicato dalla ZDF (*Zweites Deutsches Fernsehen*) ed è tutt'ora consultabile alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=42giu2twppw&t=293s> (ultimo accesso 14 gennaio 2023). L'esercizio proposto è stato svolto all'interno del motore di ricerca *YouGlish*, non inquadrando nello schermo i sottotitoli. In alternativa si sarebbe potuto cliccare sopra il titolo del video e aprire la rispettiva pagina *YouTube*, dove i sottotitoli non vengono più mostrati a meno che non sia richiesto.

Una volta corrette le due trascrizioni, la docente ha chiesto di riascoltare il passaggio e di dividere i due enunciati in gruppi ritmici. La maggior parte degli studenti ha proposto le seguenti soluzioni:

- {Orangs} {riechen unglaublich gut} {es ist so eine Mischung aus} {Blütenduft und Honig}
- {Das liegt wahrscheinlich daran} {weil sie überwiegend Vegetarier sind} {sich von Früchten ernähren}.

Alla richiesta della docente su quali fossero stati gli indizi acustici utilizzati per dividere i gruppi ritmici, tutti gli apprendenti si sono mostrati concordi nel nominare le pause, mentre solo alcuni hanno indicato anche gli accenti e l'andamento melodico. Dal momento che non tutti i partecipanti si erano basati sull'accento e sui contorni melodici, la docente ha chiesto di riascoltare il passaggio e provare a individuare entrambi i fattori; mentre per il primo punto (gli accenti) non sono stati riscontrati problemi, per i contorni intonativi si è notata ancora una certa insicurezza. Per agevolare gli studenti nel compito la docente ha consigliato di ascoltare il gruppo ritmico e ripeterlo canticchiando, senza focalizzarsi sulle parole, ma solo sul ritmo e l'andamento melodico. In questo modo la percezione dei contorni intonativi e degli accenti risulta molto più facile. A seguito di questo esercizio non pianificato agli apprendenti viene chiesto di compilare la scheda con la formulazione delle regole, per poi passare alla valutazione dell'unità didattica<sup>235</sup>. Da quest'ultima è emerso che gli esercizi focalizzati sulla forma sono stati percepiti come più difficili rispetto a quelli focalizzati sul contenuto, ma più stimolanti. Riguardo alla valutazione delle tracce, le opinioni degli apprendenti sono risultate discordanti. Alcuni hanno dichiarato di preferire tracce molto brevi che permettono di focalizzare l'attenzione su singole stringhe di parlato, mentre altri si sono trovati più a loro agio con tracce più lunghe perché consentono una maggiore contestualizzazione. Alla richiesta della docente di motivare perché l'ultima traccia (la conversazione medico-paziente) fosse risultata la più difficile, la maggior parte degli apprendenti ha risposto adducendo la poca chiarezza del parlante maschile.

#### 6.1.3.4 Quarta lezione: i fenomeni di riduzione

Per introdurre i fenomeni di riduzione, tema del quarto e ultimo incontro, ci si è avvalsi della canzone *Lieblingsmensch* della cantante Namika, preparata dalla docente in modalità trascrizione a livello intermedio e realizzata togliendo tutte le forme contratte e ridotte nonché alcune parole dalle quali potevano essere ricavate per deduzione le forme ridotte. La canzone è stata scelta in quanto appartenente al genere pop rap, molto simile a un parlato veloce. Inoltre, il ritmo sostenuto, fa sì che si verifichino numerosi fenomeni di coordinamento intrasegmentale. A conclusione dell'esercizio di

---

<sup>235</sup> Dal momento che l'unità didattica si è protratta più del tempo previsto, alla valutazione erano presenti 20 apprendenti.

riscaldamento sono stati chiariti alcuni termini che gli apprendenti non conoscevano ed è stato suggerito loro di appuntarli e di riascoltarli sul motore di ricerca *YouGlish*.

Per la fase di esercitazione erano stati preparati esercizi mirati alla percezione di fenomeni di riduzione più ricorrenti nel parlato spontaneo quali (Fiehler 2016: 1213–1214):

1. Elisione delle vocali atone o dei dittonghi;
2. Elisione delle consonanti;
3. Fusione di più parole;
4. Indebolimenti che danno origine a forme enclitiche.

Per motivi di tempo l'esercizio previsto per il quarto punto (indebolimenti che danno origine a forme enclitiche) non è stato svolto a lezione<sup>236</sup>.

La prima attività ha posto l'accento sulla percezione di un fenomeno già individuato dagli apprendenti nel corso della prima lezione: l'elisione della vocale atona a fine parola, evidente soprattutto nella coniugazione dei verbi alla prima persona singolare. Il micro-esercizio di ascolto consiste nel far ascoltare agli studenti più tracce audio, provenienti dal corpus FOLK, delle quali è fornita una trascrizione ortografica da completare con una delle due alternative date, consistenti nella forma intera e in quella elisa (cfr. fig. 51). Per facilitare la formulazione di una regola generale, a conclusione dell'esercizio, è previsto il completamento di uno specchietto, da svolgere osservando le frasi trascritte nell'esercizio.

**Übung 1a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und vervollständigen Sie die Verschriftlichung, indem Sie die richtige Alternative aus den vorgeschlagenen auswählen!**

| Audiodatei                                                                                           | Orthographische Verschriftlichung                   | Mit oder ohne Endung?                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <br>FOLK_00129_01 | Ähm, bist du Raucher ? Nein, ich _____ mal geraucht | <input type="checkbox"/> habe <input type="checkbox"/> hab       |
| <br>FOLK_00027_01 | Aber ich _____ noch eine Gabel für den Schafskäse   | <input type="checkbox"/> brauche <input type="checkbox"/> brauch |

**Bewusstmachung / Regelformulierung:**  
Im gesprochenen Deutsch wird der unbetonten \_\_\_\_\_ am Ende eines Wortes oft weggelassen, wie z.B. bei der Endung der \_\_\_\_\_ Person Singular im Präsens.

Figura 51: Esercizio di ascolto sull'elisione delle vocali atone a fine parola e lo specchietto per la formulazione della regola

<sup>236</sup> Avendo la docente preparato l'esercizio con materiale audio proveniente dal corpus FOLK, non è stato possibile affidarne lo svolgimento a casa, a causa delle norme sulla protezione dei dati e i diritti di utilizzo, che consentono di utilizzare il materiale audio proveniente dal corpus solo a lezione.

La correzione dell'esercizio non ha evidenziato grandi difficoltà di percezione del fenomeno, anche se in determinati casi, in cui la desinenza non compariva, alcuni apprendenti erano convinti di averla sentita. Ciò fa supporre un buono sviluppo dell'orecchio interno in lingua tedesca, dal momento che la percezione di fonemi non presenti nella catena del parlato è tipica in una lingua in cui si ha un livello di competenza molto alto. Durante la correzione è emerso inoltre che l'elisione della desinenza atona è più percepibile nelle forme verbali in cui avviene la desonorizzazione finale (*Auslautverhärtung*), come nel caso della forma *habe* ['ha:bə] che viene ridotta in *hab* ['ha:p], modificando di conseguenza anche la pronuncia della consonante.

Il secondo esercizio proposto ha interessato l'elisione dei dittonghi, presentandosi come una variante del primo (1a in fig. 51), ma con un grado di difficoltà in più, essendo omessi nella trascrizione anche i sostantivi che seguono l'articolo indeterminativo. Solo per quest'ultimo vengono fornite varie opzioni di resa (cfr. fig. 52).

**Übung 1b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und vervollständigen Sie die Verschriftlichung, indem Sie die richtige Alternative aus den vorgeschlagenen auswählen!**

| Audiodatei                                                                                           | Orthographische Verschriftlichung                        | Artikelform                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <br>FOLK_00002_01 | Was für _____ süß _____ klein _____, sagen die<br>Kinder | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |

**Bewusstmachung / Regelformulierung:**  
 Im gesprochenen Deutsch werden die unbestimmten Artikel \_\_\_\_\_ oft reduziert. Der weibliche unbestimmte Artikel \_\_\_\_\_ wird zu \_\_\_\_\_. Der männliche unbestimmte Artikel im Akkusativ \_\_\_\_\_ wird entweder zu \_\_\_\_\_ oder zu \_\_\_\_\_. Der unbestimmte Artikel im Neutrum \_\_\_\_\_ wird zu \_\_\_\_\_.

Figura 52: Esercizio di ascolto sull'elisione dei dittonghi e specchio per la formulazione della regola

Anche in questo caso è stata prevista a fine attività la compilazione di una scheda per la formulazione di una regola generale. L'esercizio nel complesso non ha causato problemi agli apprendenti che sono riusciti a trascrivere correttamente tutti gli articoli e i sostantivi di loro conoscenza<sup>237</sup>.

La compilazione della regola ha invece sollevato un dubbio nella parte relativa all'articolo indeterminativo maschile al caso accusativo. Lo specchio era stato preparato dalla docente dopo aver selezionato le frasi da trascrivere dal corpus FOLK, compresa una dove l'articolo *einen* veniva ridotto a *n*. Nell'adattare le tracce audio in preparazione dell'esercizio, la frase in questione è stata

<sup>237</sup> Solo alcuni apprendenti hanno commesso errori di trascrizione, riconducibili alla non conoscenza dei sostantivi. Nonostante ciò, gli studenti sono comunque riusciti a riconoscere la realizzazione acustica dell'articolo.

però omessa a causa della velocità d'eloquio sostenuta della parlante e, di conseguenza, della presenza di altre forme ridotte. Gli apprendenti non avevano quindi nessun riferimento diretto per poter affermare che *einen* potesse essere ridotto anche a *n*, dal momento che nell'esercizio erano presenti solo esempi con *nen*. Per evidenziare anche la riduzione a *n* dell'articolo indeterminativo *einen* la docente ha mostrato una ricerca su FOLK e lasciato ascoltare un paio di esempi.

Per allenare la percezione di parole in cui vengono elise le consonanti è stato proposto un esercizio di micro-ascolto in cui agli apprendenti dovevano completare le trascrizioni avvalendosi delle forme date, specificando che alcune di esse potevano anche ricorrere più di una volta (cfr. fig. 53).

| <b>Übung 2a: Vervollständigen Sie die folgenden Transkriptionen mit den vorgegebenen Formen! Einige davon können mehrmals vorkommen.</b> |                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| jetzt – jetz – mal – ma – ham – schon – scho – nicht – net – nich – nichts – nix                                                         |                                                      |
| <br>FOLK_00002_01                                       | wart _____ ich seh _____                             |
| <br>FOLK_00003_01                                      | wenn die langen und kurzen Vokale _____ so toll sind |

Figura 53: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione dell'elisione delle consonanti

Durante la correzione sono emerse osservazioni interessanti da parte di alcuni studenti che, relativamente a una frase secondaria, hanno notato la posizione del verbo coniugato accanto al pronome relativo invece che a fine frase. Ciò ha permesso di evidenziare come la lingua parlata segua una sua grammatica, differente da quella scritta, ma che non può essere definita scorretta. Al termine della correzione dell'esercizio la docente ha chiesto agli apprendenti di rivedere nuovamente le frasi, anche quelle degli esercizi 1a e 1b (cfr. fig. 51 e 52), e di provare a identificare la tipologia di parole più colpite da fenomeni di riduzione. Tutti gli studenti sono stati in grado di identificare le parole funzionali. La docente ha quindi chiesto se le parole ridotte fossero fondamentali per comprendere il senso della frase e, nel caso, di fornire alcuni esempi. Dalla discussione è emerso che fondamentale per la comprensione del messaggio è la presenza del *nicht*, perché, se non percepito, può causare fraintendimenti importanti. La mancata percezione di altre parole funzionali può creare modifiche del senso della frase, ma non stravolgimenti. Inoltre, alcuni apprendenti hanno fatto notare che spesso le parole di contenuto aiutano a decodificare la parola ridotta, come nel caso della frase *ich hab nur ne Frage* (ho solo una domanda) o *können Sie vielleicht n Beispiel bringen?* (può farci un esempio?), nella quali la presenza delle parole *Frage* e *Beispiel*, facilmente percepibili perché portatrici di



accento focale, hanno permesso di decodificare anche gli articoli indeterminativi, seppur fortemente ridotti.

Per allenare la decodifica dell'unione di più parole, fenomeno molto ricorrente nel parlato spontaneo soprattutto tra preposizioni e articoli<sup>238</sup> (*aufn* vs. *auf den* o *mim* vs. *mit dem*), ma anche tra forme verbali e il rispettivo soggetto (*gibs* vs. *gibt es* o *gehts* vs. *geht es*) è stato presentato un micro-esercizio di ascolto a completamento, in cui agli apprendenti è stato chiesto di completare la trascrizione ortografica delle tracce audio e indicare, nei rispettivi spazi sulla destra, la forma orale e la forma scritta (cfr. fig. 54).

| Übung 3a: Vervollständigen Sie die folgenden Verschriftlichungen! Schreiben Sie dann auf, wie die transkribierten Wörter ausgesprochen werden und wie sie aufgeschrieben werden, wie im Beispiel |                                                      |                     |                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------|-------------------|
| Audiodatei                                                                                                                                                                                       | Verschriftlichung                                    | ausgesprochene Form | geschriebene Form |
| <br>FOLK_00401                                                                                                  | Ich bin jetzt schon halt <u>hinterm</u> Hauptbahnhof | hinterm             | hinter dem        |
| <br>FOLK_00251                                                                                                 | Aber nicht _____ Zimmer, sondern _____ Balkon        |                     |                   |

Figura 54: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione delle parole fuse insieme

Anche nella discussione su questo esercizio è emersa l'osservazione di alcuni apprendenti relativamente a una frase secondaria in cui il verbo coniugato si trovava in seconda posizione anziché alla fine, un fenomeno ricorrente anche in un esercizio precedente e che è stato sottolineato come frequente nel parlato.

Per concludere la parte pratica di training e fare il punto della situazione, è stato proposto l'ascolto della prima parte di un'intervista, tratta dal corpus *BACKBONE German*, in cui compaiono molti dei fenomeni di riduzione esercitati. L'attività è stata divisa in quattro parti: prima si è fatto ascoltare l'audio integralmente ponendo domande di comprensione generale. Quindi sono seguiti due brevi micro-esercizi di decodifica sui nomi (propri e geografici) e sulle forme ridotte presenti nel testo e già esercitate nella prima parte della lezione. Infine, dopo un secondo ascolto integrale dell'audio, sono state poste domande di comprensione più specifiche.

Nella fase di riflessione è emerso che la focalizzazione prima sulla forma e poi sul contenuto agevola molto il lavoro di comprensione orale. Una studentessa ha ammesso che gli esercizi proposti in fase

<sup>238</sup> Alcune di queste forme, come le preposizioni articolate *im*, *ins*, *beim* e *ans*, sono state già da tempo lessicalizzate (Fiehler 2016: 1213) e pertanto sono presenti anche nei materiali didattici. Di conseguenza, nell'esercizio proposto ci si è focalizzati su altre forme, molto ricorrenti nel parlato, ma non presenti nei libri di testo.

iniziale l'hanno aiutata nella decodifica e di conseguenza nella comprensione dell'intervista che altrimenti sarebbe risultata molto più difficile. Due apprendenti sono stati in grado di riconoscere anche altri fenomeni di riduzione presenti nel testo dell'intervista, come la forma *gscheites Bier* (una birra come si deve), dove l'aggettivo *gscheites* [k'ʃartəs] viene realizzato in maniera ridotta rispetto allo standard *gescheites* [gə'ʃartəs]. La maggior parte degli apprendenti ha anche evidenziato la necessità di abituarsi alla voce del parlante, cosa non sempre possibile con tracce audio troppo brevi. Alcune studentesse hanno dichiarato di prestare maggiore attenzione ai fenomeni esercitati nel corso delle quattro lezioni. Nell'ultimo estratto proposto hanno infatti riscontrato la presenza di poche pause lunghe, ma molte brevi, dichiarando di essersi focalizzate maggiormente sui contorni intonativi per poter segmentare il flusso del discorso. Inoltre, gli accenti hanno permesso loro di percepire le parole chiave in modo da poter seguire il discorso e farsi un'idea generale di ciò che veniva detto.

La fase di valutazione ha evidenziato che tra gli esercizi focalizzati sulla forma i più facili sono risultati quelli contenenti forme del parlato molto comuni, come l'elisione della desinenza alla prima persona singolare o le preposizioni articolate. Più difficili da percepire sono invece le parole che contengono le elisioni delle consonanti e i nomi propri di persone e/o luoghi. La difficoltà a percepire nomi propri di persone o istituzioni è una caratteristica ricorrente anche nelle lezioni di interpretazione. Dall'osservazione partecipata è emerso che molti apprendenti hanno difficoltà a capire i cognomi degli intervistati e anche i nomi di istituzioni, a meno che non siano conosciute a livello internazionale, come per esempio il *Robert Koch Institut*.

La lezione si è conclusa con l'esecuzione del test finale di decodifica, i cui risultati verranno discussi assieme a quelli del test iniziale nel prossimo paragrafo.

#### **6.1.4 Valutazione dell'esperienza**

Come evidenziato in fase di progettazione (cfr. 5.2.4) la valutazione dell'esperienza didattica consta di due momenti: uno dedicato alla valutazione in itinere del prototipo, al fine di evidenziare i punti di forza e debolezza dell'intervento (training di decodifica prosodica) emersi durante il corso delle attività didattiche (cfr. 6.1.4.1), e un secondo momento, incentrato sulla valutazione dei risultati di apprendimento, derivata dal raffronto dei due test di decodifica iniziale e finale del corso, valutati sia in maniera quantitativa che qualitativa (cfr. 6.1.4.2).

In linea generale il corso si è svolto come pianificato, senza rilevanti cambiamenti dal punto di vista strutturale. Alcune modifiche sono state apportate nelle tempistiche, dal momento che il gruppo non sempre rispondeva all'esecuzione degli esercizi come pianificato e, in determinati casi, alcuni esercizi sono stati integrati con ulteriori attività di facilitazione che hanno richiesto più tempo del previsto.

La modalità di erogazione online ha permesso la partecipazione attiva di tutti gli apprendenti che si sono più volte dichiarati molto interessati agli argomenti trattati, ritenuti in linea con quanto svolto durante il loro percorso di studio. Sebbene il livello linguistico richiesto fosse un B1 del QCER, alcuni dei partecipanti (4/23) possedevano un livello di poco inferiore, attestabile su un A2+, mentre altri (6/23) dimostravano un livello superiore, pari al B2, rendendo il gruppo nel complesso disomogeneo. Durante il primo incontro, i partecipanti con maggiore conoscenza del tedesco tendevano a prendere spesso la parola<sup>239</sup>, mentre gli altri si mostravano più reticenti. Ciò ha reso necessario l'intervento della docente nel moderare i turni, stimolando così la partecipazione alla correzione e alla discussione delle attività da parte di tutti gli apprendenti. Nel complesso, sono state riscontrate timidezza e titubanza solo durante la prima lezione. Con il passare del tempo, infatti, tutti gli apprendenti si sono dimostrati molto più partecipativi e a loro agio<sup>240</sup>.

Come preventivato in fase di progettazione, la lingua tedesca è risultata la lingua veicolare del corso, mentre la fase di riflessione finale si è tenuta in italiano. L'uso dell'italiano si è reso anche necessario in alcuni frangenti per fornire la traduzione di determinate parole presenti nelle tracce audio, ma mai per spiegare le consegne, fornite sia per iscritto che oralmente in lingua tedesca.

#### **6.1.4.1 Valutazione in itinere del prototipo**

Per la valutazione in itinere del prototipo si è tenuto conto dei commenti emersi durante le lezioni in relazione agli esercizi e alle tracce, nonché delle risposte alle domande poste oralmente dalla docente a seguito dello svolgimento del test finale (cfr. Allegato 2).

Nel complesso il corso è stato giudicato molto utile e ben strutturato. L'unico appunto ha interessato la durata, considerata troppo limitata, e la conseguente concentrazione delle lezioni nell'arco di un solo mese. La maggior parte degli studenti avrebbe preferito incontri più brevi, di due ore, e un monte orario più consistente, in modo da dedicare a ogni argomento almeno un paio di incontri. Questo perché molti di loro non avevano mai affrontato i temi trattati e un solo mese è risultato troppo breve per acquisire determinati automatismi tipici della decodifica uditiva.

Tutti gli apprendenti si sono trovati concordi nel giudicare la fase di riscaldamento quella più divertente e stimolante, nonostante alcuni (8/21) abbiano riscontrato difficoltà nella decodifica di alcuni testi. Le fasi di esercitazione e riflessione sono state definite le più utili, in linea con quanto

---

<sup>239</sup> La tendenza a prendere la parola da parte di questo gruppo di apprendenti è da ricondurre solo in parte alla maggiore competenza linguistica. Rilevante è stata anche la conoscenza della docente, con la quale avevano già affrontato la prima annualità del corso di laurea triennale e un corso specialistico CLA relativo alla lettura dei testi specialistici in tedesco.

<sup>240</sup> Ciò è stato facilitato anche dal fatto che, avendo inquadrato durante il primo incontro il livello linguistico degli apprendenti, la docente chiedeva l'intervento degli apprendenti con livello linguistico più basso per la correzione di esercizi in cui il lessico di base e la velocità di eloquio consentivano una più facile decodifica. I rinforzi positivi nel caso di osservazioni e commenti interessanti da parte degli studenti hanno inoltre fatto sì che gli apprendenti si sentissero più motivati a condividere le proprie idee e opinioni.

emerso anche dai commenti di apprezzamento durante le lezioni. Particolarmente gradite sono state anche le attività di riflessione e di completamento delle schede con la formulazione delle regole, accolte sempre con entusiasmo. Un gruppo di apprendenti (12/21) ha apprezzato anche gli “esercizi improvvisati”, specialmente quello per chiarire l’accentazione lavorando con parole semplici come i nomi di battesimo.

Per quel che riguarda il materiale audio selezionato, alcune tracce sono risultate più difficili, altre più semplici, ma nessuna è stata definita troppo difficile o impossibile. Il grado di difficoltà dei file audio è risultato strettamente connesso alla lunghezza della traccia, alla consegna dell’esercizio, alla presenza o meno di sovrapposizioni e soprattutto al grado di articolazione dei parlanti. In merito a questi ultimi, quattro apprendenti hanno dichiarato di riuscire a decodificare più facilmente le voci femminili rispetto a quelle maschili. Questa impressione potrebbe essere data dall’intervallo di frequenza più alto del parlato femminile (tra 220 e 330 Hz) che fa percepire le voci più squillanti rispetto a quelle maschili, contenute in un intervallo più basso (tra 110 e 165 Hz).

Riguardo ai temi contenuti nel materiale audio, una parte degli studenti, soprattutto del corso di laurea magistrale e del terzo anno della triennale, ha espresso più interesse per le comunicazioni in ambito medico (medico-paziente/ fisioterapista-paziente), ricavate dalla *Plattform Gesprochenes Deutsch*, mentre la maggior parte degli studenti del primo e del secondo anno del corso di laurea triennale ha definito più interessanti le interviste tratte dal corpus *BACKBONE German*. Una possibile spiegazione è da ricondurre da un lato all’utilizzo di tracce a tema medico nelle lezioni di interpretazione, indirizzate agli studenti del terzo anno della triennale e del corso magistrale, e dall’altro alla familiarità dei temi culturali per gli apprendenti del biennio della triennale.

Un giudizio complessivo è stato dato anche sulla tipologia di esercizi utilizzata (i micro-esercizi di ascolto), considerati più stimolanti rispetto ai soliti formati presenti anche nelle prove di certificazione linguistica (domande vero/falso o a scelta multipla focalizzate sul contenuto), perché mettono in evidenza caratteristiche della lingua parlata mai trattate a lezione. Una parte degli studenti ha inoltre ammesso che i micro-esercizi di ascolto creano meno ansia da prestazione rispetto a una prova di ascolto canonica<sup>241</sup>. Ciò è da ricondurre da un lato alla brevità delle tracce audio che consentono di focalizzarsi ogni volta su un aspetto specifico del parlato, alleggerendo l’intero processo di comprensione orale, dall’altro alla modalità di esercitazione, mirata ad allenare l’ascolto e non a testarlo. Tra gli esercizi più facili sono stati indicati quelli a completamento con le forme ridotte e relativi all’elisione delle vocali atone e dei dittonghi, mentre come più difficili sono stati individuati

---

<sup>241</sup> Con prova di ascolto canonica è intesa qui sia la prova di ascolto relativa alla certificazione linguistica, che la parte di ascolto per la prova di interpretazione DE>IT, dove la focalizzazione è sul contenuto. In entrambi i casi si chiede agli studenti di ascoltare un minuto di conversazione e di rispondere a delle domande, nel caso della certificazione, o riportare in lingua italiana quanto ascoltato e compreso, nel caso dell’interpretazione.

quelli sulle pause, sui contorni intonativi e di trascrizione dei gruppi ritmici. Ciò rispecchia in parte i giudizi espressi sui fenomeni prosodici ritenuti più facili e più difficili da percepire. Mentre nel primo gruppo rientrano i fenomeni di elisione relativi alle vocali atone e ai dittonghi, nel secondo gruppo sono da annoverare il ritmo e l'andamento melodico.

Pareri molto positivi sono stati espressi sull'utilizzo delle applicazioni *LyricsTraining* e *YouGlish*, entrambe sconosciute agli studenti, ma giudicate molto utili ai fini dell'ascolto in lingua straniera<sup>242</sup>. Pareri discordanti hanno ottenuto invece i portali per i dettati (cfr. 4.2.2.2), ritenuti da un gruppo di apprendenti utili, ma molto meno stimolanti rispetto ad applicazioni come *LyricsTraining*. Riguardo alle nuove tecnologie impiegate nella didattica tutti gli studenti si sono dichiarati unanimi nel voler continuare a utilizzare le applicazioni *LyricsTraining* e *YouGlish* per lo studio delle lingue.

#### **6.1.4.2 Valutazione dei risultati di apprendimento**

La valutazione dei risultati di apprendimento riguarda il raffronto tra il test di decodifica iniziale, svolto il primo giorno del corso, e quello finale, svolto l'ultimo giorno a seguito dell'esercitazione. Gli apprendenti erano stati informati all'atto dell'iscrizione al corso che entrambi i test non avrebbero avuto votazione, ma servivano a verificare l'efficacia o meno del training di decodifica proposto. Ciò per consentire lo svolgimento del test in assoluta serenità ed evitare tentativi di comunicazione tra gli studenti durante le prove.

La scelta delle tracce con cui svolgere i test è stata dettata dall'utilizzo del genere dell'intervista per la progettazione degli esercizi contenuti nel prototipo. Per il reperimento di due interviste con caratteristiche linguistiche simili ci si è avvalsi del motore di ricerca *ZuMal* (cfr. 4.2.1.3), selezionando dal parametro del genere (*Art* in fig. 6.20) tutte le interazioni che contenessero il nome di intervista (*Interview*). Da questa ricerca è stato possibile ottenere i risultati indicati nella (Fig. 6.20) e relativi al corpus FOLK, dai quali sono state selezionate due tracce equivalenti: un'intervista podcast (punto 1 in fig. 55) per il test iniziale e un'intervista biografica (2) per quello finale.

---

<sup>242</sup> Alcuni studenti hanno ammesso di aver impiegato i due strumenti anche per le altre lingue di studio, essendo *YouGlish* disponibile per tutte e sette le lingue presenti dall'ateneo maceratese, mentre *LyricsTraining* per quasi tutte, non essendo ancora presente la lingua russa.

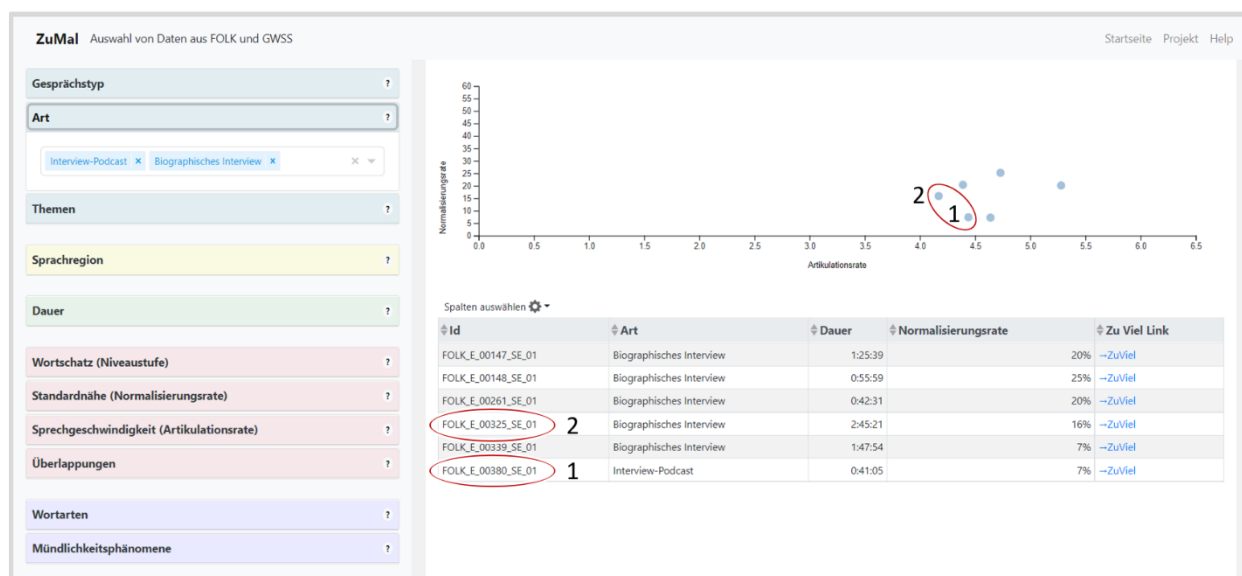


Figura 55: Risultati della ricerca su *ZuMal* dando come indicazione la tipologia di testo

L'intervista podcast è stata selezionata non solo per il basso tasso di normalizzazione che indica la presenza di poche forme ridotte o dialettali, ma anche per il grande vantaggio di non contenere mascheramenti<sup>243</sup> (*Maskierungen*), distraenti e fastidiosi all'ascolto. Non è stato possibile selezionare la traccia FOLK\_E\_00339\_SE\_01 (cfr. fig. 55), contenente lo stesso tasso di normalizzazione dell'intervista podcast (7%) ma un alto numero di mascheramenti. Un'ulteriore motivazione per l'esclusione della traccia FOLK\_E\_00339\_SE\_01 è stata la velocità d'eloquio troppo alta di una delle parlanti che, abbinata alla presenza di molte ripetizioni e false partenze, ha reso la traccia FOLK\_E\_00325\_SE\_01 (cfr. 2 in fig. 55) preferibile per condurre il test finale. A propendere per quest'ultima è stata non solo la velocità di articolazione (*Artikulationsrate*), molto vicina a quello dell'intervista podcast, ma anche la presenza del 90% del lessico di livello B1<sup>244</sup>. Relativamente alle sovrapposizioni (*Überlappungen*) e al numero dei parlanti (*Sprecher*), le due tracce selezionate

<sup>243</sup> Con il termine mascheramento viene indicato un suono forte che copre un suono debole (Lombardo e Valle 2014: 63) che può essere di vario tipo e che serve a coprire, per ragioni di privacy, parti del testo che non devono essere decodificate per garantire l'anonimato. I mascheramenti all'interno di FOLK riguardano quindi tutti i nomi propri di persona e dei luoghi geografici. Ciò rende il corpus inadatto per la preparazione di micro-esercizi di ascolto in cui si vogliono allenare le strutture di saluto e presentazione.

<sup>244</sup> Con il primo parametro si intende il numero di sillabe pronunciate al secondo, mentre il secondo indica il livello di copertura delle parole contenute nelle liste relative al vocabolario di base fornite per livello B1 dal Goethe-Institut. Se lo si desidera, oltre a selezionare le liste di parole del Goethe-Institut, disponibili per i livelli A1, A2 e B1, e quelle dell'Istituto Herder, la principale istituzione scientifica di ricerca per il tedesco come lingua seconda e/o straniera, (5 liste da 1000 a 5000 parole), lo strumento *ZuViel* consente anche di inserire degli elenchi personalizzati da caricare al momento. Di recente (ultimo accesso 10 gennaio 2023) sono state inserite tre liste di parole sul lessico relativo al cibo (*Essen*), all'abitazione (*Haus und Wohnung*) e all'istruzione (*Schule und Ausbildung*).

risultano diverse, ma solo in apparenza (cfr. fig. 56 che riporta le caratteristiche tecniche delle due tracce).

| <b>Merkmale der Audiodatei:</b>        | <b>Merkmale der Audiodatei:</b>    |
|----------------------------------------|------------------------------------|
| <b>Anfangstest:</b> FOLK_E_00380_SE_01 | <b>Endtest:</b> FOLK_E_00325_SE_01 |
| 2 Sprecher                             | 4 Sprecher                         |
| 7% Normalisierungsrate                 | 16% Normalisierungsrate            |
| 0.30 Überlappungen                     | 21.85 Überlappungen                |
| 4.64 Artikulationsrate                 | 4.17 Artikulationsrate             |
| A1 = 76%                               | A1 = 82%                           |
| A2 = 82%                               | A2 = 87%                           |
| B1 = 90%                               | B1 = 90%                           |

Figura 56: Caratteristiche delle tracce audio per il test iniziale (Anfangstest) e finale (Endtest) a confronto

Il sottofondo musicale, non rappresentato nella Figura 56, presente nella prima traccia è bilanciato nella seconda dalle sovrapposizioni del parlato, in quanto entrambi possono essere considerati elementi di disturbo. Per quel che concerne i parlanti, sebbene nella traccia FOLK\_E\_00325\_SE\_01 ce ne siano due in più, l'estratto selezionato per il test comprendeva solo l'interazione tra due persone (l'intervistatore e l'intervistato).

Il test iniziale è stato svolto il primo giorno di corso, a seguito di una prova condotta con una traccia di pochi secondi (0.40) tratta dal corpus *BACKBONE German* (cfr. 4.1.4.2), per chiarire la modalità di trascrizione in pause (Field 2008b: 418).

Per il test iniziale (a) sono state estrapolate dal testo FOLK\_E\_00380\_SE\_01 le seguenti frasi<sup>245</sup>:

- 1a. *Hallo und herzlich willkommen, zu Folge 4.9*
- 2a. *und heute nehmen wir dich mit;*
- 3a. *weil wir Uta auf der Liste hatten;*
- 4a. *Antwort war aber mit ganzem Herzen ja;*
- 5a. *mit Uta vorher per E-Mail in Kontakt;*
- 6a. *inzwischen ist dieser Hof komplett klimaneutral;*
- 7a. *und haben wir uns total zu Hause gefühlt.*

Per il test finale (b) sono invece state scelte dal testo FOLK\_E\_00325\_SE\_01 le frasi:

<sup>245</sup> Le frasi contengono fenomeni di riduzione che nella trascrizione ortografica normalizzata non sono riportati, ma sono visibili nelle trascrizioni, eseguite secondo le convenzioni minime di GAT2 (cfr. Allegato 6).

- 1b. *sie erzählen, wir fragen ab und an was;*
- 2b. *sie sind jetzt in einem gesegneten Alter;*
- 3b. *hat noch der Kaiser regiert in Berlin;*
- 4b. *wie weit ist das weg für Sie;*
- 5b. *die Zeiten damals waren außerordentlich schlecht;*
- 6b. *wir waren sehr arm, wir hatten nichts;*
- 7b. *habe schon Zeitung getragen in Holzschuhen.*

Agli studenti è stato chiesto di riportare durante la pausa, preceduta da un breve suono sinusoidale (un *bip*), esattamente le ultime sei/sette parole che avevano sentito, che corrispondono di norma a una frase di senso compiuto. Inoltre, è stato detto loro di non cancellare dalla trascrizione prima della consegna eventuali parole eccedenti le sei/sette richieste. Questo perché alcune frasi, come la 4a e la 5a, risultano incomplete così come sono proposte, mentre di norma tendono a essere memorizzate anche con l'articolo (*die Antwort war aber mit ganzem Herzen ja*) e con il predicato (*ich war mit Uta vorher per E-Mail in Kontakt*). Allo stesso tempo, per evitare che gli apprendenti scrivessero più frasi, è stato ribadito che la lunghezza delle pause era misurata al tempo necessario per la trascrizione di massimo nove/dieci parole e che ai fini dell'analisi quantitativa tutte le parole riportate non comprese nelle ultime sette, non sarebbero state computate anche se corrette.

Le parole correttamente trascritte sono state valutate 1 punto, quelle omesse 0. Le parole con grafia scorretta sono state valutate in due modi differenti: se la grafia errata non inficiava il riconoscimento della parola, come nel caso della parola *willkommen* (1a) scritta con una sola *l* (*wilkommen*) o del verbo *ist*, riportato nella forma ridotta *is*<sup>246</sup>, la parola veniva valutata 1 punto, mentre, nel caso le parole non fossero identificabili a causa della mancanza di più lettere (es. *Takt* vs. *Kontakt* 5a) o fossero confuse con parole foneticamente simili, ma di significato differente (*gefüllt* vs. *geföhlt* 7a), la parola veniva considerata errata (0 punti). L'utilizzo di sinonimi foneticamente simili (*ab und zu* vs. *ab und an* 1b) è stato valutato 1 punto, mentre l'utilizzo di sinonimi differenti a livello fonetico, ma pertinenti a livello contenutistico (*unheimlich* vs. *außerordentlich* 5b o *Haus* vs. *Hof* 6a), sono stati considerati mezzo punto. Tutte le parole che non rientravano nella stringa, anche se correttamente decodificate, non sono state computate ai fini dell'analisi quantitativa, come nell'esempio del verbo e soggetto nella frase *ich war mit Uta vorher per E-Mail in Kontakt*. Il numero 4.9 della prima frase del pre-test (1a) è stato computato come se fosse una parola sola, ma per coloro che ne hanno scritto solo una parte (4. o .9) è stato valutato mezzo punto.

---

<sup>246</sup> Le forme ridotte non sono visibili nelle trascrizioni ortografiche fornite sopra, ma in quelle integrali dei primi minuti di ciascuna traccia audio, scaricate dal corpus FOLK e riportate nell'Allegato 6. Dal momento che la forma *is* può costituire anche un'interferenza con la lingua inglese, la forma ridotta veniva considerata valida e valutata un punto solo se pronunciata in maniera ridotta anche nella traccia.



Dei 23 studenti partecipanti al corso, 21 hanno svolto sia la prova di decodifica iniziale che finale. Dal confronto a livello quantitativo (cfr. fig. 57) è emerso che quasi tutti gli studenti hanno mostrato un miglioramento nella decodifica uditiva (20/21), ad eccezione dell'apprendente numero 11 che nel primo test è riuscita a decodificare più parole (87%) rispetto al secondo (82%), evidenziando tuttavia in entrambi i casi una comprensione più che adeguata<sup>247</sup>.

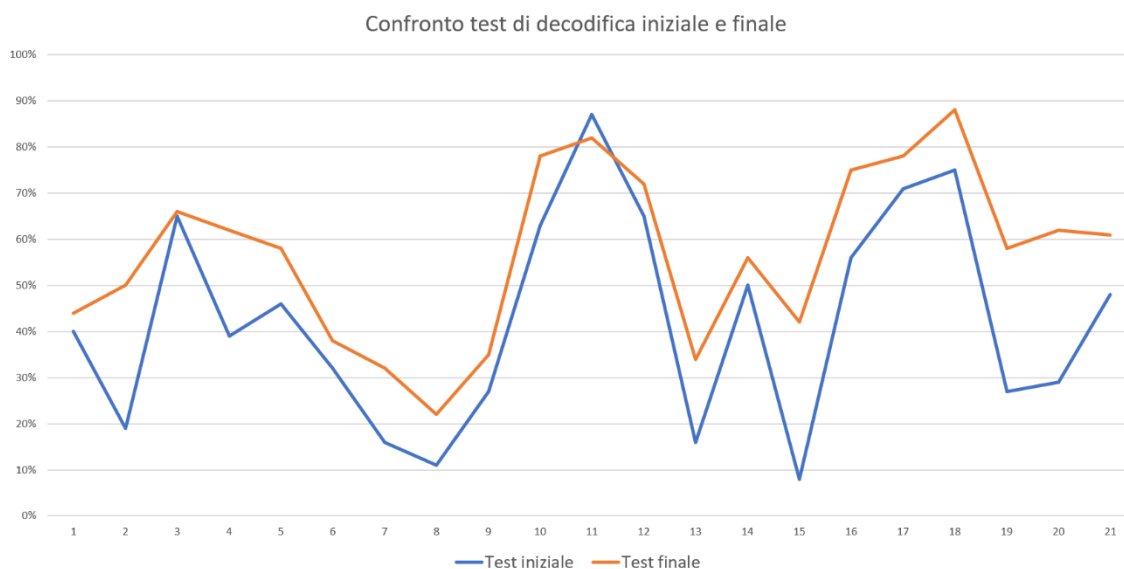


Figura 57: Grafico di confronto tra i risultati dei test di decodifica iniziale e finale

Osservando la trascrizione del secondo test dell'apprendente 11 si nota la presenza di un numero maggiore di sinonimi foneticamente differenti (*sie reden* vs. *sie erzählen* 1b / *besonderen Alter* vs. *gesegneten Alter* 2b), omissioni di alcuni aggettivi (*sehr*) e particelle (*schon*) e un unico fraintendimento nell'ultima frase (7b), nella quale è stato riportato in trascrizione che l'anziano a quattro anni<sup>248</sup> consegnava i giornali in tutte le scuole (*in all Schulen*), anziché indossando scarpe di legno (*in Holzschuhen*). L'errore di decodifica in questo caso può essere imputabile da un lato all'articolazione poco precisa dell'anziano centenario e alla pronuncia del fono [a], spesso reso più

<sup>247</sup> In un recente studio, Leonard (2019: 7) ha riscontrato che per il raggiungimento di una comprensione adeguata di un testo orale non specialistico, è necessaria la decodifica di almeno il 73,5% delle parole presenti nel messaggio. Ciò è in linea con quanto affermato nello studio di Van Zeeland e Schmitt (2013), secondo i quali una comprensione più che buona si verifica a fronte della decodifica del 90% delle parole, mentre valori uguali o superiori al 95% corrispondono a una comprensione ottimale, di solito raggiunta da parlanti nativi.

<sup>248</sup> Il riferimento *als Vierjähriger* (quando ero un bambino di quattro anni) non era richiesto in quanto informazione precedente alle sette parole da trascrivere (cfr. Allegato 6), ma è stato indicato da molti apprendenti (12/21), alcuni dei quali lo hanno inserito in trascrizione riformulando, come nel caso di *mit 4 Jahren* (a quattro anni).

come [ɔ]<sup>249</sup>, dall'altro alla compensazione con conoscenze pregresse dell'apprendente, che si ipotizza, in base all'età, aver frequentato la scuola superiore dopo l'avvio del programma di lettura dei quotidiani in classe<sup>250</sup>.

Alcuni risultati (5/23) evidenziano un livello di decodifica molto basso, al di sotto del 20%, in quanto non si aveva appuntato nulla per alcune frasi, mentre per altre solo alcune parole chiave, di norma portatrici di accento prosodico e quindi più percepibili a livello acustico. Altri (6/21) hanno riportato invece estratti o parole che comparivano prima dell'intervallo selezionato, scrivendo anche frasi di senso compiuto (*es gibt ein Café dabei / wie haben den Tour angefangen*) che però non erano richieste ai fini del test. Inoltre, nella maggior parte delle trascrizioni relative al primo test (18/21) sono state riscontrate diverse frasi incongruenti, come, per esempio, *ist der Ruf komplett klimaneutral*, dove invece di essere la fattoria (*der Hof*) a impatto zero lo diventa la reputazione (*der Ruf*) o frasi come *weil wir unter aufgelistet hatten*, dove il nome Uta viene scambiato per preposizione *unter* e l'espressione *auf der Liste* (sulla lista) con il verbo *auflisten* (elencare). Differentemente dal test finale, in quello iniziale sono presenti anche frasi senza senso, come l'espressione *ist ... komplett Klima neun und drei* (6a), dove oltre a non essere presente il soggetto, l'aggettivo *klimaneutral* diventa *Klima neun und drei* (clima nove e tre). Altri esempi riguardanti le frasi 7a (*und haben wir uns total zu Hause gefühlt*), 6a (*inzwischen ist dieser Hof komplett klimaneutral*) e 3a (*weil wir Uta auf der Liste hatten*) sono<sup>251</sup>:

- *total Zahlen gefühlt / total Zaun gefüllt / total zaust gefühlt / total zauer gefüllt*
- *wir haben...ausgefüllt / wir haben...total ausgeführt*
- *ist zwischen...Klima neutracht / Klima neukrahl / Klimaradial*
- *weil wir um aufrichtig hatten*

Nei casi in cui la decodifica risultava sufficiente a garantire una parziale comprensione del testo (6/21), sono state evidenziate interferenze con l'italiano, soprattutto per quanto riguarda il genere delle parole, come nel caso di *diese Hof* (questa fattoria), fatto diventare femminile, o la grafia (*Clima* vs. *Klima* / *var* vs. *war*). Interferenze lessicali sono state riscontrate anche con la lingua inglese. Alcuni studenti (4/21) hanno scritto *Roof* invece di *Hof* e *House* anziché *Hause* (5/21).

---

<sup>249</sup> In riferimento alla pronuncia del parlante, molti studenti (15/21) hanno evidenziato, a conclusione del test finale, la particolarità rilevata nelle parole *Vater* e *Mutter*, dove il fono [t] sembrava più addolcito, quasi una [d], cosa che è stata percepita anche da chi ha redatto la trascrizione (cfr. Allegato 6).

<sup>250</sup> A partire dal 1999, molte scuole secondarie in Italia hanno aderito al progetto sulla lettura del quotidiano in classe, patrocinato dalla Presidenza del Consiglio dei ministri, che prevedeva a cadenza settimanale la fornitura gratuita di varie testate giornalistiche, allo scopo di avvicinare i giovani alla lettura e agevolare la formazione di un pensiero critico e l'integrazione nella società di appartenenza.

<sup>251</sup> Le frasi trascritte dagli studenti sono riproposte nelle loro versioni originali e possono contenere errori.

Nel test finale la tendenza generale ha evidenziato un numero molto più limitato di omissioni, la maggior parte delle quali non costituiva un problema per la comprensione generale<sup>252</sup>. Solo pochi studenti (5/21) e limitatamente ad alcune frasi sono riusciti ad appuntare solo le parole chiave. In molte trascrizioni (18/21) erano inoltre presenti anche più delle sette parole richieste, come nel caso della frase 3b (*hat noch der Kaiser regiert in Berlin*), dove la maggior parte degli apprendenti (16/21) ha riportato entrambi (6/21) o un solo (10/21) riferimento temporale (*100 Jahre her, 1910, hat noch der Kaiser regiert in Berlin*)<sup>253</sup>. A ciò va aggiunta la presenza di sinonimi, alcuni dei quali foneticamente simili come *ab und zu* o al posto di *ab und an* (frase 1b *sie erzählen, wir fragen ab und an was*), o di stessa derivazione, come il verbo *existieren* al posto di *regieren* (3b), e altri diversi a livello fonetico, ma pertinenti a livello contenutistico come *erzählen*, modificato in *sprechen* o *reden* (1b). Ciò fa supporre una decodifica più automatica e l'inizio di una elaborazione del senso della frase, che, nonostante la durata limitata della pausa, ha consentito di riportare anche altre parole con stesso significato contenute nel lessico mentale<sup>254</sup>. Rispetto alle trascrizioni del test iniziale, in quelle relative a quello finale, sono stati rilevati anche cambiamenti nell'ordine delle parole, come nel caso della frase 4b *wie weit ist das weg für Sie?*, riportata da alcuni studenti (9/21) *wie weit weg ist das für Sie?* o la frase *hat noch der Kaiser regiert in Berlin* riportata da alcuni (9/21) *hat noch der Kaiser in Berlin regiert* o *der Kaiser hat in Berlin regiert* (4/21), che evidenziano uno sviluppo dell'orecchio interno sia in fase ricettiva, con la percezione dell'anomalia nel trovare il complemento di stato in luogo al di fuori dalla parentesi verbale, evidente con l'aggiustamento della frase a livello sintattico. Differentemente dalle prime trascrizioni, nelle seconde non sono state rilevate interferenze né con l'italiano né con altre lingue.

Complessivamente la valutazione ha messo in evidenza come il corso sia servito a migliorare le capacità di decodifica generali di tutti gli apprendenti. In alcuni casi il miglioramento è stato molto significativo. A tal riguardo va fatto però presente che sei studenti partecipanti (dal 16 al 21 in fig. 57) hanno dichiarato di frequentare contestualmente anche un secondo corso specialistico CLA di comprensione orale in lingua tedesca, dal titolo *Decodificare il parlato tedesco*, sempre di 12 ore, offerto dall'ateneo, mentre altri due apprendenti (2 e 15 in fig. 57) hanno affermato di svolgere attività di conversazione con studenti di madrelingua tedesca, cosa che potrebbe giustificare il miglioramento significativo nella decodifica. L'esigenza di testare il training con un gruppo più omogeneo, in cui la

<sup>252</sup> Molti studenti (10/21) nella frase 6b, *wir waren sehr arm, wir hatten nichts*, hanno omissso il *sehr*, pur essendo accentato e in prossimità di una pausa, quindi facilmente percepibile.

<sup>253</sup> Solo in un caso al posto della particella *her* si è trovato il pronome *er*, probabilmente dovuto o a una svista nel trascrivere, mentre in un secondo caso è stata riportata la dicitura *100 Jahre alt*, riferita all'età dell'intervistato.

<sup>254</sup> La lunghezza delle pause non consentiva una riflessione approfondita sulle frasi che dovevano essere riportate dagli apprendenti in soli pochi secondi. Per studenti con scrittura veloce però, la lunghezza delle pause consentiva almeno una rilettura della trascrizione e una correzione di eventuali errori ortografici.

sola variabile indipendente potesse essere rappresentata dalla formazione alla decodifica, è stato uno dei motivi che hanno condotto alla pianificazione di un secondo ciclo di sperimentazione, che verrà descritto di seguito.

## **6.2 Secondo ciclo: decodifica prosodica per futuri interpreti**

Il secondo ciclo di sperimentazione è stato progettato sulla base di alcune delle osservazioni emerse durante il corso specialistico CLA *Comprendere il parlato tedesco*, nonché dalle considerazioni derivate dall'osservazione dell'insegnamento magistrale di interpretazione. Durante le lezioni di interpretazione è stato più volte riscontrato da parte degli studenti un problema di focalizzazione sul contenuto, dovuto a una decodifica deficitaria di sintagmi intonativi complessi, concatenati tra loro in sequenze logiche introdotte spesso da parole funzionali difficilmente percepibili. Partendo quindi dalla considerazione che gli studenti di interpretazione necessitano di una formazione specifica all'ascolto in lingua straniera, è stato progettato un corso di decodifica prosodica per soli interpreti, da erogare in modalità online, tramite piattaforma *Microsoft Teams*, e focalizzato sulla percezione dei fenomeni tipici del parlato, in particolar modo delle caratteristiche prosodiche, essenziali per la segmentazione del discorso.

Il corso, della durata complessiva di 12 ore frontali, prevedeva una scansione temporale, differente rispetto al corso CLA, di due ore a settimana (da 45 minuti l'una) anziché tre e per un periodo di tempo più lungo, pari a un mese e mezzo. Il corso comprendeva, oltre alle attività da svolgere in classe, anche l'espletamento di compiti in modalità asincrona, per un impegno orario aggiuntivo di circa 6 ore, garantendo così una formazione totale di 18 ore. Anche per quel che concerne il materiale audio si è optato per tracce di tipologie diverse rispetto a quelle utilizzate nel corso CLA, avendo il gruppo di studenti frequentanti il corso di interpretazione espresso una preferenza per le tracce a tema medico ed evidenziato la necessità di allenare la decodifica uditiva ampliando contestualmente anche il lessico specifico.

Destinatari della formazione erano gli studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea in Discipline della Mediazione Linguistica, che potevano partecipare al corso extra-curricolare<sup>255</sup> su base volontaria. Il corso prevedeva inoltre una limitazione del numero di partecipanti a 15, al fine di agevolare anche le correzioni delle attività affidate come compito a casa. La decisione di indirizzare il training di decodifica prosodica ai soli studenti iscritti al terzo anno del corso di laurea in Discipline

---

<sup>255</sup> Differentemente dal corso specialistico CLA, il corso di decodifica per interpreti, non ha dato diritto all'acquisizione di crediti formativi, né di "bonus" per l'esame di interpretazione. Pertanto, per renderlo più appetibile agli studenti di frequentanti il terzo anno di corso, si è deciso di inserire nella parte pratica della formazione un'esercitazione di consecutiva su testi di ambito medico e ambientale, della durata di massimo due minuti, in preparazione della prova DE>IT dell'insegnamento di interpretazione.

della Mediazione Linguistica e limitare la partecipazione a un numero massimo di apprendenti è dovuta alla necessità di formare sia un gruppo sperimentale che di controllo, per condurre un esperimento sul campo (cfr. Albert, Brons-Albert e Koster 2002: 53; Albert e Marx 2010: 88). I due gruppi dovevano essere individuati tra gli studenti frequentanti lo stesso anno di corso e gli stessi insegnamenti di tedesco come lingua straniera, affinché presentassero caratteristiche equiparabili e garantire che l'unica variabile indipendente in relazione alla lingua tedesca potesse essere costituita dal training di decodifica prosodica<sup>256</sup>. L'idea era di effettuare una prima rilevazione e osservazione del fenomeno inerente alle capacità di decodifica uditiva degli studenti del terzo anno di Mediazione mediante un test di trascrizione in pause iniziale (pre-test) e costituire due gruppi di studenti: uno sperimentale a cui sottoporre il potenziamento tramite training di decodifica prosodica e uno di controllo (Albert e Marx 2010: 89–90), al quale non si sarebbe somministrato il potenziamento. A conclusione del training di decodifica prosodica, entrambi i gruppi sarebbero stati sottoposti a un test di decodifica finale (post-test) con l'intento di rilevare una eventuale modifica delle capacità di decodifica del gruppo sperimentale, risultante dalla comparazione degli esiti del post-test di entrambi i gruppi (cfr. Roche 2019: 189–236).

### 6.2.1 Partecipanti

In totale 18 apprendenti, frequentanti l'insegnamento di Interpretazione per l'impresa internazionale al terzo anno del corso di laurea in Discipline della Mediazione Linguistica hanno manifestato interesse al corso, 12 dei quali si sono regolarmente iscritti a seguito della calendarizzazione degli incontri, frequentando almeno il 75% delle lezioni e svolgendo con regolarità le attività affidate in modalità asincrona. Dei 12 partecipanti, 2 studenti e 10 studentesse, tre apprendenti sono stati esclusi dalla valutazione dei risultati di apprendimento, dal momento che avevano partecipato anche al primo ciclo di sperimentazione, vantando così una formazione alla decodifica uditiva di 12 ore in più rispetto agli altri partecipanti al corso (gruppo sperimentale) e agli studenti del gruppo di controllo. A seguito dell'iscrizione al corso sono stati raccolti oralmente dati relativi agli studenti. Tutti gli apprendenti hanno affermato di essere di madrelingua italiana e, differentemente dal primo ciclo, non sono stati rilevati casi di bilinguismo. Inoltre, il gruppo ha mostrato fin da subito un livello linguistico omogeneo, vantando un livello attestabile su un B2 del QCER. Tutti i partecipanti hanno dichiarato di frequentare in maniera regolare e assidua sia le lezioni di interpretazione che di lettorato in lingua

---

<sup>256</sup> L'impossibilità di costituire i gruppi casualmente per tenere sotto controllo le variabili indipendenti fa sì che non si possa parlare di ricerca sperimentale in senso stretto, riproposta negli esperimenti di laboratorio, ma di ricerca "quasi sperimentale" (Leone e Prezza 1999: 158), meglio definibile come "ricerca su campo" (Albert, Brons-Albert, e Koster 2002: 53; Albert e Marx 2010: 88–89; Roche 2019: 197), caratterizzante di norma molti progetti in campo educativo e sociale (cfr. Cipolla 1998; Memoli 2004).

tedesca, arrivando così a un impegno di sei ore frontali settimanali nel semestre a cui si sarebbero sommate le 18 ore di training di decodifica.

Per la costituzione del gruppo di controllo sono stati reclutati nove apprendenti dal corso di interpretazione del terzo anno di laurea triennale che hanno manifestato interesse per la ricerca e dichiarato di frequentare regolarmente sia l'insegnamento di interpretazione che il lettorato, per un impegno settimanale di sei ore frontali. Al fine di costituire un gruppo di controllo equiparabile, sono stati raccolti oralmente dati anche in relazione a questi studenti. I nove apprendenti del gruppo di controllo (1 studente e 8 studentesse), di livello linguistico pari a un B2, hanno dichiarato di essere di madrelingua italiana e, anche in questo caso, non sono stati rilevati casi di bilinguismo. Tutti gli apprendenti del gruppo di controllo hanno inoltre dichiarato di non aver mai frequentato in passato un corso di decodifica uditiva.

### **6.2.2 Struttura del corso**

Differentemente dal primo ciclo di sperimentazione, l'espletamento dei test di decodifica iniziale e finale è stato svolto contemporaneamente dai due gruppi, sperimentale e di controllo, in orari diversi rispetto al corso di decodifica prosodica. Il test iniziale è stato eseguito a febbraio, prima dell'inizio del corso, durante una lezione di lettorato, mentre il test finale è stato svolto a conclusione del semestre, nel mese di giugno, in un giorno pattuito dalla docente in accordo con gli studenti di entrambi i gruppi. La decisione di effettuare il test finale per entrambi i gruppi non al termine del corso di decodifica (aprile), ma a fine semestre, è dovuta alla necessità di osservare se i miglioramenti nella decodifica del tedesco come lingua straniera auspicati nel gruppo sperimentale, risultanti sia dal miglioramento generale riscontrato nelle attività affidate per compito in modalità asincrona che nelle esercitazioni svolte a lezione, fossero duraturi nel tempo.

Seguendo la struttura del primo prototipo di intervento, le varie sedute di decodifica per interpreti si sono articolate in tre fasi: una prima di introduzione, una seconda di pratica e una terza di riflessione e approfondimento. La prima fase è stata finalizzata alla rilevazione e alla discussione dei problemi di decodifica riscontrati nelle esercitazioni affidate in modalità asincrona. All'interno di questa fase è stato previsto anche lo svolgimento di micro-esercizi di ascolto focalizzati sulla forma, creati sulla base di alcuni passaggi presenti nel testo orale considerato e risultati più ostici. Alla correzione degli esercizi è seguita la fase di esercitazione incentrata sulla percezione dei fenomeni prosodici (accenti, ritmo, contorni melodici, pause e fenomeni di riduzione) ricorrenti nel parlato spontaneo e presenti nel testo scelto. A conclusione della parte di esercitazione sono state predisposte prove di simulazione di interpretazione consecutiva DE>IT, da svolgersi con una traccia audio della durata di un minuto, su un tema simile a quello trattato nel testo affidato per l'esercitazione da svolgere a casa o su una

parte differente dello stesso testo<sup>257</sup>. Per lo svolgimento della simulazione sono state mantenute le stesse condizioni della lezione di interpretazione, ovvero la possibilità di ascoltare l'audio due volte, di cui una (la seconda) a velocità ridotta, per consentire l'eventuale presa di appunti.

La discussione delle problematicità di decodifica riscontrate nella prova di interpretazione ha interessato la terza fase, di riflessione e approfondimento, focalizzata anche sull'individuazione delle caratteristiche formali dei passaggi ritenuti meno intelligibili nella trascrizione. In quest'ultima fase è stato possibile svolgere anche approfondimenti in ottica contrastiva dei fenomeni prosodici più ricorrenti nei testi selezionati e più importanti a livello di decodifica.

### 6.2.3 Contenuti e materiali didattici

Essendo emersa in fase di osservazione partecipata la necessità di utilizzare testi specialistici di ambito medico e ambientale in cui fossero presenti più sintagmi intonativi concatenati in sequenze logiche da ascrivere a un solo parlante, per il reperimento di tracce adatte sia da un punto formale che contenutistico si è attinto alla piattaforma *YouTube*. Questo perché le comunicazioni mediche presenti nella piattaforma del tedesco parlato (PDG) sono per lo più interazioni tra medico e paziente e presentano brevi scambi (domanda e risposta) in cui raramente un parlante argomenta per più di dieci secondi. Anche le interviste reperibili dal corpus *BACKBONE German* non sono risultate adatte, dal momento che quelle ascrivibili all'ambito medico e/o ambientale sono poche<sup>258</sup> e non presentano le caratteristiche informative dei testi utilizzati nell'insegnamento di interpretazione. Solo per alcuni micro-esercizi di ascolto, basati su fenomeni di riduzione o coordinamento intersegmentale, si è reso necessario il reperimento delle tracce dal corpus FOLK, sfruttando le possibilità di interrogazione del corpus.

Per lo svolgimento delle lezioni sono stati selezionati sei differenti testi da *YouTube*: tre di ambito medico e tre a tematica ambientale. Gli argomenti dei testi di ambito medico erano l'obesità, la sicurezza del vaccino contro il Covid-19 e l'assunzione di farmaci durante la gravidanza. I temi a sfondo ambientale riguardavano invece l'eccessivo consumo della plastica, il cambiamento climatico

---

<sup>257</sup> Molte delle tracce selezionate hanno una durata superiore ai quattro minuti, ciò ha permesso di creare con un unico testo un'esercitazione da svolgere a casa, vari micro-esercizi di ascolto da eseguire a lezione e una prova di consecutiva finale. I vantaggi nell'utilizzo di un unico testo sono plurimi: da un lato evitano agli apprendenti/ascoltatori di doversi abituare in pochi secondi a un'altra voce, varietà linguistica e stile di eloquio, dall'altro consentono di poter abbinare esercizi focalizzati sulla forma a esercizi focalizzati sul contenuto. Inoltre, l'utilizzo di una sola traccia audio permette anche l'approfondimento del lessico specifico relativo a un determinato tema.

<sup>258</sup> Le due interviste dal corpus *BACKBONE German* a tema medico sono rispettivamente *Einblick in eine Arztpraxis* (Uno sguardo all'ambulatorio di un medico di base) e *Klinikmanagement* (Gestione della clinica), dove vengono discusse più che altro le mansioni lavorative degli intervistati, mentre le tre interviste a sfondo ambientale: *Die Arbeit an einer Seehundstation in Schleswig-Holstein* (Il lavoro in una riserva di foche nello Schleswig-Holstein), *Ein Fischereibetrieb am Bodensee* (Un'impresa ittica al Lago di Costanza) e *Ein Wattführer aus Schleswig-Holstein* (Una guida al fondo marino dello Schleswig-Holstein), contengono solo pochi passaggi relativi alla tutela dell'ambiente e alla causa ecologista.

e la moria delle api. In seguito alla scelta del materiale, operata sia in base alle caratteristiche del parlato (velocità d'eloquio, presenza di pause, grado di articolazione, presenza di fenomeni di riduzione) che al lessico specifico (medico e ambientale), una volta scaricati i video sono stati convertiti in file audio<sup>259</sup>, per essere in seguito editati con il software *Audacity*<sup>260</sup>.

Da *YouTube* provengono anche le tracce utilizzate per le attività da svolgere in modalità asincrona, consistenti per lo più nella formulazione di trascrizioni ortografiche (dettati) o in simulazioni di prove di interpretazione. Relativamente a queste ultime, agli apprendenti è stato chiesto di ascoltare i file audio in formato MP3, di una durata limitata, al massimo un minuto e mezzo, e di farne una restituzione in italiano in forma scritta, permettendo così una maggiore concentrazione sulla parte ricettiva dell'attività di interpretazione (cfr. Satkauskaitė 2010). Per questa tipologia di esercitazione è stato fornito inizialmente anche un glossario tedesco/italiano con i termini specifici presenti nella traccia e necessari alla decodifica del testo<sup>261</sup>. Con il progredire delle esercitazioni, per l'esecuzione dell'attività è stato previsto anche un numero limitato di ascolti, di solito due, coincidente con quello concesso anche nelle lezioni di interpretazione del terzo anno del corso di laurea triennale. Tale limitazione è stata prevista anche per gli ultimi due dettati, per i quali sono state fornite due tracce: una originale, da ascoltare prima e dopo la trascrizione, e una con inserite delle pause per consentire agli apprendenti di trascrivere senza dover continuamente interrompere la registrazione.

Per quel che concerne i fenomeni prosodici esercitati nel corso, le lezioni hanno interessato la percezione dei gruppi ritmici, delle pause, dei fenomeni di riduzione, dei contorni melodici e dell'accentazione, trattati il più delle volte in combinazione tra loro a seconda delle caratteristiche del parlato presente nel materiale selezionato. Alle volte si sono resi necessari micro-esercizi di ascolto rivolti alla percezione delle caratteristiche segmentali, formulati però utilizzando sempre stringhe di parlato autentico e mai parole isolate dal contesto acustico, come verrà spiegato di seguito, nella descrizione dettagliata della prima unità didattica.

---

<sup>259</sup> Per la conversione dei video in file audio di formato WAV si è utilizzato il software gratuito *Coconvert*, attualmente non più funzionante. Esistono tuttavia delle alternative valide, tra cui *Online Video Converter*, consultabile alla pagina <https://it.onlinevideoconverter.pro/97/youtube-converter-mp3> (ultimo accesso 18 gennaio 2023) che però dà la possibilità di convertire i video scaricati da *YouTube* solo in file audio MP3, formato supportato da *Audacity*.

<sup>260</sup> Con *Audacity*, oltre a tagliare le tracce per la creazione di micro-esercizi di ascolto, per alcune parti, laddove era presente un sottofondo musicale troppo distraente, è stata utilizzata la funzione di mitigazione del sottofondo musicale e isolamento della voce. In alcuni casi, ma solo in relazione ad alcuni parlanti, è stata utilizzata anche la funzione di rallentamento della velocità d'eloquio, mentre per le esercitazioni a casa, specialmente per i dettati, nelle tracce sono state inserite delle pause.

<sup>261</sup> Il glossario è stato fornito solo per le prime esercitazioni. In alcune è stata richiesta come parte integrante del compito la stesura di un glossario tematico da realizzare in base al tema dell'esercitazione e con gli strumenti presentati a lezione.



## 6.2.4 Svolgimento dell'intervento

Dal momento che il prototipo sperimentato nel corso specialistico CLA aveva dato risultati più che soddisfacenti, sia in termini di valutazione in itinere del prototipo che dei risultati di apprendimento, le modifiche ad esso apportate sono state poche. Un primo cambiamento riguarda la fase di introduzione, nella quale non è stata prevista un'attività con il software *LyricTraining*, sostituita dall'introduzione dei problemi di decodifica comuni, riscontrati dalla correzione delle attività affidate come compito a casa la settimana precedente e da alcune attività finalizzate alla percezione dei problemi dei passaggi ritenuti più ostici. La seconda variazione rispetto alla struttura del corso CLA è stata l'introduzione di una prova di interpretazione consecutiva alla fine della parte dedicata all'esercitazione, necessaria anche per stimolare la partecipazione al corso. Inoltre, diversamente dal corso CLA, nel corso per interpreti sono state svolte attività finalizzate all'ampliamento del lessico specifico, alcune condotte con nuove tecnologie, come *Quizlet* (cfr. 4.2.1.2) e *Voyant Tools*<sup>262</sup>.

La prima attività assegnata come compito da svolgere in modalità asincrona e consistente nella stesura di un dettato da una traccia audio di circa un minuto è stata inviata per posta elettronica dalla docente agli studenti del gruppo sperimentale all'atto della finalizzazione dell'iscrizione al corso, chiedendo la consegna del compito almeno due giorni prima della data di inizio delle lezioni. Ciò al fine di consentirne la correzione, l'individuazione delle problematiche comuni e la realizzazione di esercizi mirati da svolgere nella fase introduttiva. Il testo selezionato per il primo compito<sup>263</sup> è stato scelto sia per il lessico non troppo specifico, adatto a una prima esercitazione, sia per la presenza di numerose informazioni, tra cui parecchi dati numerici (peso, altezza, taglia, date)<sup>264</sup> e fenomeni tipici del parlato come false partenze, varie tipologie di pause, tra cui molte piene e di recupero, particelle modali e fenomeni di riduzione. Dalla correzione delle attività è emerso che le difficoltà maggiori riscontrate dagli studenti sono state causate dalla decodifica di:

- a) parole non conosciute e/o riconosciute dagli studenti, come *Schaukel* (altalena), diventata *Schaufel* (pala) o *Schachtel* (scatola) o parole prive di significato come *Schauchel*;

---

<sup>262</sup> Si tratta di un'applicazione online gratuita che consente l'analisi testuale basata sul web o su un corpus caricato dall'utente. Per illustrarne il funzionamento, è stata svolta un'esercitazione in classe. La docente aveva creato un corpus di circa 12.000 parole, ricavato da articoli di giornale sul tema della vaccinazione contro il virus Covid-19 e aveva mostrato come utilizzare la risorsa per una preparazione terminologica approfondita in previsione della prova di consecutiva, a tema medico, incentrata sul Coronavirus.

<sup>263</sup> Si tratta del primo minuto della serie di video *Adipositas – ein persönlicher Erfahrungsbericht* (Obesità – un'esperienza personale), disponibile in versione integrale alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=uoXZN186qbQ&t=63s> (ultimo accesso consultazione 18 gennaio 2023). La protagonista del video in oggetto è Lisa Krause che racconta come è riuscita a sconfiggere l'obesità.

<sup>264</sup> La presenza dei dati numerici è stata essenziale nella scelta del video perché da uno scambio con il docente responsabile dell'insegnamento di interpretazione era emersa la problematica ricorrente negli apprendenti di non riuscire a velocizzare la decodifica dei numeri.

- b) cognome della parlante (Krause) che, sebbene come tutti i nomi propri costituisca un termine a sé, poteva essere decodificato grazie all'alta frequenza con cui le due sillabe che lo compongono compaiono nel parlato tedesco;
- c) dati numerici, spesso invertiti (1976 vs. 1967) o confusi a causa della velocità e/o della pronuncia del parlante, nonché dell'interferenza con l'italiano.

Per risolvere problemi dovuti alla percezione di parole non conosciute e/o non riconosciute è stato illustrato il funzionamento del motore di ricerca *YouGlish*, del quale è stato suggerito l'utilizzo costante soprattutto per la memorizzazione dei vocaboli nuovi in diverse varianti di pronuncia, allo scopo di favorire un'entrata nel lessico mentale che non fosse riconducibile solo alla pronuncia standard (forma citazionale), ma anche alle diverse realizzazioni acustiche. Un momento di riflessione ha interessato la frase in cui l'intervistata spiega di aver sofferto di obesità per 14 anni (*ich war 14 Jahre an Adipositas erkrankt*), dove l'indicazione temporale è stata trascritta da molti studenti (8/12) o come *vor 10 Jahren* (dieci anni fa) o *für 10 Jahre* (per dieci anni). Durante la correzione la docente ha ipotizzato che il problema fosse da ricondurre alla presenza del fono [ɪ] nel numero *vierzehn* ['firtse:n]. L'ipotesi è stata confermata dalla richiesta di tradurre il numero 14 in tedesco, pronunciato dalla maggior parte degli apprendenti (10/12) ['fi:rtse:n], segno evidente di come un suono non rientrante nelle categorie prototipiche di un parlante italofono, la sillaba [fi], sia stato assimilato a quello più vicino esistente nella lingua d'uso, appunto [fi]. Pertanto, è stato proposto un esercizio di micro-ascolto, consistente nel digitare nel motore di ricerca *YouGlish* alcune parole di un elenco dato e indicare per ognuna, dopo averne ascoltate almeno cinque differenti realizzazioni acustiche, la presenza di uno dei due foni [ɪ] o [i], come illustrato nell'esempio (cfr. fig. 58).

| Geben Sie die folgenden Wörter in die <i>YouGlish</i> -Suchmaschine ein und kreuzen Sie den Laut an, den Sie hören, wie im Beispiel! |     |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----|
| Wort                                                                                                                                 | [ɪ] | [i] |
| vierzehn                                                                                                                             | x   |     |
| Migräne                                                                                                                              |     |     |
| misstrauen                                                                                                                           |     |     |
| miauen                                                                                                                               |     |     |
| Mikroklima                                                                                                                           |     |     |
| Picknick                                                                                                                             |     |     |
| dicht                                                                                                                                |     |     |

Figura 58: Micro-esercizio di ascolto sulla discriminazione dei foni [ɪ] e [i]

Sebbene l'esercizio sia focalizzato su un aspetto segmentale, l'ascolto delle frasi nel contesto e la ripetizione delle parole nella loro interezza consentono comunque di esercitare la percezione di altre caratteristiche soprasegmentali quali il ritmo e l'accento.

Sempre nella fase di introduzione è stato proposto un esercizio volto alla decodifica dei nomi propri e di informazioni numeriche. Agli apprendenti è stato chiesto di ascoltare cinque brevi racconti di esperienze<sup>265</sup>, di massimo 20 secondi di durata l'uno, e di compilare contestualmente una tabella in cui dovevano specificare per ogni parlante il nome e cognome, la data di nascita, il peso attuale e, se espressi, l'altezza, il peso precedente o l'ammontare dei chili persi. Dalla correzione dell'esercizio è emerso che la decodifica dei numeri in sé non costituisce un problema, essendo stati in larga parte decodificati da tutti gli apprendenti (8/12). Le criticità riguardano piuttosto la decodifica di stringhe numeriche in concomitanza all'elaborazione di altre informazioni. Nel caso specifico, in molte delle tracce proposte erano presenti più date (sia quella di nascita, che quella della diagnosi), più pesi (nel passato e nel presente) e più altezze (in alcuni casi, la diagnosi è arrivata in età adolescenziale e quindi sono stati forniti più dati), con la conseguenza che alcuni apprendenti non sono stati in grado di individuare quali informazioni inserire nella tabella. Questo perché i numeri sono stati processati in maniera cosciente, sovraccaricando molto la memoria di lavoro (cfr. 2.2.2.2) che non è riuscita a contenere anche altre informazioni. La processazione dei numeri nella lingua madre rientra tra le attività della memoria procedurale, non dichiarativa (cfr. 2.3.2). Acquisire lo stesso meccanismo di riconoscimento in lingua straniera richiede molta pratica, ma è possibile svilupparlo sottoponendosi a un training mirato in cui non solo vengono esercitati i numeri in isolamento, ma anche e soprattutto in contesto.

Un possibile approccio per agevolare la decodifica dei numeri in contesto è lavorare sulla percezione del ritmo, consentendo di velocizzare l'individuazione delle unità di senso. Ed è proprio sulla percezione del ritmo che si è svolta la prima parte della fase di esercitazione, per la quale sono stati proposti esercizi di micro-ascolto in cui è stato chiesto agli apprendenti di riascoltare le interviste dell'esercizio precedente, divise in unità di senso, come nel seguente esempio, dove il file audio di 20 secondi è stato diviso in nove differenti segmenti, ognuna corrispondente a un gruppo ritmico<sup>266</sup>:

*Mein Name ist Lea Stollenwerk / ich bin 1999 geboren / ich habe im Jahr 2013 /  
die Diagnose Adipositas bekommen / ich hatte ein Höchstgewicht von 150 kg / bei*

---

<sup>265</sup> Le tracce in questione provengono dal canale *YouTube* della *Stiftung Gesundheitswissen* (una fondazione incentrata sui saperi in materia sanitaria), dalla quale è stato selezionato anche l'estratto scelto per svolgere il dettato in modalità asincrona. Tutte le tracce sono unite dal tema comune dell'obesità.

<sup>266</sup> Il video in versione integrale è consultabile al link [https://www.youtube.com/watch?v=84hB7alt\\_I8&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=84hB7alt_I8&t=2s) (ultimo accesso 19 gennaio 2023). Le parti riportate nell'esempio sono relative ai primi 20 secondi del video.

*einer Körpergröße von 1,65 m / wiege aktuell 120 kg / bei einer Körpergröße von 1,78 m / und habe somit 30 kg abgenommen.*

A seguito dell'ascolto di ciascun gruppo ritmico, gli studenti dovevano ripetere la stringa di parlato canticchiando a bocca chiusa, senza articolare i suoni, ma rispettando il ritmo e l'andamento melodico. Dopo aver ascoltato e ripetuto canticchiando per due volte ogni segmento corrispondente a un gruppo ritmico, è stato chiesto di riascoltare ogni estratto una terza volta e trascrivere quanto detto. Stessa tecnica è stata utilizzata anche per l'attività successiva, nella quale sono stati presentati cinque gruppi ritmici appartenenti a uno stesso enunciato, fatti ascoltare singolarmente in ordine sparso. Agli studenti è stato chiesto, a un primo ascolto relativo a ogni traccia, di canticchiare il gruppo ritmico appena ascoltato e, a un secondo ascolto, di trascriverlo. Una volta ripetuta l'operazione per cinque volte e individuate tutte e cinque le unità ritmiche (e di senso), è stato proposto l'ascolto dell'intero passaggio e chiesto agli studenti di numerare i gruppi ritmici precedentemente decodificati e trascritti in base all'ordine di occorrenza (cfr. fig. 59).

| Übung 2a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und summen Sie sie! Dann Hören Sie sie noch wieder an und versuchen Sie, sie zu transkribieren! |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Audiodatei                                                                                                                                             | Satz                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Übung 2b: Hören Sie sich die folgende Audiodatei an und nummerieren Sie die rhythmischen Gruppen in der Reihenfolge ihres Auftretens!                  |                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| Audiodatei                                                                                                                                             | Rhythmische Gruppen                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                     | <input type="checkbox"/> Grenzen zu finden oder zu sehen<br><input type="checkbox"/> da geht es ja darum<br><input type="checkbox"/> und neue Grenzen zu setzten<br><input type="checkbox"/> und dann zu überschreiten<br><input type="checkbox"/> neue Wege zu entdecken |

Figura 59: Micro-esercizi di ascolto sulla percezione dei gruppi ritmici

Questo esercizio di interiorizzazione del ritmo, trascrizione e numerazione è stato ripetuto con un secondo enunciato complesso, la cui decodifica è risultata più semplice per la maggior parte degli studenti (7/12).

L'esercitazione pratica è proseguita con un micro-esercizio di ascolto finalizzato alla percezione delle pause, essendo stata scelta per compito una traccia audio con molte pause piene e di recupero che, di

norma, non costituiscono un elemento affidabile per la segmentazione del parlato, potendo occorrere anche all'interno di una stessa parola (cfr. fig. 37). Per allenare la percezione delle pause è stato quindi proposto un lavoro sulla trascrizione ortografica del testo in cui sono stati omessi i segni di interpunzione. Agli apprendenti è stato chiesto di inserire il simbolo | a ogni pausa percepita durante il primo ascolto e, a un secondo ascolto, di completare la trascrizione con forme riempitive, corrispondenti alle pause piene (*äh o ähm*). A seguito dell'individuazione di tutte le pause, sia silenti che sonore, è stato chiesto agli apprendenti di riascoltare l'audio e concentrarsi sulla percezione di altri fenomeni acustici, anche e soprattutto in concomitanza delle pause, che contribuivano alla delimitazione dei confini delle unità di senso. Due studentesse hanno messo in evidenza i contorni intonativi<sup>267</sup>, mentre altri due apprendenti hanno percepito “trascinamenti” di alcune parole in prossimità delle congiunzioni o di altre parole. Ciò ha permesso di spiegare brevemente sia i contorni intonativi che l'allungamento prepausale, ricorrente soprattutto in prossimità delle pause brevi. Per la spiegazione di certi fenomeni sono stati utilizzati anche esempi in lingua italiana.

Due esercizi sono stati proposti anche sui fenomeni di riduzione, il primo dei quali riguardante l'assimilazione regressiva, frequente nei verbi all'infinito come *kommen* ['kɔmən], realizzato in forma orale ['kɔmn] o ['kɔm], ma anche in sostantivi come *Ohren* ['o:ʁən], pronunciato ['o:ʁn] o ['o:ʁn], o negli avverbi tipo *eh* ['e:v], reso [ɛv], e il secondo incentrato sull'elisione delle vocali atone a fine parola, caratteristiche presenti in maniera evidente nel testo affidato per compito a casa. La parte di esercitazione si è conclusa con la simulazione di due prove di consecutiva DE>IT, da un minuto ciascuna, sulla seconda e terza parte del racconto di Lisa Krause, mentre la fase di riflessione e approfondimento ha avuto come tema principale la struttura ritmica del tedesco e le differenze tra lingue iso-accentuali e iso-sillabiche (cfr. 3.6.2). Nella fase finale, oltre alla compilazione degli specchietti per la formulazione delle regole che ha permesso di sensibilizzare gli apprendenti a certi fenomeni ricorrenti del parlato, sono state illustrate anche le consegne per le esercitazioni da svolgere in modalità asincrona.

Come evidenziato dalla descrizione della prima unità didattica del corso di decodifica per interpreti, l'approccio utilizzato nel secondo ciclo di sperimentazione è diverso da quello utilizzato per il corso CLA solo per quel che concerne l'ordine di trattazione dei fenomeni prosodici, che non hanno seguito una programmazione a priori stabilita dalla docente, ma sono stati individuati in base alle osservazioni emerse in fase di correzione delle attività svolte come compito e alle caratteristiche peculiari dei testi selezionati. In riferimento a queste ultime, la scelta di una traccia audio contenente lessico specifico di ambito medico, ha permesso di allenare non solo la percezione degli accenti, ma anche dei gruppi

---

<sup>267</sup> Nello specifico si tratta di due studentesse che avevano frequentato nell'anno accademico precedente il corso specialistico CLA *Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso ip articolato*.

ritmici. Dopo aver proposto esercizi di riconoscimento e numerazione delle parole nel contesto (cfr. fig. 60), la docente ha chiesto agli apprendenti di individuare per ogni parola presente nell'esercizio l'accento lessicale, che è stato esercitato anche a livello produttivo con l'uso delle mani per evidenziare le sillabe atone e toniche<sup>268</sup>.

| Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie die Wörter an, die Sie hören!                               |                                          |                                                |                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------------|
|                                         | <input type="checkbox"/> Paracetamol     | <input type="checkbox"/> Arzneistoff           | <input type="checkbox"/> Schwangerschaft   |
|                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> Pädiatrie       | <input type="checkbox"/> einnehmen             | <input type="checkbox"/> verabreichen      |
| Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und nummerieren Sie die Wörter nach der Reihenfolge, in der sie erscheinen! |                                          |                                                |                                            |
|                                        | <input type="checkbox"/> Schwangere      | <input type="checkbox"/> Uniklinik             | <input type="checkbox"/> Organe            |
|                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> Zeitgerecht     | <input type="checkbox"/> messen                | <input type="checkbox"/> Arzthelferin      |
|                                                                                                                          | <input type="checkbox"/> Beratungsstelle | <input checked="" type="checkbox"/> vertretbar | <input type="checkbox"/> Pränatalmediziner |

Figura 60: Micro-esercizi di ascolto sul lessico specifico

Una volta individuati gli accenti sono stati allenati i gruppi ritmici: gli studenti hanno ascoltato brevi tracce audio corrispondenti a unità di senso e contenenti il lessico precedentemente esercitato, le hanno trascritte e hanno indicato per ognuna il relativo schema ritmico (cfr. fig. 61).

<sup>268</sup> Per evidenziare le sillabe toniche la docente ha suggerito di battere le mani (palmo contro palmo), mentre per realizzare le sillabe atone, ha consigliato di premere i polpastrelli di una mano sul palmo dell'altra. Questo movimento produce un suono più ovattato che si presta molto a rappresentare la sillaba atona (cfr. 6.1.3.2).

| Hören Sie sich die rhythmischen Gruppen an, schreiben Sie sie auf und geben Sie für jede Gruppe das Betonungsmuster an, wie im Beispiel! |                        |                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-----------------|
| Audiodatei                                                                                                                               | Verschriftlichung      | Betonungsmuster |
|                                                         | Zeitgerecht entwickelt | ● ...           |
|                                                         |                        |                 |

Figura 61: Micro-esercizio di ascolto sulla percezione dei gruppi ritmici

Per l'esercizio proposto nella Figura 61 sono state selezionate molte espressioni fisse, come per esempio *Organe gut angelegt* (organi ben posizionati) o *eine ärztliche Beratung ist dringend zu empfehlen* (si raccomanda vivamente un consulto medico). Ogni gruppo ritmico è stato anche ripetuto ad alta voce, dopo averlo riascoltato e canticchiato per interiorizzare le strutture e aiutare l'orecchio interno a memorizzare, oltre alle parole, anche il ritmo. Dal momento che l'argomento medico si prestava a un lavoro lessicografico è stata proposta agli studenti anche un'attività da svolgere con l'ausilio di *YouGlish* in cui dovevano inserire nella stringa di ricerca una parola come *Medikamente* e trascrivere le varie collocazioni lessicali che riuscivano a trovare nei video indicizzati, tipo *Medikamente geben/ verabreichen / verschreiben* (dare / somministrare / prescrivere farmaci).

Fondamentali per esercitare le pause e i contorni melodici sono stati anche due documentari: uno sui cambiamenti climatici e l'altro sulla moria delle api<sup>269</sup>. Il primo, relativo ai cambiamenti climatici, ha consentito di esercitare in un primo momento i numeri e il lessico specifico mediante un esercizio a completamento, mirato a ricostruire la trascrizione del testo. Una volta completata la trascrizione è stato chiesto agli apprendenti di riascoltare la traccia audio e riportare per iscritto il simbolo | per segnalare le pause (cfr. fig. 62) nella trascrizione.

<sup>269</sup> Il genere del documentario presenta caratteristiche prosodiche molto interessanti da analizzare, soprattutto per quel che concerne l'andamento melodico e la presenza di pause. Essendo però spesso un parlato accurato, evidenzia pochi fenomeni di riduzione che emergono solo nelle parti relative alle interviste.

| Hören Sie sich die Audiodateien an und setzen Sie die fehlenden Wörter in die vorgesehenen Felder ein!                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                        | Das wesentliche _____ ist das _____<br>bis zu _____ der _____ lag die<br>_____ bei _____ das<br>sind Teilchen pro _____ in der _____                                                                                                                                                                               |
| Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und fügen Sie das Symbol   an der Stelle ein, an der Sie eine Pause hören! |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                         | Das wesentliche Treibhausgas ist das Kohlendioxid das CO <sub>2</sub> bis zu Beginn der<br>Industrialisierung lag die die Konzentration von CO <sub>2</sub> bei 280 ppm das sind Teilchen pro<br>Millionen Moleküle in der Atmosphäre und seit 1850 seitdem wir Kohle Öl und Gas<br>verbrennen steigt es rapide an |

Figura 62: Micro-esercizi di ascolto sulla percezione del lessico e dei numeri e sulle pause

L'esercitazione si è poi conclusa con l'individuazione dei contorni melodici, particolarmente facili da decodificare in testi come i documentari, dove il parlato, almeno quello riferito ai giornalisti e moderatori, tende all'iperarticolazione<sup>270</sup>.

Differente rispetto al primo prototipo, sperimentato nel corso CLA, è stato anche l'uso delle tecnologie. L'applicazione *LyricsTraining*, per esempio, è stata consigliata per esercitarsi giornalmente in modalità asincrona così come altamente raccomandati sono stati anche gli esercizi di *Shadowing* da portare a termine con l'ausilio di *Speechnotes* o *Vocaroo* (cfr. 4.2.2.3). Per questi ultimi, il cui funzionamento è stato illustrato a lezione, sono stati forniti file audio provenienti dalla piattaforma *Audio-Lingua* (cfr. 4.1.4.4), in quanto consentono di selezionare sia il livello linguistico che la durata. Per un approfondimento sul lessico, utile anche per la memorizzazione, è stato suggerito l'impiego di *Quizlet*, illustrato nel corso della seconda lezione con termini specifici relativi al cambiamento climatico (cfr. fig. 63).

<sup>270</sup> In molti documentari sono però presenti anche stralci di interviste con esperti di settore o persone comuni che presentano invece forme di parlato più ipoarticolate, spesso rese meno intelligibili a causa di inflessioni dialettali.



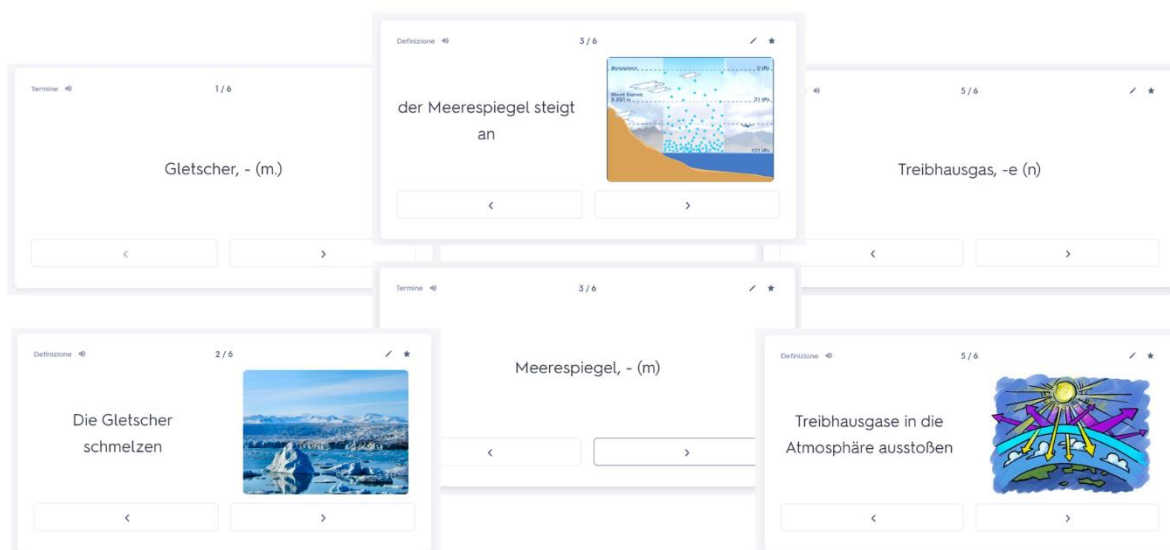


Figura 63: Esercitazione sul lessico specifico con l'applicazione *Quizlet*

Nello specifico sono stati illustrati i vari passaggi su come creare delle *Flashcards* ed è stata descritta anche la funzione della sintesi vocale con la quale è possibile svolgere brevi dettati da portare a termine con le frasi riportate nello spazio della definizione. L'approfondimento sulla ricerca terminologica è stato svolto anche nel corso di una seconda lezione, nella quale è stato proposto l'utilizzo dell'applicazione *Voyant Tools* con cui è stata condotta anche una prova pratica, utilizzando un corpus di 12.000 parole creato dalla docente con lessico specifico dell'ambito medico<sup>271</sup>. Essendo *Voyant Tools* uno strumento molto utile per la preparazione terminologica degli apprendenti, ma non finalizzato all'esercitazione dell'ascolto, è stata rimarcata più volte l'importanza di abbinare l'utilizzo del software anche ad altre applicazioni (*Quizlet*) o motori di ricerca (*YouGlish*) che consentono di apprendere le nuove parole o collocazioni, individuate con *Voyant Tools*, mediante stimoli uditivi. Durante il secondo intervento didattico si è fatto spesso ricorso al motore di ricerca *YouGlish*, utilizzato sia dagli apprendenti per portare a termine determinati esercizi sia dalla docente per far ascoltare alcune particolarità della lingua parlata. Inoltre, per mostrare agli studenti la visualizzazione dei contorni melodici e dei correlati acustici che concorrono alla realizzazione degli accenti, si è ricorso al software PRAAT (cfr. 4.1.3), utilizzato come nell'esempio proposto, che riporta un estratto del documentario sul cambiamento climatico (cfr. fig. 64).

<sup>271</sup> Per la formazione del corpus la docente ha utilizzato articoli di quotidiani tedeschi sul tema del Covid-19, riportati in un unico documento word da caricare su *Voyant Tools*. Dello strumento sono state illustrate le funzioni ritenute più utili alla formazione degli interpreti, ovvero *Cirrus* per l'individuazione delle parole ricorrenti e quindi dei termini tecnici e la funzione *Contesti* per agevolare gli apprendenti all'analisi della parola nel contesto. La funzione di *Lettore* è stata suggerita per eseguire traduzioni a vista, considerate un ottimo esercizio per velocizzare la memorizzazione dei vocaboli con il loro corrispettivo italiano.

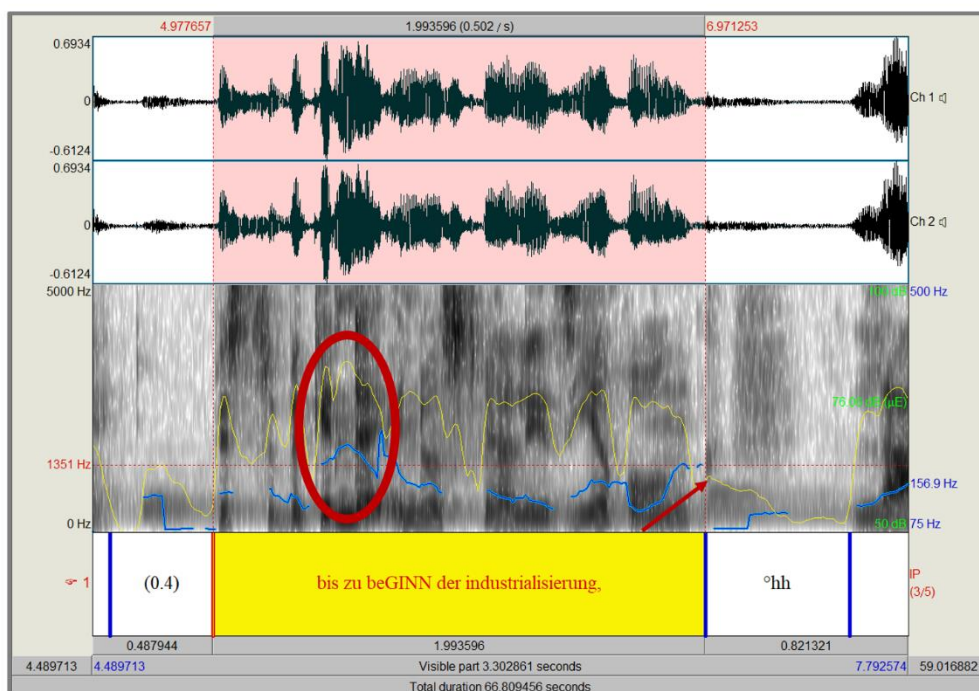


Figura 64: Visualizzazione con PRAAT del contorno melodico ascendente

Nella Figura 64 è possibile osservare, evidenziato dalla freccia rossa, l'andamento ascendente della frequenza fondamentale (linea blu) del sintagma intonativo *bis zu Beginn der Industrialisierung* (prima dell'inizio dell'industrializzazione), confuso dalla maggior parte degli apprendenti con un contorno intonativo piatto. L'esempio ha permesso di illustrare che oltre al contorno intonativo piatto, esiste anche il fenomeno della *salita di continuazione* (cfr. 3.6.1), indice percettivo altrettanto importante per segnalare che l'enunciato non è ancora finito. Un contorno ascendente è spesso uno strumento di coesione testuale, perché segnala che il sintagma appena pronunciato non è autonomo non solo sul piano sintattico strutturale, ma anche pragmatico e informativo.

Come spesso accade nei documentari, il sintagma è delineato da una pausa silente antecedente (0.4 s) e una corposa inspirazione seguente (°hh = 0.6 s); ciò rende la divisione in sintagmi intonativi in testi di questo genere di abbastanza semplice comprensione per gli apprendenti. All'interno dell'ovale di colore rosso è anche possibile osservare i due correlati acustici (intensità in giallo e frequenza fondamentale in blu), che concorrono alla realizzazione dell'accento focale, situato sulla parola *Beginn*, annotata secondo le convenzioni base di trascrizione con GAT2. Per rendere più evidente il confronto tra i diversi correlati acustici che concorrono nell'accentazione in italiano e in quella in tedesco, la docente ha anche registrato<sup>272</sup> una breve traccia audio con la parola *Beginn* pronunciata

<sup>272</sup> Per le registrazioni la docente ha utilizzato *Audacity*, mentre gli studenti, ai quali è stato chiesto di fare qualche piccolo esercizio di produzione (di solito riferito a gruppi ritmici o parole), hanno preferito servirsi dell'applicazione web *Vocaroo*.

rispettivamente “alla tedesca” e “all’italiana”, facendo notare le differenze a livello grafico con PRAAT (cfr. fig. 65).

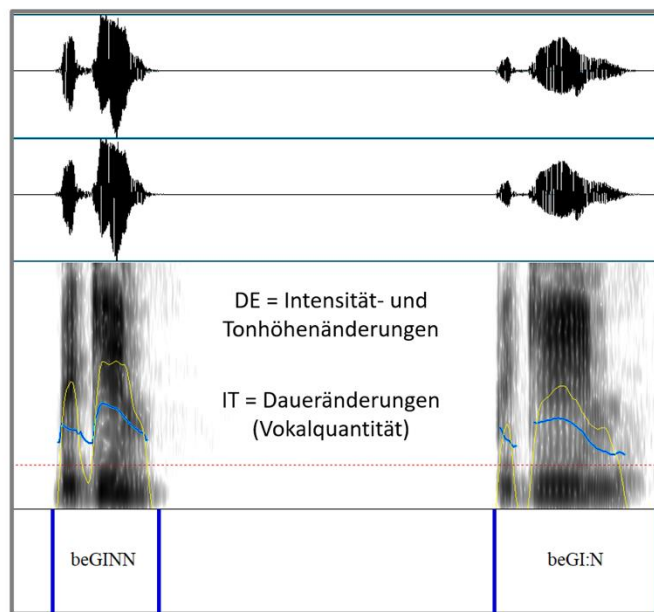


Figura 65: Visualizzazione dei correlati acustici nella realizzazione dell’accento in tedesco e in italiano

Osservando la Figura 65 è possibile notare che mentre in tedesco sono l’intensità (in giallo) e la frequenza fondamentale (in blu) a concorrere alla formazione della prominenzia lessicale, in italiano entrambi i parametri, seppur presenti, sono subordinati alla durata che, nel caso riportato è pari a 0.77 secondi, contro un tempo di esecuzione di 0.5, impiegato per realizzare l’accentazione tedesca. L’utilizzo del software PRAAT è stato fondamentale per il raffronto contrastivo tra tedesco e italiano, emerso anche in fase di valutazione del prototipo (cfr. 6.2.5.1).

### 6.2.5 Valutazione dell’esperienza

Anche per questo secondo ciclo di sperimentazione la valutazione è stata divisa in due parti: la prima relativa al prototipo e la seconda relativa ai risultati di apprendimento (cfr. 5.2.4).

Sebbene il corso di decodifica per interpreti non prevedesse l’attribuzione di crediti formativi, la frequenza da parte dei 12 apprendenti iscritti è stata costante e assidua, così come attiva si è rivelata la partecipazione alle lezioni che, in più di un’occasione, si sono protratte oltre l’orario pattuito per portare a termine tutte le esercitazioni previste per la giornata. In generale le lezioni si sono svolte come da programma, anche se in alcuni frangenti sono state proposte attività ideate sul momento,

come per esempio attività di *Shadowing* da svolgere a turno dagli studenti con tracce audio molto brevi, di pochi secondi l'una.

Anche le attività affidate come compito domestico sono state svolte puntualmente e da tutti gli apprendenti, che, rispetto al gruppo di controllo, vantano un potenziamento alla decodifica prosodica di 18 ore totali. Lo svolgimento puntuale delle attività asincrone ha reso possibile da parte della docente l'individuazione delle difficoltà di decodifica ricorrenti in alcuni passaggi sui quali sono state realizzate attività *ad hoc* da svolgere nella parte introduttiva delle lezioni. Inoltre, la correzione della prima e ultima attività, consistenti in una prova di dettato, ha permesso anche di effettuare un confronto quantitativo dei risultati di apprendimento, che verrà descritto nel dettaglio nella relativa valutazione (cfr. 6.2.5.2).

#### 6.2.5.1 Valutazione in itinere del prototipo

Per valutare il prototipo (training di decodifica prosodica) è stato svolto un colloquio *in plenum* a fine corso nel quale è stato chiesto agli apprendenti di indicare i punti di forza e di debolezza della formazione alla decodifica prosodica, esprimere critiche sulla scelta delle tracce e formulazione degli esercizi nonché sulle tecnologie impiegate a lezione e consigliate per uso domestico (cfr. Allegato 2). Tutti gli studenti si sono trovati concordi nel ritenere le attività affidate per compito molto utili, anche se alcune tematiche, soprattutto quelle relative al virus Covid-19, non sono state molto apprezzate. Delle attività da svolgere in modalità asincrona, una in particolare dal titolo *Maskenpflicht* è risultata molto difficile, causando in alcuni casi (4/12) anche frustrazione. Particolarmente gradite si sono rivelate le correzioni alle attività e i *feedback* della docente, contenenti suggerimenti su quali esercizi svolgere per migliorare i sottoprocessi di decodifica uditiva in base alla rilevazione degli errori, seguendo un approccio diagnostico<sup>273</sup>. La maggior parte degli studenti (9/12) ha dichiarato di aver notato un miglioramento delle capacità di decodifica uditiva, mentre altri hanno dichiarato di sentirsi ancora molto insicuri nell'ascolto. Alcuni studenti (3/12) hanno richiesto a conclusione del corso ulteriori esercitazioni aggiuntive, soprattutto in preparazione alla prova d'esame di interpretazione. Le esercitazioni sono state fornite e puntualmente corrette dalla docente.

Alcuni studenti (5/12) hanno definito difficili, ma allo stesso tempo utili le attività di *Shadowing* con l'applicazione *Speechnotes*, suggerite per un allenamento autonomo alla decodifica uditiva. Per l'espletamento di queste ultime la docente aveva messo a disposizione tracce audio, fornendone anche la trascrizione per un'autocorrezione. Utile e allo stesso tempo divertente è stata definita l'applicazione *LyricsTraining*, utilizzata regolarmente solo da alcuni studenti (4/12), ma sperimentata

---

<sup>273</sup> Le correzioni sono state inviate per mail dopo la lezione e la discussione sulle problematiche generali individuate nelle varie trascrizioni e/o rese.

almeno una volta da tutti. Molto più sfruttato (10/12) è risultato invece il motore di ricerca *YouGlish*, nonostante alcuni apprendenti (2/12) abbiano lamentato un numero limitato di realizzazioni acustiche per alcune espressioni e/o parole molte tecniche inserite nella stringa di ricerca.

Apprezzati da tutti sono state le schede per la formulazione delle regole o l'individuazione delle ricorsività, perché hanno aiutato a far luce su caratteristiche del parlato mai messe in evidenza<sup>274</sup>. La maggior parte degli studenti (10/12) ha inoltre espresso un parere positivo anche sull'utilizzo dei movimenti delle mani per allenare l'accentazione, l'intonazione<sup>275</sup> e il ritmo, nonché la tecnica del canticchiare per interiorizzare quest'ultimo. Parimenti apprezzata è stata anche la visualizzazione del suono, possibile mediante software PRAAT che ha permesso di approfondire il discorso sui differenti correlati acustici che concorrono all'accentazione tedesca e a quella italiana. A tal riguardo alcuni studenti (4/12) hanno dichiarato di riuscire a percepire meglio la differenza tra realizzazione dell'accento in tedesco e in italiano solo dopo averla visualizzata graficamente, indizio di una predominanza del canale visivo nell'apprendimento. Un'unica criticità è emersa in relazione ad alcuni micro-esercizi di ascolto in cui erano previste trascrizioni di interi sintagmi intonativi, considerati da un gruppo di apprendenti (4/12) troppo lunghi e, di conseguenza, stancanti.

Interessante è stato il commento di una studentessa che ha sottolineato l'importanza di un corso di decodifica uditiva già a partire dal primo anno di laurea triennale, al fine di abituare l'orecchio al suono del tedesco ed evitare così spiacevoli fossilizzazioni nella pronuncia e nel ritmo<sup>276</sup>. Sulla necessità di un corso di decodifica uditiva e prove di interpretazione già a partire dalla prima annualità si sono trovati concordi tutti gli apprendenti, sottolineando interesse e motivazione per attività di ricezione orale.

#### **6.2.5.2 Valutazione dei risultati di apprendimento**

La valutazione dei risultati del training di decodifica prosodica è stata possibile sia attraverso la correzione e il monitoraggio delle attività affidate come compito al solo gruppo sperimentale, sia mediante la comparazione del test di decodifica iniziale e finale dei due gruppi coinvolti nella sperimentazione (sperimentale e di controllo).

---

<sup>274</sup> Le schede per la formulazione delle regole sono state adattate con esempi presi dalle esercitazioni svolte a lezione, ma la struttura è identica a quelle proposte anche nel corso CLA a fine di ogni unità didattica (cfr. Allegato 4).

<sup>275</sup> Per l'intonazione è stato chiesto di disegnare con le mani l'andamento intonativo di alcuni enunciati, così da evidenziare durante l'ascolto i picchi nonché i contorni intonativi.

<sup>276</sup> Le fossilizzazioni relative alla pronuncia di alcune parole ricorrenti erano emerse durante il corso, svoltosi interamente in lingua tedesca. In relazione al ritmo, prendendo ad esempio alcune asserzioni prodotte dagli studenti, è stato possibile evidenziare come la pronuncia degli italofoeni sia troppo ben articolata in relazione alle sillabe atone che vengono percepite quasi come se fossero accentate, creando spesso un ritmo binario o ternario regolare tipico dell'italiano (Marotta 2011: 1261), che però in tedesco non esiste.

Come parametro di soglia per l'individuazione di una decodifica adeguata del testo è stato utilizzato quello proposto da Leonard (2019) del 73,5%, arrotondato per eccesso a 74%. Parametri superiori al 90% hanno permesso di definire la decodifica più che buona, mentre percentuali superiori al 95, sono servite per individuare una decodifica ottimale, di solito raggiunta da ascoltatori fluenti o parlanti nativi (cfr. van Zeeland e Schmitt 2013). I parametri sono stati scelti anche a seguito di un piccolo esperimento condotto con il gruppo di interpreti del corso magistrale durante l'osservazione partecipata. Gli studenti sono stati sottoposti a un test di trascrizione in pause di due testi su stessa tematica, uno in tedesco e l'altro in italiano. Dei 7 partecipanti al corso che hanno svolto la prova è emerso che per il tedesco solo 3 avevano raggiunto un livello superiore al 75%, evidenziando anche una comprensione adeguata del testo con qualche piccola imprecisione, mentre i restanti non sono scesi al di sotto del 50%, mostrando una comprensione deficitaria. Per quel che riguarda la prova in italiano 4 studenti hanno decodificato più del 95%, mentre solo una persona ha raggiunto il 100%. Dei restanti tre, due hanno superato l'80%, con valori di 83% e 86%, mentre una persona ha decodificato il 74%. In riferimento ai contenuti della traccia in italiano però tutti gli studenti hanno dimostrato la piena comprensione del testo, evidenziando come una decodifica anche al di sotto del 90%, ma superiore al 74% assicuri di fatto la comprensione.

Per quel che concerne il primo punto (monitoraggio delle attività svolte in modalità asincrona dal solo gruppo sperimentale), il confronto a livello quantitativo delle parole correttamente trascritte tra il test iniziale assegnato prima dell'inizio del corso nel mese di febbraio e il test finale, svolto a conclusione del corso, ad aprile, consistenti entrambe in un dettato, ha evidenziato un netto miglioramento delle capacità di decodifica degli apprendenti. Per il primo compito solo alcuni studenti (5/12) erano riusciti a decodificare più del 74% delle parole, avendo comunque a disposizione un numero illimitato di ascolti, da indicare però nel foglio di consegna<sup>277</sup>. La percentuale del 74% è stata presa come punto di riferimento in quanto attesta, in base a recenti studi (cfr. Leonard 2019:7), una comprensione adeguata del testo. Per la seconda attività, per la quale erano previsti solo due ascolti: un primo ascolto integrale e un secondo per svolgere la prova con una traccia audio intervallata da pause, la maggior parte degli studenti (8/12) è riuscita a superare il 74% delle parole decodificate, mentre i restanti hanno raggiunto percentuali comprese tra il 53% e il 66% (cfr. fig. 66)<sup>278</sup>.

---

<sup>277</sup> Dei quattro studenti che hanno raggiunto una decodifica superiore al 74%, una studentessa ha dichiarato di aver ascoltato l'audio 12 volte, mentre gli altri hanno indicato rispettivamente 6, 4, 3 e 2 ascolti (cfr. tabella in fig. 6.31).

<sup>278</sup> Nella tabella e nel grafico sono presentati i risultati di tutti e 12 gli studenti frequentanti il corso di decodifica prosodica. Di questi, i numeri 19, 20 e 21 sono stati esclusi dalla valutazione quantitativa dei risultati del pre- e post-test, perché vantavano già una formazione di 12 ore alla decodifica, avendo frequentato l'anno precedente il corso CLA e preso parte alla prima sperimentazione. Ciò è in parte evidente dal più alto livello di decodifica iniziale, rispetto alla media del gruppo.

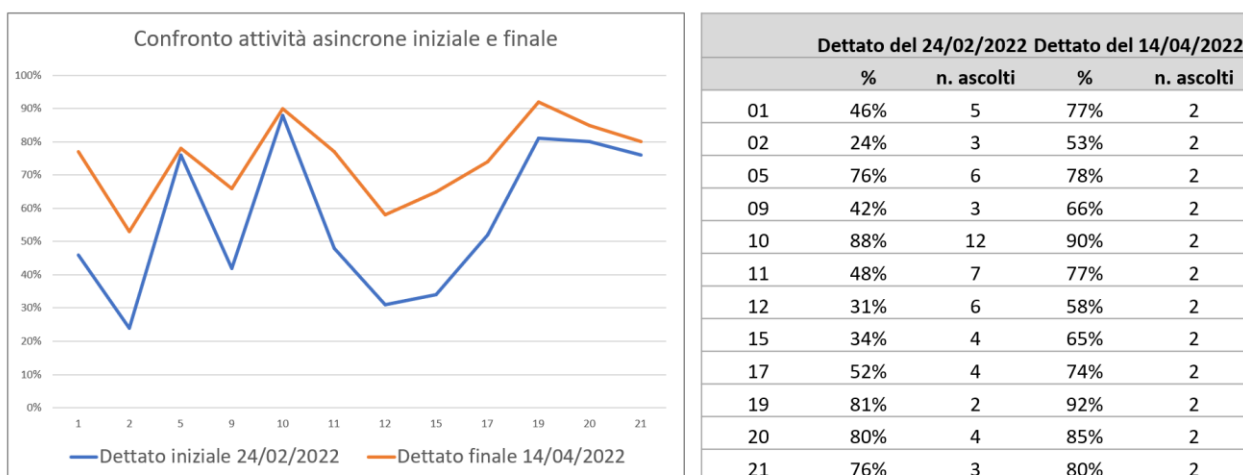


Figura 66: Grafico e tabella di confronto tra la prima e l'ultima attività assegnata come compito a casa

Miglioramenti sono stati osservati anche a livello qualitativo nelle prove di interpretazione da restituire in forma scritta soprattutto in relazione alle interferenze. Mentre le prime prove erano caratterizzate da interferenze a livello lessicale (*Praxis* tradotto con pratica anziché ambulatorio, *intensive Psychotherapie* reso con terapia intensiva), nelle ultime non sono stati riscontrati casi simili. Per la valutazione dei risultati di apprendimento, consistente nel raffronto tra pre- e post-test di decodifica uditiva tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo (Albert e Marx 2010: 90–91), sono stati selezionati due testi equivalenti in termini di durata (rispettivamente di un minuto il primo e un minuto e sei secondi il secondo), numero di parlanti e tasso di normalizzazione<sup>279</sup>. Riguardo alla velocità, il primo testo ha un tasso di articolazione di poco superiore al secondo, misurato in 0.34 parole al secondo (W/s) contro le 0.45 della seconda traccia che però presenta, oltre a un lessico più specifico, anche un sottofondo musicale (*Hintergrundmusik*) che poteva costituire un elemento di disturbo (cfr. fig. 67).

<sup>279</sup> Nello specifico si tratta di due testi informativi, entrambi a carattere medico, tratti da *YouTube*. Il primo, dal titolo *Anorexie* è stato selezionato dal canale di medicina dell'università di Vienna (MedUni) ed è reperibile all'indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=kUQPLf8uHQ4> (ultimo accesso 18 gennaio 2023). Il secondo, reperibile alla pagina <https://www.youtube.com/watch?v=xYOljbjXNaI> (ultimo accesso 18 gennaio 2023) proviene dal canale di Rayk Anders, giornalista freelance e produttore video web, che tratta temi molto attuali. Entrambi i video sono stati adattati alle esigenze della prova con *Audacity*: il secondo relativamente nella lunghezza e il primo (*Anorexie*) relativamente alla velocità (diminuita di un 20%). Di entrambi i testi sono riportate anche le trascrizioni ortografiche, realizzate da me (M. M.), dove sono state sottolineate le frasi selezionate per svolgere i due test di trascrizione in pause (cfr. Allegato 7).

|                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Merkmale der Audiodatei:</b><br><b>Anfangstest:</b> Anorexie<br>1 Sprecher<br>0.34 Artikulationsrate (W/s)<br>Österreichische Standardvarietät<br>keine Hintergrundmusik | <b>Merkmale der Audiodatei:</b><br><b>Endtest:</b> Super-Keime<br>1 Sprecher<br>0.45 Artikulationsrate (W/s)<br>Deutsche Standardvarietät<br>Hintergrundmusik |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Figura 67: Caratteristiche delle tracce audio per il test iniziale (Anfangstest) e finale (Endtest) a confronto

Nei testi non sono presenti sovrapposizioni, essendo enunciati da un'unica persona, identificabile rispettivamente con una parlante donna nel caso del test di decodifica iniziale (*Anorexie*) e un parlante uomo per il test di decodifica finale (*Super Keime*). Entrambi i parlanti si esprimono nella varietà standard del tedesco, riconoscibile in quella austriaca (*österreichische Standardvarietät*) per la traccia utilizzata nel pre-test e tedesca (*deutsche Standardvarietät*) per quella del post-test. Essendo i video a scopo informativo, non è indicato il tasso di normalizzazione, vista la presenza di un numero limitato di fenomeni di coarticolazione, consistenti per lo più in assimilazioni regressive.

Le otto frasi selezionate per il test di decodifica iniziale (a) sono le seguenti:

- 1a. *meistens im Jugendalter das erste Mal auftritt;*
- 2a. *(vor) allem durch einen sehr starken Gewichtsverlust auf;*
- 3a. *und sie sind dadurch sehr stark untergewichtig;*
- 4a. *Dabei geht es bei der Magersucht eigentlich;*
- 5a. *Behandlung besteht aus einer ganz intensiven Psychotherapie;*
- 6a. *das Gewicht oder das Blutbild angeschaut wird;*
- 7a. *meistens möglich, wieder ganz gesund zu werden;*
- 8a. *die richtige Behandlung schon früh begonnen wird.*

Le otto frasi estrapolate per il test di decodifica finale (b) sono invece:

- 1b. *breiten sich zunehmend sogenannte Super Keime aus;*
- 2b. *Keime bzw. genauer gesagt Bakterien zu bekämpfen;*
- 3b. *(passen) sich Bakterien an und werden gewissermaßen stärker;*
- 4b. *dass sie zu sogenannten Super Keimen werden;*
- 5b. *Bakterien, gegen die kein Antibiotikum mehr hilft;*
- 6b. *Fleischindustrie ein regelrechter Brutkasten für multiresistente Keime;*
- 7b. *vergangenen 15 Jahren um rund 65% gestiegen;*
- 8b. *Verbrauch von Antibiotika macht es noch schlimmer.*



Prima di procedere con il test iniziale è stata fatta svolgere una prova per sincerarsi che gli apprendenti avessero capito il funzionamento della trascrizione in pause<sup>280</sup>.

Le trascrizioni redatte dagli studenti sono state valutate sia a livello quantitativo che qualitativo. Per l'individuazione delle parole corrette è stata utilizzata la stessa valutazione delle prove del corso di decodifica CLA, riassunte brevemente di seguito:

- parole correttamente riportate = 1 punto;
- parole identificabili a livello univoco, ma contenenti sviste ortografiche (*zunemend* vs. *zunehmen* / *auf unserem Planeten* vs. *auf unseren Planeten*) = 1 punto;
- sinonimi fonologicamente simili (*kämpfen* vs. *bekämpfen* / *verbreiten* vs. *ausbreiten*) = 1 punto;
- sinonimi fonologicamente difformi (*korrekt* vs. *richtig* / *gewissermaßen* vs. *eigentlich*) = 0.5;
- parole riportate in maniera errata o parziale (*Blutkasten* vs. *Brutkasten* / *Industrie* vs. *Fleischindustrie*) = 0;
- omissioni = 0.

Dal confronto quantitativo è emerso che la percentuale delle parole decodificate nel test finale è aumentata per tutti i soggetti del gruppo sperimentale (cfr. fig. 68), anche se in un caso (apprendente 12) l'aumento è stato irrisorio, di un solo punto percentuale<sup>281</sup>, mentre in un secondo caso (apprendente 10) l'aumento risulta troppo evidente, di 47 punti percentuali, facendo ipotizzare una comprensione deficitaria della tecnica di rilevazione dei dati (trascrizione in pause) durante il test iniziale, confermata dalla correzione della trascrizione in cui comparivano molte parole in ordine sparso, la maggior parte delle quali non appartenenti alle frasi selezionate (1a-8a).

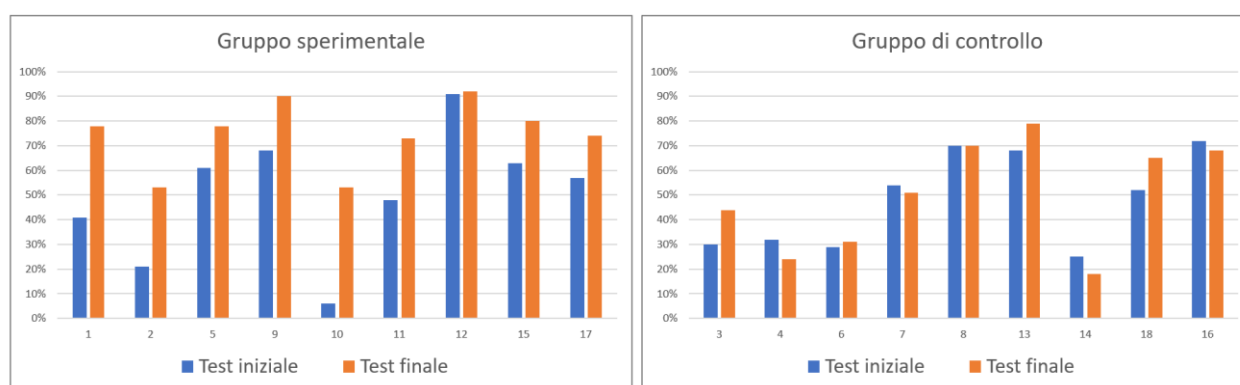


Figura 68: Confronto delle percentuali di parole decodificate nei pre- e post-test dei due gruppi

<sup>280</sup> La prova è stata svolta con un breve passaggio di un'intervista tratta da *BACKBONE German* e ha interessato la trascrizione di quattro frasi poste a intervalli irregolari. Gli studenti dovevano riportare al suono che annunciava la pausa, le ultime sei/sette parole ascoltate.

<sup>281</sup> Il valore già alto del tasso di decodifica relativo al test iniziale indica una competenza linguistica ricettiva paragonabile a quella di un parlante nativo, garantendo una comprensione più che buona (cfr. van Zeeland e Schmitt 2013).

Nei restanti casi (7/9) l'aumento è contenuto tra 17 e 37 punti percentuali, che sottolineano un miglioramento sostanziale delle capacità di decodifica, già riscontrato in parte dalla docente in base alla diminuzione degli errori e/o imprecisioni nelle attività affidate in modalità asincrona. Al contrario, nel gruppo di controllo che non è stato sottoposto ad alcun potenziamento è stata rilevata una diminuzione della percentuale di parole correttamente decodificate tra il test iniziale e quello finale, che ha interessato quattro casi (apprendenti numero 4, 7, 14 e 16) e non può essere giustificabile con capacità di decodifica già alta in partenza, essendo in almeno due dei casi molto al di sotto del livello necessario (73,5%) per una comprensione adeguata del testo (cfr. Leonard 2019: 7). A questi, si aggiunge un terzo caso (apprendente 8), per il quale le percentuali di parole correttamente decodificate tra pre- e post-test si eguagliano, rimanendo stabili a un 70%. I restanti apprendenti (5/9) hanno evidenziato un miglioramento, risultato in parte atteso dall'assidua frequenza sia dei corsi di lettorato che di interpretazione. Tuttavia, il miglioramento del gruppo di controllo risulta più contenuto rispetto a quello del gruppo sperimentale, perché compreso in un intervallo tra i 2 e i 18 punti percentuali, cosa evidente anche a colpo d'occhio dai due grafici riportati nella Figura 68.

Differenze sostanziali tra i due gruppi (sperimentale e di controllo) sono state riscontrate a livello qualitativo nelle trascrizioni relative al test finale. Differentemente dalle produzioni del test iniziale, considerate equivalenti in base alle caratteristiche generali comuni<sup>282</sup>, le trascrizioni finali presentano alcune divergenze significative. La prima riguarda la tendenza del gruppo sperimentale a riportare nella trascrizione sintagmi intonativi completi, evidente nella maggior parte delle frasi, come nel caso dei sintagmi intonativi introduttivo (1b) e conclusivo (8b)<sup>283</sup>, trascritti da molti studenti, rispettivamente 8 su 9 e 6 su 9, per intero. Al contrario, solo tre apprendenti del gruppo di controllo hanno riportato la prima frase completa, nonostante una piccola svista ortografica da parte di due loro (*auf unseren Planeten* vs. *auf unserem Planeten*), mentre nessuno ha riportato elementi in più dell'ultima frase. Inoltre, mentre nel gruppo di controllo è emersa la tendenza a riportare solo le parole di contenuto, il gruppo sperimentale ha riportato anche le parole funzionali.

Una seconda divergenza riguarda la riformulazione degli enunciati, presente in maniera significativa nelle trascrizioni del gruppo sperimentale. Il fenomeno è visibile nella resa della frase 3b (*mit der Zeit passen sich Bakterien an und werden gewissermaßen stärker* – con il tempo, i batteri si adattano

---

<sup>282</sup> In entrambi i gruppi sono presenti omissioni, elenchi di parole di contenuto non riportate in ordine logico nonché la presenza di frasi e parole foneticamente simili a quelle contenute nel testo, ma senza senso, cosa riscontrata anche nella maggior parte dei pre-test del corso sperimentale CLA e in linea con le più recenti evidenze scientifiche (Field 2019a: 289). Relativamente al test iniziale solo tre trascrizioni, rispettivamente degli studenti numero 12 (gruppo sperimentale), 16 e 8 (gruppo di controllo), sono risultate con meno omissioni e più frasi di senso compiuto.

<sup>283</sup> Si tratta delle due frasi *Auf unserem Planeten breiten sich zunehmend sogenannte Super Keime aus* (Sul nostro pianeta si stanno diffondendo sempre di più i germi super resistenti) e *Der rezeptfreie Verbrauch von Antibiotika macht es noch schlimmer* (Il consumo di antibiotici da banco peggiora ulteriormente la situazione).

e diventano, in un certo senso, più forti), decodificata correttamente, anche con l'indicazione temporale e il primo predicato verbale da cinque studenti, e riportata come segue da altri quattro:

1. *Das Problem ist, dass die Bakterien passen sich an und werden immer stärker;*
2. *Das ist ein Problem, denn Bakterien passen sich an und werden sozusagen stärker;*
3. *Durch Antibiotika passen sich Bakterien an und werden irgendwie stärker;*
4. *Die Bakterien adaptieren sich und werden gewissermaßen stark.*

Tentativi di rielaborazione sono riscontrabili in misura minore (2/9) anche nel gruppo di controllo, sebbene in questi casi non si possa parlare propriamente di riformulazione, ma più di condensazione di informazioni, come evidente nelle trascrizioni riportate di seguito:

- a. *Das Problem sind die starke Bakterien;*
- b. *Durch Antibiotika werden die Bakterien starker.*

Da come si evince negli esempi riportati (1-4 e a-b) le trascrizioni del gruppo sperimentale oltre a risultare più coerenti a livello contenutistico, presentano anche una maggiore correttezza a livello formale, ancora più evidente nel caso della frase 5b (*Bakterien, gegen die kein Antibiotikum mehr hilft* – batteri contro i quali nessun antibiotico è più efficace), trascritta come l'originale da alcuni studenti (4/9) del gruppo sperimentale e riformulata da altri in:

1. *multiresistente Bakterien, gegen die Antibiotika nicht mehr helfen (1/9);*
2. *multiresistente Bakterien, gegen die keine Antibiotika mehr helfen (2/9);*
3. *gegen multiresistente Bakterien helfen die Antibiotika nicht (1/9);*
4. *Keime gegen die kein Antibiotikum hilft (1/9).*

Di seguito sono riproposte le trascrizioni del gruppo di controllo, all'interno del quale solo alcuni studenti (3/9) sono stati in grado di riportare la frase correttamente:

- a. *multiresistente Bakterien gegen denen Antibiotika nicht mehr hilft;*
- b. *multiresistente Bakterien gegen die Keime Antibiotika;*
- c. *multiresistenten Bakterien gegen die keimresistenten Antibiotika;*
- d. *Bakterien und Antibiotika gegen die Keime hilft;*
- e. *tatsächlich multiresistent Bakterien... in der hilft;*
- f. *multiresistenten Bakterien ... kein Antibiotikum mehr hilft.*

Le frasi relative alle lettere e ed f mostrano infine che nelle trascrizioni del gruppo di controllo sono presenti omissioni, evitate di norma dal gruppo sperimentale, ad eccezione del passaggio relativo alla frase 6b (*Fleischindustrie ein regelrechter Brutkasten für multiresistente Keime*) e contenente il gruppo ritmico *ein regelrechter Brutkasten* (una vera e propria incubatrice) tralasciato anche dalla maggior parte degli apprendenti del gruppo sperimentale (5/9). Questo passaggio ha rappresentato il punto di maggior criticità per gli apprendenti di entrambi i gruppi, evidente non solo dall'alto numero

di omissioni, ma anche dalle uniche trascrizioni prive di senso del gruppo sperimentale (*ein rechter Blutkasten, ein echter Broadkasten, eine Regel Recht Brotkasten*).

Un'ulteriore differenza riscontrata dall'osservazione delle trascrizioni dei due gruppi è nell'utilizzo di sinonimi e/o termini considerati equivalenti. Mentre nel gruppo di controllo è evidente l'orientamento a non trascrivere ciò che appare ridondante e/o superfluo, come le espressioni *genauer gesagt, beziehungsweise, zunehmend* e *sogenannte*, presenti in altre frasi del testo, o a riportarne solo una parte (*um* vs. *rund um*) o a inserire termini foneticamente simili, ma con significato differente (*bekannte* vs. *sogenannte* / *Gauner sagt* vs. *genauer gesagt*), nel gruppo sperimentale si nota la tendenza opposta. In alcuni casi vengono utilizzati sinonimi, come nel caso di *irgendwie* o *sozusagen* al posto di *gewissermaßen*. Interessante è stata anche la resa del verbo *sich anpassen*, trasformato in un più familiare *sich adaptieren*, o la trascrizione *in der Regel eine Quelle* al posto di *ein regelrechter Brutkasten*, evidenziando una successiva rielaborazione della stringa di parlato che presuppone un meccanismo di decodifica quasi automatico con ulteriore elaborazione del sintagma intonativo.

Un'ultima osservazione riguarda la trascrizione dei numeri presenti nella penultima frase, dove è evidenziato che negli ultimi 15 anni il consumo di antibiotici è aumentato del 65%. Mentre la maggior parte degli studenti del gruppo sperimentale ha decodificato correttamente sia la prima (8/9) che la seconda cifra (6/9), la stessa cosa non è emersa nel gruppo di controllo, dove solo alcuni studenti (4/9) hanno trascritto correttamente il primo numero e altri (3/9) riportato anche il secondo. Il fatto che molti degli apprendenti del gruppo di controllo (7/9) siano riusciti a trascrivere solo uno dei due numeri è un segno evidente di come le cifre nel contesto vengano processate in maniera cosciente, risultando più difficili da individuare e trascrivere. Stessa problematica non si riscontra nel gruppo sperimentale, dove solo due persone che hanno correttamente decodificato il primo numero hanno riportato una seconda cifra errata (56 e 60 vs. 65). Nella trascrizione del numero 56 al posto del 65 si può notare l'interferenza con l'italiano, cosa evidente anche in molte trascrizioni del gruppo di controllo (4/9).

Nel capitolo sono stati presentati due interventi didattici condotti al fine di valutare un prototipo (training di decodifica prosodica), creato per risolvere un problema pratico, individuato durante l'osservazione partecipata (la difficoltà nell'acquisizione dell'automatismo dei processi di decodifica uditiva). I due interventi didattici (corso CLA e corso di decodifica per interpreti) sono stati svolti in successione rispettivamente nel semestre estivo del 2021 e 2022. Differentemente dal primo ciclo di sperimentazione (corso CLA), nel secondo (corso di decodifica prosodica per interpreti) è stata pianificata la presenza di un gruppo di controllo al fine di poter valutare i risultati di apprendimento tenendo in considerazione il corso di decodifica prosodica come unica variabile indipendente. I

risultati emersi dal primo ciclo di sperimentazione (corso CLA) hanno evidenziato un netto miglioramento nelle capacità di decodifica degli apprendenti che però costituivano un gruppo disomogeneo sia a livello linguistico, ma anche in riferimento agli insegnamenti di tedesco frequentati. Ciò, in abbinamento ad alcune modifiche del training, ha reso necessario un secondo ciclo di sperimentazione, attuato con la presenza di un gruppo di controllo. Dalla valutazione quantitativa e qualitativa dei dati è emerso anche in relazione alla seconda sperimentazione un miglioramento generale della competenza di decodifica uditiva del gruppo sperimentale, facendo supporre che una formazione mirata alla percezione dei fenomeni prosodici possa portare allo sviluppo di un'alta sensibilità ricettiva della lingua d'uso, ovvero allo sviluppo dell'orecchio interno, come verrà discusso nelle conclusioni.

## Capitolo 7

### Conclusioni e prospettive

I modelli linguistici finalizzati alla descrizione dei processi di elaborazione del linguaggio partono tutti dalla ricezione (Weerning 2017: 163) e in particolar modo da quella uditiva. Questo perché l'orecchio svolge un ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico, sia della lingua madre che di una lingua seconda e/o straniera (Tomatis 2003: 20), consentendo non solo di ascoltare, ma anche di leggere e imparare (cfr. Tomatis 1999).

Scopo del presente studio è stato definire a livello teorico il concetto di orecchio interno inteso come un'alta competenza ricettiva nella lingua d'uso che permette di estrapolare dal flusso del parlato unità di senso compiuto, avvalendosi della percezione e della decodifica delle caratteristiche soprasegmentali con funzione strutturante, sintattica e comunicativa (cfr. Hirschfeld e Reinke 2018: 58; Hirschfeld e Stock 2016: 40). Per fare ciò si è partiti dall'individuazione della funzione fisiologica dell'orecchio interno come snodo essenziale tra sistema uditivo periferico e centrale (cfr. 1.3), per poi approfondire il ruolo che esso ricopre nelle componenti di ascolto, suddivise in decodifica uditiva e comprensione come costruzione del significato (cfr. cap. 2). A seguito dell'individuazione dei requisiti necessari per un ascolto efficace e delle sfide che un apprendente di lingua straniera si trova a fronteggiare a livello di decodifica uditiva è stato quindi ipotizzato lo sviluppo dell'orecchio interno nella didattica del tedesco come lingua straniera (cfr. cap. 3), proponendo un nuovo orientamento della didattica dell'ascolto, volto allo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica, che implica l'utilizzo di nuove tecnologie (cfr. cap. 4). La seconda parte del lavoro ha avuto come *focus* la descrizione della metodologia di ricerca scelta, l'*Educational Design Research*, che ha permesso nella fase esplorativa e di analisi di identificare il problema pratico e di individuare i principi di progettazione di un prototipo volto a risolvere tale problema (cfr. cap. 5). È stato quindi sviluppato un training di decodifica uditiva volto alla formazione di una competenza ricettiva prosodica da sperimentare, implementare e valutare mediante due interventi didattici (cfr. cap. 6) i cui risultati verranno discussi nel seguente paragrafo.

#### 7.1 Risultati della ricerca

Dal confronto tra i test di decodifica iniziale e finale relativi al primo ciclo di sperimentazione nonché tra pre- e post-test del gruppo sperimentale e di controllo per il secondo ciclo di sperimentazione sono emerse, sia a livello quantitativo che qualitativo, alcune costanti che hanno messo in evidenza la riuscita della formazione finalizzata alla decodifica prosodica del tedesco come lingua straniera.

A livello quantitativo in entrambi i casi è stato riscontrato un aumento significativo delle percentuali di parole correttamente decodificate, anche se nel primo caso (corso CLA), la maggior parte degli apprendenti (16/21) nel test finale non ha raggiunto il livello considerato di soglia per assicurare una comprensione adeguata del testo. Tale livello, del 74%, in linea con le più recenti scoperte scientifiche (cfr. Leonard 2019), era stato identificato anche a seguito di un piccolo esperimento condotto durante l'osservazione partecipata con un gruppo di studenti frequentanti il corso di Interpretazione per la cooperazione internazionale relativamente alla madrelingua. Uno dei sette studenti partecipanti aveva raggiunto il 74% delle parole decodificate nella lingua madre, assicurandosi comunque una comprensione adeguata del testo.

Tuttavia, tutti gli studenti del corso CLA che nel test finale non hanno raggiunto il 74% di decodifica hanno comunque registrato un miglioramento delle prestazioni, alcuni dei quali (4/21) superiori a 30 punti percentuali (cfr. fig. 69).

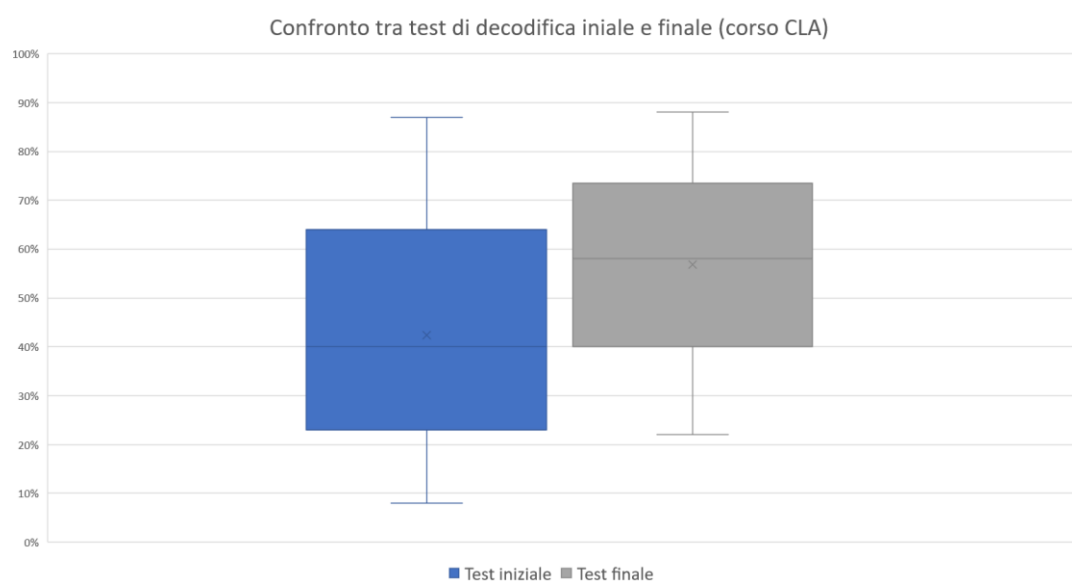


Figura 69: Confronto tra pre-e post-test del primo ciclo di sperimentazione

Riguardo al secondo ciclo di sperimentazione, dai risultati è emerso che la maggior parte degli apprendenti (6/9) nel test finale è riuscita a superare il livello di soglia, raggiungendo anche valori di punta pari a 90% e 92%, che evidenziano una capacità di decodifica più che buona, anche se non paragonabile a quella di un parlante nativo<sup>284</sup>. Relativamente a quest'ultimo punto, nella prova condotta con gli studenti di interpretazione durante l'osservazione partecipata è emerso che

<sup>284</sup> Nella letteratura di riferimento per un parlante nativo è ipotizzata una decodifica superiore al 95% che corrisponde a un'ottima comprensione del testo (cfr. van Zeeland e Schmitt 2013).

quattro studenti dei sette totali che si erano sottoposti al test di trascrizione in pause in lingua italiana avevano riportato una percentuale di decodifica al di sotto del 90%, rispettivamente di 80%, 83%, 86% e 74%. Ciò evidenzia che è necessario esercitare l'orecchio interno in alcuni casi anche in lingua madre, soprattutto in ambiti poco conosciuti.

Dal confronto quantitativo tra i test di decodifica iniziale e finale relativi ai due gruppi coinvolti nel secondo ciclo di sperimentazione (cfr. fig. 70) è emerso che nel pre-test le prestazioni degli apprendenti del gruppo sperimentale (in blu) e di controllo (in grigio) sono equiparabili tra loro per la maggior parte degli studenti, ad eccezione per un picco massimo (91%) e un picco minimo (6%) riscontrati nel gruppo sperimentale e visibile nei segmenti delimitanti il diagramma a scatola (cfr. fig. 70). Per quel che riguarda il post-test è invece rilevabile un netto miglioramento nelle prestazioni del gruppo sperimentale (in arancione) rispetto al gruppo di controllo (in giallo) che nel complesso rimane stabile sui valori registrati nel test iniziale. Osservando il diagramma relativo al test finale del gruppo sperimentale (in arancione) si nota inoltre un picco massimo, attestabile sul valore di 92%, superiore di poco a quello del test iniziale, del valore di 91%, considerato però un livello già ottimale di decodifica. Dal grafico relativo al post-test del gruppo sperimentale è inoltre visibile anche picco minimo del 53%, riportato dagli unici due studenti che non hanno raggiunto il livello di soglia, ma che hanno comunque migliorato di molto le loro prestazioni se si considerano i valori iniziali di 6% e 21%. Sempre in relazione al gruppo sperimentale uno studente ha raggiunto una decodifica pari a 73%, che si trova di poco al di sotto del livello stabilito come soglia per garantire una comprensione adeguata, partendo da un livello iniziale del 48%.

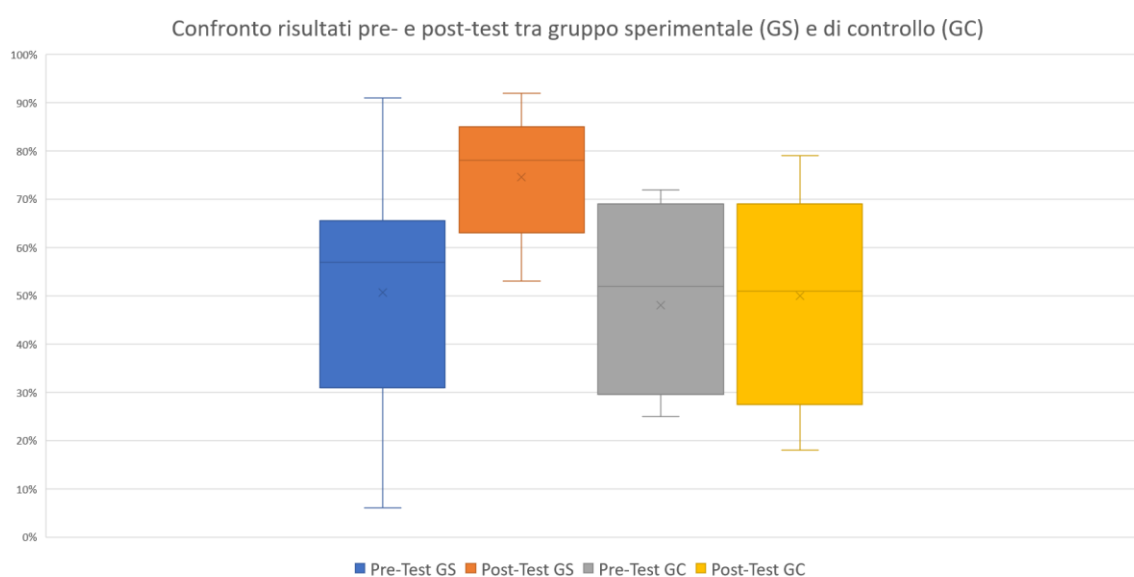


Figura 70: Confronto quantitativo tra il pre- e post-test nei due gruppi sperimentale e di controllo



Anche riguardo alla valutazione qualitativa sono state riscontrate somiglianze tra i due gruppi sottoposti ai due cicli di sperimentazione, ovvero il gruppo CLA e il gruppo sperimentale degli interpreti al terzo anno. La prima consiste nella tendenza, rilevata nella gran parte gli apprendenti a riportare, nelle trascrizioni relative ai test di decodifica finali, frasi di senso compiuto, segno evidente di un utilizzo dei fenomeni prosodici (accento, ritmo e contorni melodici) per la segmentazione del parlato e l'estrazione di unità intonative. Questo risultato non è riscontrabile nelle prime trascrizioni di tutti e tre i gruppi (corso CLA, gruppo sperimentale e di controllo), caratterizzate al contrario dalla presenza di molte omissioni e dall'annotazione di solo alcune parole di contenuto. La rilevazione di queste ultime è giustificabile dalla presenza dell'accento prosodico, a conferma che l'accento in tedesco risulta più facile da percepire rispetto all'italiano (Moroni 2013: 84).

Alla completezza delle stringhe di parlato si aggiunge anche l'utilizzo di sinonimi o espressioni equivalenti, presenti nelle trascrizioni finali di molti studenti partecipanti ai due interventi didattici e assenti sia in quelle iniziali che nei post-test eseguiti dal gruppo di controllo. Ciò fa presumere una elaborazione parallela delle unità di senso (*top-down*), che va oltre una processazione guidata dai dati di tipo *bottom-up* che contraddistingue un ascolto fluente (cfr. Field 2019a: 289). L'automatismo nella decodifica uditiva che caratterizza lo sviluppo dell'orecchio interno (cfr. 1.2 e 2.2) consente di focalizzare l'attenzione sul significato generale, non riducendo la capacità già limitata della memoria di lavoro e agevolando l'integrazione dei processi guidati dai dati (*bottom-up*) con quelli guidati dalla conoscenza (*top-down*), caratteristica che si riscontra di norma negli ascoltatori esperti della lingua d'uso (cfr. Tsui e Fullilove 1998). Nelle trascrizioni degli studenti, l'automatismo nella decodifica uditiva è reso ancora più evidente dalla riformulazione di alcune stringhe di parlato e dalla loro trascrizione seguendo un ordine diverso rispetto a quello della traccia, ma in linea con le regole sintattiche e grammaticali della lingua scritta. La rielaborazione di frasi percepite come "anomale" o "stonanti" evidenzia lo sviluppo di un'alta sensibilità nella lingua straniera, operante sia a livello ricettivo che produttivo<sup>285</sup>, in grado di riconoscere strutture avvertite come devianti rispetto a una norma che, nel caso degli apprendenti di lingua straniera, corrisponde alla lingua scritta<sup>286</sup>.

---

<sup>285</sup> Anche nella scrittura, così come nella lettura, ogni parola o frase viene selezionata o analizzata tenendo conto delle caratteristiche acustiche registrate nella memoria uditiva. Ciò rispecchia quanto sostenuto da Tomatis (2019: 97), ovvero che si legge con l'orecchio all'erta, tesi sostenuta anche da Cosentino (2015), che sottolinea l'influenza della prosodia anche sulla lettura.

<sup>286</sup> Il contesto di apprendimento formale (scuola o università) in cui si trovano gli apprendenti di lingua straniera è ancora dominato da un approccio basato sulla lingua scritta (Fiebler 2013: 18–19). Ciò non è riscontrabile invece nel caso di apprendenti di seconda lingua, che si trovano immersi in un contesto linguistico naturale, dove la lingua target è utilizzata nella maggior parte degli scambi comunicativi. Ne consegue che questi ultimi, a differenza dei primi, hanno molte più possibilità di interiorizzare espressioni appartenenti anche alla grammatica della lingua orale, mentre gli apprendenti di una lingua straniera tendono a interiorizzare strutture orali che si rifanno a una lingua concettualmente scritta (cfr. Koch e Oesterreicher 1994).

Un ulteriore elemento di miglioramento mostrato da entrambi i gruppi partecipanti agli interventi è la diminuzione delle interferenze con la lingua madre e, in alcuni casi, anche con altre lingue<sup>287</sup>, riscontrata per gli apprendenti del corso specialistico CLA dalla comparazione tra test di decodifica iniziale e finale, e per gli studenti del corso di decodifica per interpreti dalla comparazione sia delle prove svolte in modalità asincrona che dalle simulazioni di consecutiva eseguite al corso<sup>288</sup>. Ciò può essere argomentato da un lato con l'integrazione dei prototipi segmentali e soprasegmentali della madrelingua, possibile quando la lingua straniera è foneticamente vicina alla lingua madre, o, cosa più probabile in questo caso, essendo il tedesco e italiano due lingue foneticamente poco simili, con la creazione di nuovi prototipi soprasegmentali per la lingua straniera. La creazione di categorie fonematiche e soprasegmentali dalla lingua straniera è teoricamente possibile anche in età avanzata, dal momento che sia l'orecchio che il cervello godono di plasticità (cfr. par. 1.6), come evidenziato anche dal modello di apprendimento del linguaggio<sup>289</sup> proposto da Flege (1995).

Riassumendo, i miglioramenti ricorrenti nelle trascrizioni del post-test dei due gruppi sottoposti a potenziamento mediante training di decodifica prosodica sono:

1. Trascrizione integrale di frasi e/o unità di senso compiuto;
2. Utilizzo di sinonimi o espressioni equivalenti a livello significativo;
3. Riformulazione di strutture percepite anomale;
4. Diminuzione delle interferenze della madrelingua nella processazione del parlato.

In riferimento al solo gruppo sperimentale del secondo intervento e in relazione alla correzione delle prove da svolgere come compito in modalità asincrona si è inoltre riscontrata una maggiore precisione di decodifica di nomi propri (di persona, di istituzioni e di luoghi geografici), che sottolinea un miglioramento generale anche nella percezione dei singoli segmenti, nonostante la formazione fosse finalizzata allo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica, quindi soprasegmentale<sup>290</sup>. Ciò trova riscontro anche in uno studio (cfr. Dahmen 2013) volto a dimostrare che la trattazione dei fenomeni prosodici conduce a un miglioramento non solo a livello soprasegmentale, ma anche segmentale, confermando l'influsso regolatore della prosodia sui singoli foni (Hirschfeld e Reinke 2016: 74).

È ormai consenso comune nell'insegnamento della fonetica, in particolare della pronuncia della lingua tedesca, promuovere una progressione che anteponga la trattazione dei fenomeni soprasegmentali a quelli segmentali (Dieling e Hirschfeld 2000: 32; Hirschfeld e Stock 2016: 74;

<sup>287</sup> Nel corso CLA si erano registrati alcuni casi di interferenza anche con la lingua inglese, presumibilmente la prima lingua di studio degli apprendenti all'università e pertanto considerata dominante.

<sup>288</sup> La fase di *delivery* in italiano ha reso molto più palese le interferenze della lingua madre, soprattutto per determinate forme lessicali o costrutti.

<sup>289</sup> Si tratta dello *Speech Learning Model*, meglio conosciuto con l'acronimo SLM.

<sup>290</sup> L'attenzione ai singoli foni, che fa ipotizzare un miglioramento della percezione a livello segmentale, è emersa anche in un gruppo di apprendenti al termine del test finale del corso specialistico CLA (cfr. par. 6.1.4.2).

Koeppel 2016: 100), costituendo i primi un requisito fondamentale per la comprensione linguistica (Mennen 2007: 58). Ciò è riscontrabile anche nei numerosi manuali di approfondimento della fonetica (cfr. Hirschfeld et al. 2013; cfr. Niebisch 2019, 2020; Reinke 2011a, 2012).

Alla luce di quanto esposto, ne consegue che il prototipo di decodifica uditiva, testato, implementato e valutato, consistente in una formazione finalizzata allo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica ha prodotto risultati soddisfacenti sia a livello quantitativo che qualitativo.

## **7.2 Risposta alla domanda di ricerca**

Per rispondere alla domanda di ricerca se con un training di decodifica prosodica sia possibile promuovere lo sviluppo dell'orecchio interno in lingua straniera e, nel caso affermativo, capire come, occorre prima riassumere brevemente in che cosa consiste il funzionamento dell'orecchio interno e come esso possa essere sviluppato.

Partendo dal ruolo che l'orecchio interno svolge, a livello fisiologico, tra sistema uditivo periferico e centrale, nel corso del lavoro è stato evidenziato il suo funzionamento in relazione alle componenti dell'ascolto: fungere da raccordo tra le due modalità di elaborazione delle informazioni denominate decodifica uditiva e comprensione come costruzione del significato (cfr. cap. 2). Agendo in modo procedurale implicito, l'orecchio interno di un ascoltatore esperto suggerisce, in base all'analisi statistica dell'input, se un enunciato è frequente, ma anche se è attendibile in un determinato contesto, captando e processando tutto ciò che ha percepito come anomalo o “fuori posto”. La “taratura” dell'orecchio interno sulle frequenze di una determinata lingua<sup>291</sup> inizia di solito in fase prenatale e si perfeziona con il tempo attraverso l'esercizio e/o condizionamento, raggiungendo anche diversi livelli di sofisticatezza (cfr. Salmon 2017: 189). Ciò è possibile grazie all'ascolto “etnico” (Tomatis 2003: 18) a cui l'orecchio interno deve essere sottoposto, che gli permette di analizzare e comprendere tutte le sottigliezze della lingua d'uso, trasmesse soprattutto attraverso la prosodia e andando oltre il significato letterale delle unità di senso. Ne consegue che, per sviluppare l'orecchio interno in lingua straniera, sono necessarie diverse azioni riassumibili come segue:

1. Garantire un ascolto etnico, che sia autentico;
2. Indirizzare l'attenzione sulla forma e non solo sul significato;
3. Concentrarsi sugli elementi che agevolano la decodifica uditiva.

In riferimento a quest'ultimo punto, è stato evidenziato che uno dei requisiti fondamentali per un ascolto ottimale è la capacità di segmentare il parlato (cfr. par. 3.1), che nella realtà quotidiana di

---

<sup>291</sup> Tomatis (2003: 105–106) a tal riguardo parla di settore acustico privilegiato, sostenendo che ogni lingua ha una propria banda passante, ovvero una zona preferenziale del campo uditivo che va dai 20 a 20.000 Hz. La banda passante del tedesco è stata individuata tra i 125 a 3.000 Hz, mentre quella dell'italiano va dai 2.000 a 4.000 Hz (Tomatis 2003: 118).

norma si presenta in forma ipoarticolata (cfr. par. 2.1). Per segmentare il flusso sonoro, l'orecchio si avvale della percezione delle caratteristiche soprasegmentali della lingua, responsabili delle funzioni strutturante, sintattica e comunicativa (cfr. Hirschfeld e Reinke 2018: 58; Hirschfeld e Stock 2016: 40) e identificabili in:

- a. pause e contorni intonativi;
- b. accentazione e ritmo;
- c. fenomeni di coordinamento intersegmentale.

Sulla base delle considerazioni di cui sopra, si è sviluppato un prototipo (training di decodifica uditiva) incentrato sullo sviluppo di una competenza ricettiva prosodica, svolto con l'ausilio di nuove tecnologie e materiale autentico in grado di fornire un input quantitativamente e qualitativamente adeguato. La tipologia di esercizi scelta, micro-esercizi di ascolto (Field 2008a: 88) ha permesso di focalizzare il lavoro sulla forma del parlato più che sulla comprensione del contenuto, evidenziando le caratteristiche peculiari del linguaggio orale. I risultati ottenuti nei due cicli di sperimentazione hanno evidenziato che un training di questa tipologia può realmente portare allo sviluppo dell'orecchio interno, inteso come competenza prosodica, anche nella lingua straniera.

### **7.3 Prospettive per ulteriori ricerche**

Quanto è emerso dall'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati ha fornito chiare indicazioni su come una formazione alla decodifica prosodica rappresenti un valore aggiunto per la didattica dell'ascolto. Questa osservazione permette di fare una serie di considerazioni che conducono a numerosi *desiderata*.

Il primo prevede lo sviluppo di un training di decodifica prosodica a partire da un livello linguistico A1 del QCER, che si protragga su un arco temporale più lungo, di almeno un semestre, e sia valutabile con prove intermedie, al fine di raccogliere dati per uno studio longitudinale sullo sviluppo dell'orecchio interno nel tedesco come lingua straniera. La necessità di testare un training anche con apprendenti principianti è consigliabile, in quanto più basso è il livello linguistico dell'apprendente e maggiore sarà la tendenza a processare l'input in maniera cosciente. Inoltre, la tradizionale didattica dell'ascolto tende fin dai primi livelli a privilegiare un approccio basato sulla comprensione, spingendo allo sviluppo di strategie che agevolano una processazione guidata dalla conoscenza e non dai dati. Ne consegue che una formazione alla decodifica prosodica finalizzata anche solo al riconoscimento delle parole e quindi dell'accentazione e del ritmo può avere il duplice vantaggio di

automatizzare prima l'elaborazione guidata dai dati (*bottom-up*) rispetto all'elaborazione guidata dalla conoscenza (*top-down*) ed evitare quindi la creazione di fossilizzazioni a livello percettivo<sup>292</sup>.

Un secondo possibile input per ricerche future riguarda l'implementazione del training per interpreti a livello B2 con micro-esercizi di ascolto finalizzati alla decodifica dei diversi aspetti prosodici caratterizzanti le varianti standard e non standard del tedesco che possa includere anche aspetti segmentali da trattare in ottica contrastiva. Si pensi a tal riguardo al ritmo a tendenza iso-sillabica dello svizzero tedesco (*Schweizerdeutsch*)<sup>293</sup> o, sempre in riferimento alla varietà non standard della Svizzera tedesca, all'assenza della desonorizzazione finale (*Auslautverhärtung*) in parole funzionali come *und* o l'assenza dello *Schwa* [ə] in parole come *aber*. Una formazione all'ascolto che tenga conto delle diverse varietà del tedesco agevolerebbe anche la percezione di stesse sillabe realizzate diversamente, come nel caso della -ig a fine parola che nel tedesco standard prevede la realizzazione [ɪç], nella varietà austriaca [ɪk] e in alcune varietà non standard [ɪʃ].

L'implementazione di un training di decodifica prosodica potrebbe inoltre prevedere anche l'analisi delle produzioni degli apprendenti, svolte utilizzando la tecnica dello *Shadowing*, così da rilevare, oltre alle criticità di ascolto, anche un eventuale miglioramento della pronuncia in fase di produzione, partendo dall'assunto che la voce non riesce a riprodurre quello che l'orecchio non è in grado di sentire (Tomatis 2019: 85), in quanto la corretta percezione dei suoni è alla base di una corretta produzione (Kaunzner 1997: 4).

In relazione all'esperimento condotto con il gruppo di studenti frequentanti l'insegnamento di Interpretazione per la cooperazione internazionale sul numero di parole correttamente decodificate sia in un testo in lingua straniera che in lingua madre, si potrebbe ipotizzare una sperimentazione contrastiva tedesco/italiano per individuare un livello soglia adeguato a garantire una comprensione ottimale in entrambe le lingue, attualmente testato a livello scientifico solo in riferimento alla lingua inglese (cfr. Leonard 2019; van Zeeland e Schmitt 2013).

Un'ultima ipotesi per sviluppi futuri potrebbe consistere nella sensibilizzazione dei docenti di lingua straniera alla trattazione della competenza di ascolto, da realizzarsi attraverso la progettazione di corsi di formazione specifici che vertano da un lato sull'acquisizione delle conoscenze teoriche necessarie per comprendere l'intero processo, incluso il ruolo cruciale che hanno i saperi e le memorie nelle varie componenti d'ascolto, e dall'altro sull'apprendimento di metodologie e tecniche adeguate allo sviluppo della competenza di percezione uditiva. Centrale nella formazione all'ascolto è la modifica

---

<sup>292</sup> Un esempio di fossilizzazione a livello percettivo è tentare di comprendere una lingua utilizzando le strategie di segmentazione di un'altra.

<sup>293</sup> Sebbene *Schweizerdeutsch* sia un termine generico che comprende l'insieme di tutti i vari dialetti parlati nella Svizzera tedesca, quasi tutti sono accomunati dalla particolare tendenza iso-sillabica che li differenzia notevolmente dal tedesco standard parlato in Germania e dalla stessa varietà standard (*Schweizerhochdeutsch*), utilizzata però prevalentemente in forma scritta.

dell'approccio, ora basato sulla comprensione e risultato infruttuoso, perché indirizzato alla sola verifica e non allo sviluppo della relativa competenza. La programmazione di corsi di formazione per docenti dovrebbe inoltre considerare lo sviluppo di una competenza tecnologica, essenziale per sfruttare l'enorme potenziale che offrono le nuove tecnologie, non solo come valido supporto per la realizzazione delle lezioni, ma anche e soprattutto per la preparazione dei materiali. Questa proposta ha lo scopo di colmare il divario tra ricerca e didattica nei campi dell'ascolto e della prosodia. Si dovrebbe sempre tenere presente che l'orecchio rappresenta "la grande porta aperta sul linguaggio" (Tomatis 2003: 20) ed è compito dell'insegnante di lingue straniere fare in modo che quella porta sia sempre aperta e pronta a percepire gli elementi salienti di una lingua.

## Bibliografia

- Abercrombie, David. 1982. *Elements of General Phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Aboitiz, Francisco, Sebastián Aboitiz, e Ricardo R. García. 2010. «The Phonological Loop: A Key Innovation in Human Evolution». *Current Anthropology* 51(S1):55–65. doi: 10.1086/650525.
- Albano Leoni, Federico. 2001. «Il ruolo dell’udito nella comunicazione linguistica. Il caso della prosodia.» *Rivista di Linguistica* 13(1):45–68.
- Albano Leoni, Federico. 2009. *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*. Il Mulino. Bologna.
- Albano Leoni, Federico, e Pietro Maturi. 2018. *Manuale di fonetica*. Roma: Carocci.
- Albert, Ruth, Ruth Brons-Albert, e Cor J. Koster. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung: ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Albert, Ruth, e Cor J. Koster. 2002. *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Albert, Ruth, e Nicole Marx. 2010. *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Alexandrov, Yuri I., e Mikko E. Sams. 2005. «Emotion and Consciousness: Ends of a Continuum». *Brain Research. Cognitive Brain Research* 25(2):387–405. doi: 10.1016/j.cogbrainres.2005.08.006.
- Altenberg, Evelyn P. 2005. «The perception of word boundaries in a second language». *Second Language Research* 21(4):325–58.
- Altmann, Gerry T. M. 2001. *La scalata di Babele. Un’esplorazione su linguaggio, mente, comprensione*. Milano: Feltrinelli Editore.
- Altmann, Hans, e Ute Ziegenhain. 2007. *Phonetik, Phonologie und Graphemik fürs Examen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Altrichter, Herbert, Peter Posch, e Harald Spann. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht: Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. Tübingen: UTB.
- Ambarsari, Nais, e Yeti Mulysti. 2021. «Discrete-Item Approach Model in the Teaching of Listening for Basic Level Learners of Indonesian Language for the Speakers of Other Languages». *Proceedings of the Thirteenth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2020)*:355–59. doi: 10.2991/assehr.k.210427.054.
- Ammon, Ulrich. 1995. *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Anderson, Anne, e Tony Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, John R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Anderson, John R. 2010. *Cognitive Psychology and Its Implications*. 7th Edition. New York: Worth.
- Andringa, Sible, Nomi Olsthoorn, Catherine van Beuningen, Rob Schoonen, e Jan Hulstijn. 2012. «Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach». *Language Learning* 62(s2):49–78. doi: 10.1111/j.1467-9922.2012.00706.x.
- Anon. 1973. *Enciclopedia medica italiana: Abasia-Anisometropia*. USES.
- Apte, Ajit, Allen Wu, Ambarish Jash, Amol H. Wankhede, Ankit Kumar, Ayooluwakunmi Jeje, Dima Kuzmin, Ellie Ka In Chio, Harry Fung, Heng-Tze Cheng, Jon Effrat, Moustafa Farid Taha Mohammed Alzantot, Nitin Jindal, Pei Cao, Santiago Ontanon, Sarvjeet Singh, Senqiang Zhou, Sukhdeep S. Sodhi, Tameen Khan, Tarush Bali, e Tushar Deepak Chandra. 2021. «Mondegreen: A Post-Processing Solution to Speech Recognition Error Correction for Voice Search Queries».
- Arnold, Denis, e Fabian Tomaschek. 2016. «The Karl Eberhards Corpus of Spontaneously Spoken Southern German in Dialogues - Audio and Articulatory Recordings». *Tagungsband Der 12. Tagung Phonetik Und Phonologie Im Deutschsprachigen Raum* 9–11.
- Atkinson, Richard C., e Richard M. Shiffrin. 1968. «Human Memory: A Proposed System and Its Control Processes» Pp. 89–195 in *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. Vol. 2, a cura di K. W. Spence e J. T. Spence. New York: Academic Press.
- Auer, Peter. 1994. «Einige Argumente gegen die Silbe als universale prosodische Hauptkategorie». Pp. 55–78 in *Universale phonologische Strukturen und Prozesse.*, a cura di K. H. Ramers, H. Vater, e H. Wode. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Auer, Peter, e Margret Selting. 2001. «Der Beitrag Der Prosodie Zur Gesprächsorganisation». Pp. 1122–31 in *Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Auer, Peter, e Susanne Uhlmann. 1988. «Silben- und akzentzählende Sprachen: Literaturüberblick und Diskussion». *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 7(2):214–59. doi: 10.1515/ZFSW.1988.7.2.214.
- Bachmann-Stein, Andrea. 2013. «Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Pro und Contra.» Pp. 39–58 in *Gesprochene Sprache im Daf\_Unterricht.*, a cura di S. M. Moraldo e F. Missaglia. Heidelberg: Winter.
- Bachmann-Stein, Andrea, e Stephan Stein, a c. di. 2009. *Mediale Varietäten: Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale*. Vol. 15. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bacon, Susan M. 1992. «Phases of listening to authentic Spanish: A descriptive study». *Foreign Language Annals* 25(4):317–34.
- Baddeley, Alan. 2000. «The Episodic Buffer: A New Component of Working Memory?» *Trends in Cognitive Sciences* 4(11):417–23. doi: 10.1016/s1364-6613(00)01538-2.
- Baddeley, Alan D. 2007. *Working Memory, Thought, and Action*. Oxford: Oxford Scholarship Online.



- Baddeley, Alan D., Richard J. Allen, e Graham J. Hitch. 2011. «Binding in Visual Working Memory: The Role of the Episodic Buffer». *Neuropsychologia* 49(6):1393–1400. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2010.12.042.
- Baddeley, Alan D., e Graham Hitch. 1974. «Working Memory» Pp. 47–89 in *Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*, a cura di G. H. Bower. New York: Academic Press.
- Baggio, Giosuè. 2008. «Processing Temporal Constraints: An ERP Study». *Language Learning* 58(s1):35–55. doi: 10.1111/j.1467-9922.2008.00460.x.
- Bakker, Arthur. 2018. *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. London/New York: Routledge.
- Bakker, Arthur, e Dolly van Eerde. 2015. «An Introduction to Design-Based Research with an Example from Statistics Education». Pp. 429–66 in *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods, Advances in Mathematics Education*, a cura di A. Bikner-Ahsbabs, C. Knipping, e N. Presmeg. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Balboni, Paolo E. 1999. *Parole comuni culture diverse: guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, Paolo Ernesto. 2008. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università.
- Bambini, Valentina. 2017. *Il cervello pragmatico*. Roma: Carocci.
- Barberis, Paola, e Annemargret Sarnow. 2015. *Introduzione alla fonetica del tedesco. Con esercizi mirati per parlanti italiani. Con DVD*. Torino: CELID.
- Barbier, René. 1977. *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthier-Villars.
- Barbier, René. 2008. *La ricerca-azione*. Roma: Armando Editore.
- Bartlett, Sir Frederic Charles. 1995. *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, Elizabeth, Sandra McNew, Brian MacWhinney, Antonella Devescovi, e Stan Smith. 1982. «Functional Constraints on Sentence Processing: A Cross-Linguistic Study». *Cognition* 11(3):245–99. doi: 10.1016/0010-0277(82)90017-8.
- Bazzanella, Carla. 1994. *Le facce del parlare: un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bazzanella, Carla. 1995. «I segnali discorsivi». Pp. 225–57 in *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. III, a cura di L. Renzi, G. Salvi, e A. Cardinaletti. Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, Carla. 2001. «Segnali discorsivi e contesto». Pp. 41–64 in *Modalità e Substandard*, a cura di W. Heinrich e C. Heiss. Bologna: CLUEB.
- Bear, Mark F., Barry W. Connors, e Michael A. Paradiso. 2016. *Neuroscienze. Esplorando il cervello*. Milano: Edra.

- Benincà, Paola. 1988. «L'ordine degli elementi della frase e le costruzioni marcate». Pp. 115–94 in *Grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. I. Bologna: Il Mulino.
- Berardi, Nicoletta, e Tommaso Pizzorusso. 2014. *Psicobiologia dello sviluppo: Una introduzione*. Bari/Roma: Laterza.
- Bereiter, Carl. 2002. «Design Research for Sustained Innovation». *Cognitive Studies, Bulletin of the Japanese Cognitive Science Society* 9(3):321–27. doi: 10.11225/jcss.9.321.
- Bertinetto, Pier Marco. 1981. *Strutture prosodiche dell'italiano. Accento, quantità, sillaba, giuntura, fondamenti metrici*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Bertinetto, Pier Marco. 2004. «Prosodia». Pp. 617–18 in *Dizionario di Linguistica*, a cura di G. L. Beccaria. Torino: Einaudi.
- Bertinetto, Pier Marco, e Chiara Bertini. 2010. «Towards a unified predictive model of natural language rhythm». Pp. 43–77 in *Prosodic Universals: Comparative Studies in Rhythmic Modeling and Rhythm Typology*, a cura di M. Russo. Roma: Aracne.
- Bertinetto, Pier Marco, Chiara Bertini, e Lorenzo Guidugli. 2012. «Il ritmo del tedesco controllo/compensazione: prime esplorazioni». Pp. 27–44 in *Testo e ritmi. Zum Rhythmus in der italienischen Sprache*, a cura di E. Schafroth e M. Selig. Frankfurt am Main: Lang.
- Bertinetto, Pier Marco, e Emanuela Magno Caldognetto. 1993. «Ritmo e Intonazione». Pp. 141–92 in *Introduzione all'italiano contemporaneo. Le strutture.*, a cura di A. Sobrero. Roma/Bari: Laterza.
- Billina, Anneli. 2020. *Hören & Sprechen A2: Buch mit Audios online*. München: Hueber Verlag.
- Birkner, Karin, Peter Auer, Angelika Bauer, e Helga Kotthoff. 2020. *Einführung in die Konversationsanalyse*. Boston/Berlin: Walter de Gruyter.
- Birkner, Karin, e Anja Stukenbrock, a c. di. 2009. *Die Arbeit mit Transkripten in Fortbildung, Lehre und Forschung*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Bloomfield, Amber, Sarah Wayland, Elizabeth A. Rhoades, Allison Blodgett, Jared Linck, e Steven Ross. 2010. *What Makes Listening Difficult? Factors Affecting Second Language Listening Comprehension*. College Park: University of Maryland Center for Advanced Study of Language (CASL).
- Bloomfield, Leonard. 1974. *Il linguaggio*. Milano: Il Saggiatore.
- Blühdorn, Hardarik. 2011. «Informationsstrukturelle Gestaltung von Satzverknüpfungen: Wie interagieren Konnektoren und Prosodie?» Pp. 263–95 in *Satzverknüpfungen. Zur Interaktion von Form, Bedeutung und Diskursfunktion.*, a cura di E. Breindl, G. Ferraresi, e A. Volodina. Berlin: de Gruyter.
- Blühdorn, Hardarik. 2012. *Negation im Deutschen: Syntax, Informationsstruktur, Semantik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Boersma, Paul P. G. 1998. *Functional Phonology: Formalizing the Interactions Between Articulatory and Perceptual Drives*. Den Haag: Holland Academic Graphics.

- Bolinger, Dwight. 1986. *Intonation and Its Parts: Melody in Spoken English*. Stanford: Stanford University Press.
- Borg, Erik, e S. Allen Counter. 1989. «The Middle-Ear Muscles». *Scientific American* 261(2):74–81.
- Braun, Sabine, e Kurt Kohn. 2012. «Towards a pedagogic corpus approach to business and community interpreter training». Pp. 185–203 in *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina*, a cura di B. Ahrens, M. Albl-Mikasa, e C. Sasse. Tübingen: Narr.
- Brown, Gillian. 1986. «Investigating Listening Comprehension in Context». *Applied Linguistics* 7(3):284–302. doi: 10.1093/applin/7.3.284.
- Brown, Gillian. 2016. *Listening to Spoken English*. 2<sup>a</sup> ed. London: Routledge.
- Brown, Gillian, e George Yule. 1986. *Analisi del discorso*. Bologna: Il Mulino.
- Brown, Steven. 2011. *Listening Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Brunfaut, Tineke, e Andrea Révész. 2015. «The Role of Task and Listener Characteristics in Second Language Listening». *TESOL Quarterly* 49(1):141–68. doi: 10.1002/tesq.168.
- Buck, Gary. 2001. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bühler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart/ New York: Fischer.
- Buller, Dabid B. 2005. «Methods for measuring speech rate». Pp. 317–34 in *The Sourcebook of Nonverbal Measures: Going Beyond Words*. Mahwah/London: Routledge.
- Bullmore, Ed, e Olaf Sporns. 2012. «The Economy of Brain Network Organization». *Nature Reviews Neuroscience* 13(5):336–49. doi: 10.1038/nrn3214.
- Busch, Michael. 2020. *55 Webtools für den Unterricht: einfach, konkret, step-by-step (5. bis 13. Klasse)*. Augsburg: Auer Verlag.
- Bussmann, Hadumod, e Hartmut Lauffer. 2008. *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Kröner.
- Buttaroni, Susanne. 1995. «Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muß es wirklich „authentisch“ sein?» *ÖdaF-Mitteilungen* 2:34–40.
- Cadamuro, Alessia. 2004. *Stili cognitivi e stili di apprendimento: da quello che pensi a come lo pensi*. Roma: Carocci.
- Calicchio, Stefano. 2013. *LA PSICOLOGIA RESA SEMPLICE - VOL 4 - LA COSCIENZA. Alla scoperta degli stadi della mente: dal conscio all'inconscio, dall'influsso dei ritmi biologici, al sonno e ai sogni*. Independently published.
- Calvino, Italo. 1993. *Il cavaliere inesistente*. Milano: Oscar Mondadori.
- Calzetti, Maria Teresa. 2011. «Ascoltare e comprendere in L1, L2, LS». Pp. 39–47 in *Didattica della comunicazione Orale*, a cura di P. Leone e T. Mezzi. Milano: Franco Angeli.

- Camilli, Amerindo. 1965. «Pronuncia e grafia dell'italiano». Firenze: Sansoni.
- Campbell, Don. 2010. *L'effetto Mozart. Curarsi con la musica*. Milano: Baldini Castoldi Dalai Editore.
- Canepari, Luciano. 1985. *L'intonazione linguistica e paralinguistica*. Napoli: Liguori.
- Canepari, Luciano. 2004. *Manuale di fonetica: fonetica naturale: articolatoria, uditiva e funzionale*. Monaco: LINCOM Europa.
- Canepari, Luciano. 2012. *Pronuncia tedesca per italiani: fonodidattica contrastiva naturale*. Roma: Aracne.
- Cardano, Mario. 2011. *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.
- Cardona, Mario. 2001. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET.
- Cardona, Mario. 2021. «Il processo di chunking e la memoria fonologica». *Scuola e Lingue Moderne* 7(9):4–9.
- Carrell, Patricia L. 1984. «Evidence of a Formal Schema in Second Language Comprehension». *Language Learning* 34(2):87–108. doi: 10.1111/j.1467-1770.1984.tb01005.x.
- Carter, Rita. 2002. *Exploring Consciousness*. Los Angeles: University of California Press.
- Carty, Tom, e Ilse Wührer. 2011. *Foundations German 1*. London: Palgrave Macmillan.
- Cauldwell, Richard. 2013. *Phonology for Listening: Teaching the Stream of Speech*. Birmingham: Speech in Action.
- Cauldwell, Richard. 2018. *A Syllabus for Listening: Decoding*. Birmingham: Speech in Action.
- Cellini, Erika. 2008. *L'osservazione nelle scienze umane*. Milano: Franco Angeli.
- Chalmers, David. 2014. *Che cos'è la coscienza*. Roma: LIT EDIZIONI.
- Chernov, Ghelly V. 2004. *Inference and Anticipation in Simultaneous Interpreting: A Probability-Prediction Model*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Cherry, E. Colin. 1953. «Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears». *The Journal of the Acoustical Society of America* 25(5):975–79. doi: 10.1121/1.1907229.
- Chudak, Sebastian, e Antonella Nardi. 2016. «Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht». Pp. 37–54 in *Medien in Kommunikation und Unterricht., IDT 2013. Band 6 - Sektionen F2, F3, F4*, a cura di S. Chudak, H. Drumbl, A. Nardi, e R. Zanin. Bozen/Bolzano: Bolzano University Press.
- Church, Kenneth W. 1987. «Phonological Parsing and Lexical Retrieval». *Cognition* 25(1):53–69. doi: 10.1016/0010-0277(87)90004-7.
- Cipolla, Costantino. 1998. *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.

- Clark, Herbert H. 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cobb, Paul, Jere Confrey, Andrea diSessa, Richard Lehrer, e Leona Schauble. 2003. «Design Experiments in Educational Research». *Educational Researcher* 32(1):9–13. doi: 10.3102/0013189X032001009.
- Collette, F., M. Van der Linden, P. Dabe, C. Degueldre, G. Delfiore, A. Luxen, e E. Salmon. 2001. «Contribution of Lexico-Semantic Processes to Verbal Short-Term Memory Tasks: A PET Activation Study». *Memory (Hove, England)* 9(4–6):249–59. doi: 10.1080/09658210143000056.
- Collins, Allan M., e M. Ross Quillian. 1969. «Retrieval Time from Semantic Memory». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 8(2):240–47. doi: 10.1016/S0022-5371(69)80069-1.
- Conway, A. R., N. Cowan, e M. F. Bunting. 2001. «The Cocktail Party Phenomenon Revisited: The Importance of Working Memory Capacity». *Psychonomic Bulletin & Review* 8(2):331–35. doi: 10.3758/bf03196169.
- Cooper, William E. 1976. «Syntactic Control of Timing in Speech Production: A Study of Complement Clauses». *Journal of Phonetics* 4(2):151–71. doi: 10.1016/S0095-4470(19)31235-5.
- Cornoldi, Cesare, e Tomaso Vecchi. 2004. *Visuo-Spatial Working Memory and Individual Differences*. Hove/New York: Psychology Press.
- Cosentino, Gianluca. 2015. «Wir lesen mit den Ohren - Leseprosodie und Textverstehen». Pp. 329–36 in *Texte im Spannungsfeld von medialen Spielräumen und Normorientierung. Pisaner Fachtagung 2014 zu interkulturellen Perspektiven der internationalen Germanistik.*, a cura di M. Dalmas, M. Foschi Albert, M. Hepp, e E. Neuland. München: Iudicium.
- Cosentino, Gianluca. 2019. *Grammatik der Prosodie für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Costa, Marcella, e Marina Foschi Albert. 2017. *Grammatica del tedesco parlato*. Pisa: Pisa University Press.
- Coyle, Do, Philip Hood, e David Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruttenden, Alan. 1986. *Intonation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David. 1969. *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, e Isabella Selega Csikszentmihalyi. 1988. *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Cunningham, Sarah, e Bill Bowler. 1991. *Headway: Pronunciation. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
- Cutler, Anne. 1999. «Prosodische Struktur und Worterkennung bei gesprochener Sprache». Pp. 49–83 in *Sprachrezeption, III*. Göttingen: Hogrefe.

- Cutler, Anne. 2012. *Native Listening. Language Experiences and the Recognition of Spoken Words*. Massachusetts: MIT Press.
- Cutler, Anne, e Charles Clifton. 2000. «Comprehending spoken language: the blueprint of the listener» Pp. 123–66 in *The Neurocognition of language*, a cura di C. M. Brown e P. Hagoort. New York: Oxford University Press.
- Cutler, Anne, Jacques Mehler, Dennis Norris, e Juan Segui. 1986. «The Syllable's Differing Role in the Segmentation of French and English». *Journal of Memory and Language* 25(4):385–400. doi: 10.1016/0749-596X(86)90033-1.
- Cutler, Anne, e Dennis Norris. 1988. «The role of strong syllables in segmentation for lexical access». *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 14:113–21. doi: 10.1037/0096-1523.14.1.113.
- Dahlhaus, Barbara. 2001. *Fertigkeit Hören*. Berlin: Langenscheidt.
- Dahmen, Silvia. 2013. *Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden*. Dissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Dahmen, Silvia, e Constanze Weth. 2017. *Phonetik, Phonologie und Schrift*. Paderborn: UTB.
- D'Amato, Luca Colucci, e Umberto di Porzio. 2011. *Introduzione alla neurobiologia: Meccanismi di sviluppo, funzione e malattia del sistema nervoso centrale*. Milano: Springer Science & Business Media.
- Damiazzi, Vincenzo. 2020. «Tecniche di visualizzazione prosodica per l'acquisizione dell'intonazione tedesca». *Nuova Secondaria* 2(2):83–88.
- DeCasper, Anthony J., e William P. Fifer. 1980. «Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices». *Science* 208(4448):1174–76. doi: 10.1126/science.7375928.
- Delamont, Sara. 2004. «Ethnography and Participant Observation». Pp. 217–29 in *Qualitative Research Practice*, a cura di C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, e D. Silverman. London: SAGE Publications Ltd.
- Delattre, Pierre. 1966. *Comparing the Phonetic Features of English, French, German and Spanish: An Interim Report*. Heidelberg: Julius Groos.
- Delucchi, Rachele. 2016. *Fonetica e fonologia dell'armonia vocalica: Esiti di - A nei dialetti della Svizzera italiana in prospettiva romanza*. Tübingen: A. Francke.
- Deppermann, Arnulf. 2008. *Gespräche analysieren: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Desselmann, Günther. 1983. «Aufgaben- und Übungsgestaltung zur auditiven Sprachrezeption.» *Deutsch als Fremdsprache* 20(6):345–50.
- Di Sparti, Antonino. 2007. «Apprendimento naturale, multimedialità e microlingue. Media e podcasting nella didattica linguistica.» Pp. 86–116 in *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, a cura di P. Mazzotta e L. Salmon. Torino: UTET.

- Dieling, Helga, e Ursula Hirschfeld. 2000. *Phonetik lehren und lernen*. Berlin: Langenscheidt bei Klett.
- Dietrich, Rainer. 2016. *Psycholinguistik*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Dietz, Gunther. 2013. «Inhalts- und Formfokussierung beim fremdsprachlichen Hörverstehen.» a cura di P. Colliander e K. Geyer. *German as a Foreign Language* (2):21–43.
- Dietz, Gunther. 2017. «Mentale Prozesse Beim Mutter- Und Fremdsprachlichen Hören Und Konsequenzen Für Die Hörverstehensdidaktik». Pp. 97–116 in *DaZu Und DaFür. Neue Perspektiven Für Das Fach Deutsch Als Zweit- Und Fremdsprache Zwischen Flüchtlingsintegration Und Weltweitem Bedarf*. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Duisburg-Essen 2016 a cura di L. Di Venanzio, I. Lammers, e H. Roll. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen
- Dietz, Gunther. 2021a. «Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik - Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache.» *Deutsch als Fremdsprache* 58(2):67–75.
- Dietz, Gunther. 2021b. «Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht». *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(1):97–123. doi: 10.48694/tujournals-41.
- Dietz, Gunther. 2022a. «Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien - zur Einführung in den Tagungsband». Pp. 7–32 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien - zur Einführung in den Tagungsband*, a cura di G. Dietz. Bamberg: Bamberg University Press.
- Dietz, Gunther. 2022b. *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien: Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Dipper, Lucy T., Maria Black, e Karen L. Bryan. 2005. «Thinking for speaking and thinking for listening: The interaction of thought and language in typical and non-fluent comprehension and production». *Language and Cognitive Processes* 20(3):417–41. doi: 10.1080/01690960444000089.
- Dittmann, Jürgen. 2020. *Der Spracherwerb des Kindes: Verlauf und Störungen*. München: C.H.Beck.
- Dogil, Grzegorz. 2003. «Understanding Prosody». Pp. 544–65 in *Psycholinguistics: Ein internationales Handbuch*, a cura di G. Rickheit, T. Herrmann, e W. Deutsch. Berlin: Walter de Gruyter.
- Doidge, Norman. 2014. *Neustart im Kopf: Wie sich unser Gehirn selbst repariert*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Dupoux, E., e K. Green. 1997. «Perceptual Adjustment to Highly Compressed Speech: Effects of Talker and Rate Changes». *Journal of Experimental Psychology. Human Perception and Performance* 23(3):914–27. doi: 10.1037//0096-1523.23.3.914.
- Eckhardt, Andrea G. 2017. «Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch». Pp. 327–40 in *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Edelson, Daniel C. 2002. «Design Research: What We Learn When We Engage in Design». *The Journal of the Learning Sciences* 11(1):105–21.
- Ehlich, Konrad, e Jochen Rehbein. 1976. «Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen HIAT». *Linguistische Berichte* 45:21–41.
- Ehlich, Konrad, e Jochen Rehbein. 1979. «Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT2)». *Linguistische Berichte* 59:51–75.
- Eisenberg, Peter. 2006. *Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Eisenberg, Peter. 2016a. *Duden - Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- Eisenberg, Peter. 2016b. «Phonem und Graphem». Pp. 19–94 in *Duden. Die Grammatik*. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Ellis, Nick C. 2001. «Memory for language». Pp. 33–68 in *Cognition and Second Language Instruction, Cambridge Applied Linguistics*, a cura di P. Robinson. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod, Peter Skehan, Shaofeng Li, Natsuko Shintani, e Craig Lambert. 2020. *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ergert, Margit. 2012. *Aufsatzsammlung Prosodie & Didaktik: neue Ansätze für erfolgreichen Sprach- und Schrifterwerb*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Escudero, Paola. 2005. *Linguistic perception and second language acquisition: Explaining the attainment of optimal phonological categorization*. Utrecht: LOT Dissertatio Series 113.
- Escudero, Paola, Ellen Simon, e Holger Mitterer. 2012. «The Perception of English Front Vowels by North Holland and Flemish Listeners: Acoustic Similarity Predicts and Explains Cross-Linguistic and L2 Perception». *Journal of Phonetics* 40(2):280–88. doi: 10.1016/j.wocn.2011.11.004.
- Escudero, Paola, Bianca Sisinni, e Mirko Grimaldi. 2014. «The Effect of Vowel Inventory and Acoustic Properties in Salento Italian Learners of Southern British English Vowels». *Journal of the Acoustical Society of America* 135(3):1577–84.
- Euler, Dieter. 2014. «Design Principles als Kristallisationspunkt für Praxisgestaltung und wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung». Pp. 97–112 in *Design-Based Research, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik/Beiheft*, a cura di D. Euler e P. F. E. Sloane. Stuttgart: Steiner.
- Europarat. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Falbo, Caterina. 2018. «Insegnare la simultanea dal francese all'italiano La prosodia come rivelatore dell'apprendimento». in *TRAlinea Special Issue: Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)* 1–7.
- Falzone, Alessandra. 2012. «Vincoli biologici ed etologia sociale del linguaggio: i nuovi dati sulla corteccia uditiva». *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 86–100.



- Fandrych, Christian, Elena Frick, Hanna Hedeland, Anna Iliash, Daniel Jettka, Cordula Meißner, Thomas Schmidt, Franziska Wallner, Kathrin Weigert, e Swantje Westpfahl. 2016. «User, who art thou? User Profiling for Oral Corpus Platforms». in *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016), Portorož, Slovenia*, a cura di N. Calzolari, K. Choukri, T. Declerck, e S. Goggi. Paris: European Language Resources Association (ELRA).
- Fandrych, Christian, Cordula Meißner, e Franziska Wallner. 2021. «Korpora gesprochener Sprache und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine chancenreiche Beziehung». *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 1(2):5–30.
- Fandrych, Christian, Matthias Schwendemann, e Franziska Wallner. 2021. «„Ich brauch da dringend ein passendes Beispiel ...“: Sprachdidaktisch orientierte Zugriffsmöglichkeiten auf Korpora der ge-sprochenen Sprache aus dem Projekt ZuMult». *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 48(6):711–29.
- Fant, Gunnar. 1960. *Acoustic Theory of Speech Production: With Calculations Based on X-Ray Studies of Russian Articulations*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fazio, Alessandra, e Elisabetta Bonvino. 2022. «Ascolto e Tecnologie nei CLA». Pp. 9–26 in *Didattica innovativa nei centri linguistici italiani tra nuove tecnologie e ascolto.*, a cura di A. Fazio, E. Bonvino, e M. Menghini. Roma: Roma TrE-Press.
- Fazio, Alessandra, Elisabetta Bonvino, e Michela Menghini, a c. di. 2022. *Didattica Innovativa nei Centri Linguistici Italiani tra Nuove Tecnologie e Ascolto*. Roma: Roma TrE-Press.
- Felloni, Maria Chiara. 2011. *Prosodia sociofonetica. L'italiano parlato e percepito a Parma: L'italiano parlato e percepito a Parma*. Milano: FrancoAngeli.
- Feltovich, Paul J., Michael J. Prietula, e K. Anders Ericsson. 2006. «Studies of Expertise from Psychological Perspectives». Pp. 41–68 in *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance, Cambridge Handbooks in Psychology*, a cura di K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, e R. R. Hoffman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Féry, Caroline. 1988. «Rhythmische und tonale Struktur der Intonationphrase». Pp. 41–64 in *Intonationsforschungen*. Tübingen: Niemeyer.
- Féry, Caroline. 1993. *German Intonational Patterns*. Tübingen: Walter de Gruyter.
- Féry, Caroline. 2006. «Laute und leise Prosodie». Pp. 164–84 in *Text - Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*, a cura di H. Blühdorn, E. Breindl, e U. H. Waßner. Berlin: De Gruyter.
- Fiehler, Reinhard. 2012. «Gesprochene Sprache - gehört sie in den DaF-Unterricht?» Pp. 13–28 in *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes.*, a cura di U. Reeg, P. Gallo, e S. M. Moraldo. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Fiehler, Reinhard. 2013. «Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht?» Pp. 19–38 in *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen - Ansätze - Praxis*, a cura di S. M. Moraldo e F. Missaglia. Heidelberg: Winter.
- Fiehler, Reinhard. 2016. «Gesprochene Sprache». Pp. 1165–1244 in *Duden, Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*, a cura di A. Wöllstein. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

- Field, John. 1998. «Skills and strategies: Towards a new methodology for listening». *ELT Journal* 52(2):110–18. doi: 10.1093/elt/52.2.110.
- Field, John. 2000. «‘Not waving but drowning’: a reply to Tony Ridgway». *ELT Journal* 54(2):186–95. doi: 10.1093/elt/54.2.186.
- Field, John. 2002. «The Changing Face of Listening». Pp 242–47 in *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*, a cura di J. C. Richards e W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2004. «An Insight into Listeners’ Problems: Too Much Bottom-up or Too Much Top-Down?» *System* 32(3):363–77. doi: 10.1016/j.system.2004.05.002.
- Field, John. 2008a. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2008b. «Bricks or Mortar: Which Parts of the Input Does a Second Language Listener Rely on?» *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect* 42(3):411–32.
- Field, John. 2012. «Listening Instruction». Pp. 207–17 in *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2013. «Cognitive validity». Pp. 77–151 in *Examining Listening: Research and Practice in Assessing Second Language Listening*, a cura di A. Geranpayeh e L. Taylor. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2014. «Pronunciation teaching has to establish in the minds of language learners a set of distinct consonant and vowel sounds». Pp. 80–106 in *Pronunciation Myths*, a cura di L. Grant. Ann Arbor: University Michigan Press.
- Field, John. 2019a. «Second Language Listening: Current Ideas, Current Issues». Pp. 283–319 in *The Cambridge Handbook of Language Learning*, a cura di J. W. Schwieter e A. Benati. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2019b. *Rethinking the Second Language Listening Test: From Theory to Practice*. Equinox Publishing.
- Fischer, Klaus. 2016. «Echte Kommunikation im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich? in sich». Pp. 3–23 in *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*, a cura di B. Handwerker, R. Bäuerle, e B. Sieberg. Hohengehren: Schneider.
- Fitts, Paul M. 1992. «The information capacity of the human motor system in controlling the amplitude of movement» *Journal of Experimental Psychology: General* 121(3):262–69.
- Flege, James Emil. 1995. «Second Language Speech Learning Theory, Findings, and Problems». in *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-language Research*, a cura di W. Strange. York: York Press.
- Flowerdew, John, e Lindsay Miller. 2005. *Second Language Listening: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, Helen. 2014. «When teaching phonology isn’t enough: insights from mondegreens». *Speak Out!* 50:29–33.

- Frauenfelder, Uli H., e Caroline Floccia. 1999. «Das Erkennen gesprochener Wörter». Pp. 1–48 in *Sprachrezeption*. Göttingen: Hogrefe.
- Frazier, Lyn, Katy Carlson, e Charles Clifton. 2006. «Prosodic Phrasing Is Central to Language Comprehension». *Trends in Cognitive Sciences* 10(6):244–49. doi: 10.1016/j.tics.2006.04.002.
- Freddi, Giovanni. 1993. *Glottodidattica: principi e tecniche*. Toronto: Biblioteca di Quaderni d'italianistica.
- Friederici, Angela D., a c. di. 1999. *Sprachrezeption*. Vol. 2. Göttingen: Hogrefe.
- Friederici, Angela D. 2003. «Neurobiologische Grundlagen der Sprache». Pp. 367–77 in *Neuropsychologie, Springer-Lehrbuch*, a cura di H.-O. Karnath e P. Thier. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Friederici, Angela D., e Sarah M. E. Gierhan. 2013. «The Language Network». *Current Opinion in Neurobiology* 23(2):250–54. doi: 10.1016/j.conb.2012.10.002.
- Frisch, Stefan, Matthias Schlesewsky, Douglas Saddy, e Annegret Alpermann. 2002. «The P600 as an Indicator of Syntactic Ambiguity». *Cognition* 85(3):B83–92. doi: 10.1016/S0010-0277(02)00126-9.
- Fuhrhop, Nanna, e Jörg Peters. 2016. *Einführung in die Phonologie und Graphematik*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Funk, Hermann, Christina Kuhn, e Dirk Skiba. 2014. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gandour, Jackson, Yunxia Tong, Donald Wong, Thomas Talavage, Mario Dzemidzic, Yisheng Xu, Xiaojian Li, e Mark Lowe. 2004. «Hemispheric Roles in the Perception of Speech Prosody». *NeuroImage* 23(1):344–57. doi: 10.1016/j.neuroimage.2004.06.004.
- Garrett, Nina. 2009. «Technology in the Service of Language Learning: Trends and Issues». *The Modern Language Journal* 93:697–718.
- Garzone, Giuliana, Francesca Santulli, e Daniela Damiani. 1990. *La «terza lingua»: metodo di stesura degli appunti e traduzione consecutiva*. Milano: Cisalpino, Istituto editoriale universitario.
- Gathercole, Susan, e Tracy Packiam Alloway. 2008. *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. New York: SAGE.
- Gatti, Daniele, e Tomaso Vecchi. 2020. *Che cos'è la memoria*. Roma: Carocci.
- Gerhardt, Kenneth J., e Robert M. Abrams. 2000. «Fetal Exposures to Sound and Vibroacoustic Stimulation». *Journal of Perinatology: Official Journal of the California Perinatal Association* 20(8 Pt 2):21–30. doi: 10.1038/sj.jp.7200446.
- Gervain, Judit, Iris Berent, e Janet F. Werker. 2012. «Binding at Birth: The Newborn Brain Detects Identity Relations and Sequential Position in Speech». *Journal of Cognitive Neuroscience* 24(3):564–74. doi: 10.1162/jocn\_a\_00157.

- Gilbert, Judy B. 2008. *Teaching pronunciation: Using the prosody pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gile, Daniel. 2009. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gillies, Andrew. 2017. *Note-Taking for Consecutive Interpreting: A Short Course*. New York: Routledge.
- Gillon, Gail T. 2017. *Phonological Awareness, Second Edition: From Research to Practice*. New York: Guilford Publications.
- Gilmore, Alex. 2004. «A comparison of textbook and authentic interactions». *ELT Journal* 58(4):363–74. doi: 10.1093/elt/58.4.363.
- Gilmore, Alex. 2007. «Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning». *Language Teaching* 40(2):97–118. doi: 10.1017/S0261444807004144.
- Goh, Christine C. M., e Larry Vandergrift. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York/London: Routledge.
- Goh, Christine C. M., e Larry Vandergrift. 2018. «Reflective and Effective Teaching of Listening». Pp. 179–98 in *Issues in Applying SLA Theories toward Reflective and Effective Teaching*. Vol. 7, a cura di M. Zeraatpishe, A. Faravani, H. R. Kargozari, e M. Azarnoosh. Leiden/Boston: Brill Sense.
- Goyet, Louise, Scania de Schonen, e Thierry Nazzi. 2010. «Words and Syllables in Fluent Speech Segmentation by French-Learning Infants: An ERP Study». *Brain Research* 1332:75–89. doi: 10.1016/j.brainres.2010.03.047.
- Grabe, Esther. 1998. *Comparative Intonational Phonology: English and German*. MPI Series in Psycholinguistics. Wageningen: Ponsen and Looijen.
- Graham, Suzanne. 2006. «Listening Comprehension: The Learners' Perspective». *System* 34(2):165–82. doi: 10.1016/j.system.2005.11.001.
- Graham, Suzanne, e Denise Santos. 2015. *Strategies for Second Language Listening: Current Scenarios and Improved Pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Greenberg, Steven. 1999. «Speaking in Shorthand – A Syllable-Centric Perspective for Understanding Pronunciation Variation». *Speech Communication* 29(2):159–76. doi: 10.1016/S0167-6393(99)00050-3.
- Grimaldi, Mirko. 2019. *Il cervello fonologico*. Roma: Carocci.
- Grossberg, Stephen. 2003. «Resonant Neural Dynamics of Speech Perception». *Journal of Phonetics* 31(3):423–45. doi: 10.1016/S0095-4470(03)00051-2.
- Grotjahn, Rüdiger. 2012. «Hörverstehen: Konstrukt und Messung». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41(1):72–86.
- Günther, Carsten. 1999. *Prosodie und Sprachproduktion*. Tübingen: Walter de Gruyter.

- Günther, Susanne, Lars Wegner, e Beate Weidner. 2013. «Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung». Pp. 113–50 in *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen, Ansätze, Praxis*, a cura di S. M. Moraldo e F. Missaglia. Heidelberg: Winter.
- Günthner, Susanne. 2000. «Grammatik der gesprochenen Sprache – eine Herausforderung für Deutsch als Fremdsprache?» *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 27(4):352–66. doi: 10.1515/infodaf-2000-0403.
- Günthner, Susanne, Juliane Schopf, e Beate Weidner, a c. di. 2021. *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis: Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hagedorn, Brigitte. 2018. *Audacity: Praxiswissen für die Audiotbearbeitung*. Frechen: MITP.
- Hai-Jew, Shalin. 2012. *Open-Source Technologies for Maximizing the Creation, Deployment, and Use of Digital Resources and Information*. Hershey: IGI Global.
- Halliday, M. A. K. 1967. *Intonation and Grammar in British English*. The Hague/Paris: Walter de Gruyter.
- Halliday, Michael, Christian M. I. M. Matthiessen, e Christian Matthiessen. 2014. *An Introduction to Functional Grammar*. London/New York: Routledge.
- Hamada, Yo. 2017. *Teaching EFL Learners Shadowing for Listening: Developing Learners' Bottom-up Skills*. London/New York: Routledge.
- Hancock, Mark, e Annie McDonald. 2017. *Authentic Listening Resource Pack*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Handwerker, Brigitte, Rainer Bäuerle, e Bernd Sieberg. 2016. *Gesprochene Fremdsprache Deutsch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Harding, Luke, J. Charles Alderson, e Tineke Brunfaut. 2015. «Diagnostic Assessment of Reading and Listening in a Second or Foreign Language: Elaborating on Diagnostic Principles». *Language Testing* 32(3):317–36. doi: 10.1177/0265532214564505.
- Hauptstock, Amelie. 2010. *Prosodie in Alltagserzählungen. Zur Konstitution von kohäsiven Einheiten. Studentische Arbeitspapiere zu Sprache und Iteration*. Vol. Band 18. Münster.
- Häussermann, Ulrich, e Hans-Eberhard Piepho. 1996. *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Hawkins, Sarah. 1999. «Auditory Capacities and Phonological Development: Animal, Baby and Foreign Listeners» Pp. 183–98 in *The Acoustics of Speech Communication: Fundamentals, Speech Perception Theory, and Technology*, a cura di J. M. Pickett. Boston: Allyn and Bacon.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom: A Guide to Current Ideas about the Theory and Practice of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Heinz, Matthias. 2006. *Textsortenprosodie: Eine korpusgestützte Studie zu textsortenspezifischen prosodischen Mustern im Italienischen mit Ausblick auf das Französische*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heinz, Matthias. 2012. «Zur rhythmischen Gestaltung italienischer Medientexte: zwischen informationeller Strukturierung und Autonomie der prosodischen Ebene». Pp. 237–50 in *Testo e ritmi. Zum Rhythmus in der italienischen Sprache.*, a cura di E. Schafroth e M. Selig. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Heming, Ursula. 2019. «Deutsch Lehren Lernen (DLL). Modul 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. Ein Erfahrungsbericht» Pp. 239–44 in *Facetten der Mehrsprachigkeit aus theoretischer und unterrichtspraktischer Sicht*, a cura di U. Reeg e U. Simon. Münster/New York: Waxmann.
- Hennig, Mathilde. 2006. *Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis*. Kassel: Kassel University Press.
- Hepper, Peter G., e B. S. Shahidullah. 1994. «The Development of Fetal Hearing». *Fetal and Maternal Medicine Review* 6(3):167–79. doi: 10.1017/S0965539500001108.
- Herbert, Jean. 1952. *Manuel de l'interprète: comment on devient interprète de conférences*. Genève: Librairie de l'Université.
- Hickok, Gregory, e David Poeppel. 2007. «The Cortical Organization of Speech Processing». *Nature Reviews. Neuroscience* 8(5):393–402. doi: 10.1038/nrn2113.
- Hirschfeld, Ursula. 2019. «Kontrastive Phonologie/Phonetik Italienisch-Deutsch und Empfehlungen für die Unterrichtspraxis (DaF an Universitäten)». Pp. 33–46 in *Germanistische Linguistik und DaF-Didaktik*, a cura di C. Di Meola, J. Gerdes, e L. Tonelli. Berlin: Frank & Timme.
- Hirschfeld, Ursula, Christian Keßler, Kerstin Reinke, Barbara Langhoff, Eberhard Stock, Annemargret Sarnow, e Lothar Schmidt. 2013. *Phonothek intensiv: Aussprachetraining*. Stuttgart: Langenscheidt.
- Hirschfeld, Ursula, e Baldur Neuber. 2010. «Prosodie Im Fremdsprachenunterricht Deutsch - Ein Überblick über Terminologie, Merkmale Und Funktionen». *Deutsch Als Fremdsprache* 47(1):10–16.
- Hirschfeld, Ursula, e Kerstin Reinke. 2016. «Phonetik in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache». Pp. 69–80 in *Einführung in die Sprechwissenschaft: Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*, a cura di I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, e E. Stock. Tübingen: Narr.
- Hirschfeld, Ursula, e Kerstin Reinke. 2018. *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hirschfeld, Ursula, e Sandra Reitbrecht. 2016. «Phonetische Strukturierung gesprochener Sprache». *Deutsch als Fremdsprache* 4:195–202. doi: 10.37307/j.2198-2430.2016.04.02.
- Hirschfeld, Ursula, e Eberhard Stock. 2016. «Phonologische Grundlagen des Deutschen». Pp. 27–47 in *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst.*, a cura di I. Bose, U. Hirschfeld, B. Neuber, e E. Stock. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Hohagen, Fritz. 2013. *Parsing: Eine Einführung in die maschinelle Analyse natürlicher Sprache*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Horstmann, Susanne. 2022. «Gezieltes Hörverstehen mit authentischen und didaktisch-authentischen Audio- und Videomaterialien fördern». Pp. 147–76 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*, a cura di G. Dietz. Bamberg: Bamberg University Press.
- Hoven, Debra. 1999. «A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments». *Language Learning and Technology* 3(1):88–103.
- Hubbard, Philip. 2017. «Technologies for Teaching and Learning L2 Listening». Pp. 93–106 in *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, a cura di C. A. Chapelle e S. Sauro. Hoboken: Wiley.
- Hulstijn, Jan H. 2003. «Connectionist Models of Language Processing and the Training of Listening Skills With the Aid of Multimedia Software». *Computer Assisted Language Learning* 16(5):413–25. doi: 10.1076/call.16.5.413.29488.
- Huneke, Hans-Werner, e Wolfgang Steinig. 2005. *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung - Hans-Werner Huneke, Wolfgang Steinig - Google Books*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Imo, Wolfgang. 2012. «Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht - PDF Free Download». Pp. 29–56 in *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes.*, a cura di U. Reeg, P. Gallo, e S. M. Moraldo. New York/München/Berlin: Waxmann.
- Imo, Wolfgang. 2016. *Grammatik: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Imo, Wolfgang, e Jens Philipp Lanwer. 2019. *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Imo, Wolfgang, e Jens Philipp Lanwer. 2020. *Prosodie und Konstruktionsgrammatik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Imo, Wolfgang, e Beate Weidner. 2018. «Mündliche Korpora im DaF- und DaZ-Unterricht». Pp. 131–51 in *Korpuslinguistik*, a cura di T. Schmidt e M. Kupietz. Berlin: De Gruyter.
- Irvin, Charles E. 1954. «Activities Designed to Improve Listening Skill». *Journal of Communication* 4(1):14–16. doi: 10.1111/j.1460-2466.1954.tb00212.x.
- Ito, Kikuyo, e Winifred Strange. 2009. «Perception of allophonic cues to English word boundaries by Japanese second language learners of English». *The Journal of the Acoustical Society of America* 125(4):2348–60. doi: 10.1121/1.3082103.
- Jackson, Daniel O. 2022. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, William. 1950. *The Principles of Psychology*. Vol. 1. Dover: Dover Publications.
- Jarvella, Robert J. 1971. «Syntactic Processing of Connected Speech». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 10(4):409–16. doi: 10.1016/S0022-5371(71)80040-3.

- Jenkins, Lyle. 2000. *Biolinguistics: Exploring the Biology of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Keith. 2005. «The ‘General’ Study of Expertise». Pp. 11–33 in *Expertise in Second Language Learning and Teaching*, a cura di K. Johnson. London: Palgrave Macmillan UK.
- Johnson, Keith. 2008. «Speaker Normalization in Speech Perception». Pp. 363–89 in *The Handbook of Speech Perception*, a cura di D. B. Pisoni e R. E. Remez. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell.
- Johnson, Keith, e Matthias J. Sjerps. 2021. «Speaker Normalization in Speech Perception». Pp. 145–76 in *The Handbook of Speech Perception*.
- Jung, Euen Hyuk (Sarah). 2003. «The Role of Discourse Signaling Cues in Second Language Listening Comprehension». *The Modern Language Journal* 87(4):562–77. doi: 10.1111/1540-4781.00208.
- Jusczyk, P. W., A. D. Friederici, J. M. I. Wessels, V. Y. Svenkerud, e A. M. Jusczyk. 1993. «Infants’ Sensitivity to the Sound Patterns of Native Language Words». *Journal of Memory and Language* 32(3):402–20. doi: 10.1006/jmla.1993.1022.
- Kaas, John H., e Troy A. Hackett. 2000. «Subdivisions of auditory cortex and processing streams in primates». 97(22):11793–99. doi: 10.1073/pnas.97.22.11793.
- Kadota, Shuhei. 2019. *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition: Connecting Inputs and Outputs*. London/New York: Routledge.
- Kadrić, Mira, Klaus Kaindl, e Michèle Cooke. 2005. *Translatorische Methodik*. Wien: Facultas.
- Kalina, Sylvia. 2000. «Zu den Grundlagen einer Didaktik des Dolmetschens». Pp. 161–89 in *Dolmetschen. Theorie - Praxis - Didaktik*, a cura di S. Kalina, S. Buhl, e H. Gerzymisch-Arbogast. St. Ingbert: Röhrig.
- Kalkavan-Aydin, Zeynep. 2018. «Mündlichkeit». Pp. 134–51 in *DaZ/DaF Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- Karnath, Hans-Otto, e Peter Thier. 2006. *Neuropsychologie*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Kaunzner, Ulrike A. 1997. *Aussprachekurs Deutsch: ein komplettes Übungsprogramm zur Verbesserung der Aussprache für Unterricht und Selbststudium (mit 6 CDs)*. Heidelberg: Groos.
- Kaunzner, Ulrike A. 2007. «Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. Technisch gestütztes Hör- und Aussprachetraining für den Weg in die globale Zukunft». *Karlsruhe Pädagogische Beiträge* 65:23–54.
- Kaunzner, Ulrike A. 2008. *Das Ohr als Schlüssel zur Fremdsprachenkompetenz. Technisch gestütztes Hör- und Aussprachetraining für den Weg in die globale Zukunft*. 2. Tübingen: Julius Groos.
- Kautz, Ulrich. 2000. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium-Goethe Institut.



- Kazanina, Nina, Jeffrey S. Bowers, e William Idsardi. 2018. «Phonemes: Lexical Access and Beyond». *Psychonomic Bulletin & Review* 25(2):560–85. doi: 10.3758/s13423-017-1362-0.
- Kehrein, Roland. 2002. *Prosodie und Emotionen*. Tübingen: Walter de Gruyter.
- Kellogg, Ronald T. 2003. *Cognitive Psychology*. Milano: SAGE.
- Kelly, Peter. 1991. «Lexical Ignorance: The Main Obstacle to Listening Comprehension with Advanced Foreign Language Learners». *IRAL* 29(2):135–49.
- Kelz, Heinrich P. 2001. «Das deutsche Lautsystem». Pp. 152–62 in *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, a cura di G. Helbig, L. Götz, e G. Henrici. Berlin/New York: De Gruyter.
- Kemmis, Stephen, Robin McTaggart, e Rhonda Nixon. 2013. *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore/Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer Science & Business Media.
- Kessler, Greg. 2020. «Professionalizing Your Use of Technology in English Language Teaching». Pp. 163–73 in *Professionalizing Your English Language Teaching*, a cura di C. Coombe, N. J. Anderson, e L. Stephenson. Cham: Springer Nature.
- Kitzler, Sandra. 2011. «Der authentische Hörtext im Deutsch-als-Fremdsprache- Unterricht Analyse der Bedeutung von Authentizität in Hörtexten neuer DaF-Lehrwerke». Diplomarbeit. Wien: Universität Wien.
- Klann-Delius, Gisela. 2016. *Spracherwerb: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Klatt, Dennis H. 1975. «Vowel Lengthening Is Syntactically Determined in a Connected Discourse». *Journal of Phonetics* 3(3):129–40. doi: 10.1016/S0095-4470(19)31360-9.
- Kleiner, Stefan, e Ralf Knöbl. 2015. *Duden - Das Aussprachewörterbuch: Betonung und Aussprache von über 132.000 Wörtern und Namen*. 7. Aufl. Berlin: Dudenverlag.
- Knirsch, Monja. 2019. *Hören & Sprechen A1: Buch mit Audios online*. München: Hueber Verlag.
- Koch, Peter. 2008. «Schriftlichkeit und Sprache». Pp. 587–604 in *Schriftlichkeit und Sprache*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Koch, Peter, e Wulf Oesterreicher. 1985. «Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte». *Romanistisches Jahrbuch* 36:15–43.
- Koch, Peter, e Wulf Oesterreicher. 1994. «Schriftlichkeit und Sprache». Pp. 587–603 in *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*, a cura di G. Hartmut e L. Otto. Berlin: De Gruyter.
- Koeppel, Rolf. 2016. *Deutsch als Fremdsprache: spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Kohler, Klaus J. 1974. «Koartikulation und Steuerung im Deutschen». Pp. 172–92 in *Sprachsystem und Sprachgebrauch: Festschrift für Hugo Moser*. Vol. Teil I. Düsseldorf: Schwann.

- Kohler, Klaus J. 1995. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: E. Schmidt.
- Kohn, Kurt. 2012. «Pedagogic Corpora for Content and Language Integrated Learning. Insights from the BACKBONE Project». *Eurocall Review* 20. doi: 10.4995/eurocall.2012.11374.
- Kohn, Kurt, Petra Hoffstaedter, e Johannes Widmann. 2010. «BACKBONE - Pedagogic corpora for content and language integrated learning». Pp. 157–62 in *New trends in computer assisted language learning: working together*, a cura di G. A. Sanz. Madrid: Macmillian ELT.
- Korth, Manuela. 2014. *Von der Syntax zur Prosodie: über das strukturelle Verhältnis zweier Komponenten der Grammatik im Deutschen*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Korth, Manuela. 2018. *Das Syntax/Prosodie-Interface: die Entwicklung der Forschung an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Kranich, Wieland. 2015. *Sprechwissenschaftliche Grundlagen der Prosodieperzeption*. Berlin: Frank & Timme.
- Kruse, Anika. 2022. «Authentische gehörte Sprache im DaZ-/DaF-Unterricht – Korpora gesprochener Sprache als Basis für die Erstellung von Mikro-Hörübungen». Pp. 33–64 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien. Impulse für eine alternative fremd- und zweitsprachliche Hörverstehensdidaktik und ihre Beforschung*, a cura di G. Dietz. Bamberg: Bamberg University Press.
- Kuhl, Patricia K. 1991. «Human Adults and Human Infants Show a “Perceptual Magnet Effect” for the Prototypes of Speech Categories, Monkeys Do Not». *Perception & Psychophysics* 50(2):93–107. doi: 10.3758/bf03212211.
- Kuhl, Patricia K. 2004. «Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code». *Nature Reviews. Neuroscience* 5(11):831–43. doi: 10.1038/nrn1533.
- Kuhl, Patricia K., Barbara T. Conboy, Sharon Coffey-Corina, Denise Padden, Maritza Rivera-Gaxiola, e Tobey Nelson. 2008. «Phonetic Learning as a Pathway to Language: New Data and Native Language Magnet Theory Expanded (NLM-e)». *Philosophical Transactions: Biological Sciences* 363(1493):979–1000.
- Kuhl, Patricia K., Erica Stevens, Akiko Hayashi, Toshisada Deguchi, Shigeru Kiritani, e Paul Iverson. 2006. «Infants Show a Facilitation Effect for Native Language Phonetic Perception between 6 and 12 Months». *Developmental Science* 9(2):13–21. doi: 10.1111/j.1467-7687.2006.00468.x.
- Kuznetsov, Vladimir. 2016. «Prosodische Merkmale in Regierungserklärungen deutscher und russischer Politiker im Vergleich». Pp. 127–34 in *Phonetische und rhetorische Aspekte der interkulturellen Kommunikation*, a cura di U. Hirschfeld, F. Lange, e E. Stock. Berlin: Frank & Timme.
- Ladd, D. Robert. 1996. *Intonational Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladefoged, Peter. 1982. *A Course in Phonetics*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Ladefoged, Peter, e Keith Johnson. 2014. *A Course in Phonetics*. New York: Cengage Learning.
- Ladefoged, Peter, e Ian Maddieson. 1996. *The Sounds of the World's Languages*. Hoboken: Wiley.

- Lambrecht, Knud. 1996. *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamy, Mary Noëlle. 2012. «Distance CALL Online». Pp. 141–58 in *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*, a cura di M. Thomas, H. Reinders, e M. Warschauer. London: Continuum.
- Langacker, Ronald W. 1987a. *Foundations of Cognitive Grammar: Volume I: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 1987b. *Foundations of Cognitive Grammar: Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Laver, John. 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledoux, Joseph. 2002. *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano: Cortina Raffaello.
- Lemnitzer, Lothar, e Heike Zinsmeister. 2015. *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Leonard, Karen Ruth. 2019. «Examining the Relationship between Decoding and Comprehension in L2 Listening». *System* 87:102150. doi: 10.1016/j.system.2019.102150.
- Leone, Liliana, e Miretta Prezza. 1999. *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Levis, John M. 2018. *Intelligibility, Oral Communication, and the Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levis, John M., Tracey M. Derwing, e Sinem Sonsoat-Hegelheimer. 2022. *Second Language Pronunciation: Bridging the Gap Between Research and Teaching*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Levy, Michael. 1997. *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewin, Kurt. 1943. «Fores behind food habits and methods of change». *Bulletin of the National Research Council* 108:36–85.
- Lieberman, Philip. 1967. *Intonation, Perception and Language*. Cambridge: M.I.T Press.
- Lindblom, B. 1990. «Explaining Phonetic Variation: A Sketch of the H&H Theory». Pp. 403–39 in *Speech Production and Speech Modelling, NATO ASI Series*, a cura di W. J. Hardcastle e A. Marchal. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Liu, Lu. 2016. *Entwicklungen im Bereich des Hörverstehens in deutschen und chinesischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. Hamburg: Dr. Kovač.

- Liu, Lu. 2019. «Zur Authentizität der Hörmaterialien in chinesischen DaF-Lehrwerken». *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 46(2):307–25. doi: 10.1515/infodaf-2019-0017.
- Lodewick, Klaus. 2004. *Barthel 1: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene: Mittelstufe. Kursbuch*. Göttingen: Fabouda-Verlag.
- Loiodice, Isabella. 2013. *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Loiodice, Isabella. 2018. *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Lombardo, Giuliano. 2013. *L'interfaccia con il mondo: Nuove prospettive di psicologia della percezione*. Roma: Gangemi Editore.
- Lombardo, Vincenzo, e Andrea Valle. 2014. *Audio e multimedia*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Long, Donna Reseigh. 1990. «What You Don't Know Can't Help You: An Exploratory Study of Background Knowledge and Second Language Listening Comprehension». *Studies in Second Language Acquisition* 12(1):65–80. doi: 10.1017/S0272263100008743.
- Long, Mike. 1991. «Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology». Pp. 39–52 in *Foreign language research in crosscultural perspective*. Vol. 2, a cura di K. de Bot, R. B. Ginsberg, e C. Kramsch. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Loporcaro, Michele. 2000. «Dialect variation across time and space and the explanation of language change». *Sprachwissenschaft* 387–418.
- Lopriore, Lucilla. 2011. «La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi.» Pp. 21–38 in *Didattica della comunicazione orale. Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, a cura di T. Mezzi e P. Leone. Milano: Franco Angeli.
- Lopriore, Lucilla. 2022. «More than meets the ears. New perspectives in aural comprehension processes and evaluation in plurilingual and multimodal contexts». Pp. 46–58 in *Didattica innovativa nei centri linguistici italiani tra nuove tecnologie e ascolto*, a cura di A. Fazio, E. Bonvino, e M. Menghini. Roma: Roma TrE-Press.
- Lüger, Heinz-Helmut. 2009. «Authentische Mündlichkeit im fremdsprachlichen Unterricht?» a cura di A. Bachmann-Stein e S. Stein. *Mediale Varietäten. Gesprochene und geschriebene Sprache und ihre fremdsprachendidaktischen Potenziale* Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung. Sonderheft-15:381–402.
- Lumbelli, Lucia. 2009. *La comprensione come problema: il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Lyberg, Bertil. 1979. «Final Lengthening—Partly a Consequence of Restrictions on the Speed of Fundamental Frequency Change?» *Journal of Phonetics* 7(2):187–96. doi: 10.1016/S0095-4470(19)31049-6.
- Lynch, Tony. 2006. «Academic Listening: Marrying Top and Bottom». Pp. 91–110 in *Academic listening: Marrying top and bottom*. Berlin/New York: De Gruyter Mouton.
- Lynch, Tony. 2009. *Teaching Second Language Listening: A Guide to Evaluating, Adapting, and Creating Tasks for Listening in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

- Maas, Utz. 2006. *Phonologie: Einführung in die funktionale Phonetik des Deutschen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Macaro, E., R. Vanderplank, e S. Graham. 2005. «A systematic review of the role of prior knowledge in unidirectional listening comprehension». London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Macchi Cassia, Viola, e Francesca Simion. 1997. «La suzione non nutritiva: uno strumento per lo studio delle competenze neonatali». *Giornale italiano di psicologia* XXIV(4):767–94. doi: 10.1421/178.
- Mack, Gabriele Dorothe. 2002. «Die Beurteilung professioneller Dolmetschleistungen». Pp. 110–19 in *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen/Basel: Francke.
- Mack, Gabriele Dorothe. 2012. «Redetranskripte als Spiegel fremdsprachlichen Hörverstehens. Ein praktischer Beitrag zur Dolmetschdidaktik». Pp. 163–83 in *Dolmetschqualität in Praxis, Lehre und Forschung: Festschrift für Sylvia Kalina*, a cura di B. Ahrens, M. Albl-Mikasa, e C. Sasse. Tübingen: Narr Verlag.
- Madaule, Paul. 2018. *Quando l'ascolto prende vita - L'Audiopsicofonologia di Alfred Tomatis: principi, pedagogia e terapia*. New York: StreetLib.
- Madden, John Patrick. 2004. *The Effect of Prior Knowledge on Listening Comprehension in ESL Class Discussions*. Austin: University of Texas.
- Maddieson, I. 1977. «Universals of Tone : Six Studies». *Greenberg* 335–65.
- Mampe, Birgit, Angela D. Friederici, Anne Christophe, e Kathleen Wermke. 2009. «Newborns' Cry Melody Is Shaped by Their Native Language». *Current Biology: CB* 19(23):1994–97. doi: 10.1016/j.cub.2009.09.064.
- Mangold, Max. 2005. *Duden Aussprachewörterbuch*. Berlin: Dudenverlag.
- Marcantoni, Mauro, e Rosa Angela Fabio. 2008. *L'attenzione. Fisiologia, patologie e interventi riabilitativi: Fisiologia, patologie e interventi riabilitativi*. Milano: Franco Angeli.
- Marcato, Carla. 2012. *Il plurilinguismo*. Bari: Laterza.
- Marini, Andrea, e Ugo Nocentini. 2003. *Comunicazione verbale e emisfero destro*. Milano: Springer Science & Business Media.
- Markham, Paul. 2001. «The Influence of Culture-Specific Background Knowledge and Captions on Second Language Comprehension». *Journal of Educational Technology Systems* 29(4):331–43. doi: 10.2190/15TA-GX8P-74XP-YUA1.
- Marotta, Giovanna. 2011. «Ritmo». Pp. 1261–62 in *Enciclopedia dell'italiano*, a cura di R. Simone. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Marotta, Giovanna, e Laura Vanelli. 2021. *Fonologia e prosodia dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Marradi, Alberto, e Giancarlo Gasperoni. 2002. *Costruire il dato, 3: le scale Likert*. Milano: FrancoAngeli.

- Marx, Nicole. 2012. «Experimentelle Fremdsprachenforschung». Pp. 49–112 in *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen: Grundlagen - Methoden - Anwendung*, a cura di S. Doff. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Marzocchi, Gianmarco, Adriana Molin, e Silvana Poli. 2000. *Attenzione e metacognizione: come migliorare la concentrazione della classe*. Trento: Edizioni Erickson.
- Mason, Ian. 2001. *Triadic Exchanges: Studies in Dialogue Interpreting*. London: Routledge.
- Mason, Robert A., e Marcel Adam Just. 2006. «Neuroimaging Contributions to the Understanding of Discourse Processes» Pp. 765–99 in *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)*, a cura di M. J. Traxler e M. A. Gernsbacher. London: Academic Press.
- Massaro, Dom W. 1974. «Perceptual Units in Speech Recognition». *Journal of Experimental Psychology* 102(2):199–208. doi: 10.1037/h0035854.
- Mattys, Sven L., e James F. Melhorn. 2005. «How Do Syllables Contribute to the Perception of Spoken English? Insight from the Migration Paradigm». *Language and Speech* 48(2):223–52. doi: 10.1177/00238309050480020501.
- Maturi, Pietro. 2006. *I suoni delle lingue, i suoni dell'italiano. Introduzione alla fonetica*. Bologna: Il Mulino.
- Mayer, Jörg. 2017. *Phonetische Analyse mit Praat. Ein Handbuch für Ein- und Umsteiger*. Lingphon.
- McCrocklin, Shannon, Abdulsamad Humaidan, e Idée Edalatishams. 2019. «ASR dictation program accuracy: Have current programs improved?» Pp. 191–200 in *Proceedings of the 10th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference.*, a cura di J. M. Levis, C. Nagle, e E. F. Todey. Ames, IA: Iowa State University.
- McKenney, Susan, e Thomas C. Reeves. 2012. *Conducting Educational Design Research*. Oxon/New York: Routledge.
- McNeill, David, e Karen Lindig. 1973. «The Perceptual Reality of Phonemes, Syllables, Words, and Sentences». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 12(4):419–30. doi: 10.1016/S0022-5371(73)80020-9.
- Mecartty, Frances H. 2000. «Lexical and Grammatical Knowledge in Reading and Listening Comprehension by Foreign Language Learners of Spanish». *Applied Language Learning* 11(2):323–48.
- Mehler, Jacques, e Emanuel Dupoux. 1992. *Appena nato. Che cosa vede, sente, capisce un bambino sin dai primi giorni della vita*. Milano: Modadori.
- Mehler, Jacques, Peter Jusczyk, Ghislaine Lambertz, Nilofar Halsted, Josiane Bertoncini, e Claudine Amiel-Tison. 1988. «A Precursor of Language Acquisition in Young Infants». *Cognition* 29(2):143–78. doi: 10.1016/0010-0277(88)90035-2.
- Memoli, Rosanna. 2004. *Strategie e strumenti della ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Mendelsohn, David J. 1994. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. Singapore: Dominie Press.

- Menichetti, Aldo. 2013. *Prima lezione di metrica*. Bari: Laterza.
- Mennen, Ineke. 2007. «Phonological and Phonetic Influences in Non-Native Intonation». Pp. 53–76 in *Non-Native Prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, a cura di J. Trouvain e U. Gut. Berlin/New York: De Gruyter.
- Meunier, Fanny. 2019. «A case for constructive alignment in DDL». Pp. 1–18 in *Data-Driven Learning for the Next Generation: Corpora and DDL for Pre-tertiary Learners.*, a cura di P. Crosthwaite. New York: Routledge.
- Miller, G. A. 1994. «The Magical Number Seven, plus or Minus Two: Some Limits on Our Capacity for Processing Information» *Psychological Review* 101(2):343–52. doi: 10.1037/0033-295x.101.2.343.
- Minidio, Andrea. 2005. «Dal sentire all’ascoltare. Per un’analisi qualitativa del paesaggio sonoro. Considerazioni di un fonico “di Maurizio Melis”». *Parte terza* 1000–1021. doi: 10.1400/42573.
- Missaglia, Federica. 1999. *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt am Main: Hector.
- Missaglia, Federica. 2000. «Spracherwerb in zweisprachiger Lernumgebung: die prosodische Wende». Pp. 93–111 in *Pronunciation and the Adult Learner: Limitations and Possibilities*, a cura di U. A. Kaunzner. Bologna: CLUEB.
- Missaglia, Federica. 2001. «Neue Kontrastivität: Die prosodische Wende». Pp. 75–95 in *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert*, a cura di S. Kuri e R. Saxer. Innsbruck: Studien Verlag.
- Missaglia, Federica. 2005. «Phonetische Prototypen und Zweitsprachenerwerb». Pp. 59–74 in *Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.-7.2.2004).*, a cura di C. Di Meola, A. Hornung, e L. Rega. Roma: Ist. Italiano Studi Germanici.
- Missaglia, Federica. 2007. «Prosodic training of Italian learners of German: the contrastive prosody method». Pp. 237–58 in *Non-native prosody. Phonetic Description and Teaching Practice*, a cura di J. Trouvain e U. Gut. Berlin: De Gruyter.
- Missaglia, Federica. 2012. *Deutsche Phonetik und Phonologie für Italiener: eine Einführung*. Milano: Vita e pensiero.
- Missaglia, Federica. 2013. *Public speaking: Deutsche Reden in Theorie und Praxis*. Milano: Vita e Pensiero.
- Missaglia, Federica. 2017. «Fonetica e prosodia». Pp. 171–95 in *Grammatica del tedesco parlato*, a cura di M. Costa e M. Foschi Albert. Pisa: UPI.
- Missaglia, Federica. 2018. «Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch». Pp. 157–77 in *Gesprochene (Fremd-) Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand*, a cura di B. Vogt. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Missaglia, Federica. 2022. «Phonetikforschung und Prosodie-Didaktik online: Podcasts und Videos im DaF-Unterricht». Pp. 309–30 in *Digitale Lehr-, Lern- und Forschungsressourcen für die*

*deutsche Sprache. Theorie und Empirie*, a cura di S. Cantarini, F. Missaglia, e S. Bertollo. Milano: L'Analisi Linguistica e Letteraria.

- Monachesi, Paola. 2005. *The Verbal Complex in Romance: A Case Study in Grammatical Interfaces*. Oxford: Oxford University Press.
- Moon, Christine M., e William P. Fifer. 2000. «Evidence of Transnatal Auditory Learning». *Journal of Perinatology: Official Journal of the California Perinatal Association* 20(8 Pt 2):37–44. doi: 10.1038/sj.jp.7200448.
- Moraldo, Sandro M., e Federica Missaglia. 2013. *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Grundlagen - Ansätze - Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Morf, Miriam. 2022a. «Zur Entwicklung einer rezeptiven prosodischen Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch auf dem Sprachniveau A1». Pp. 65–94 in *Mikro-Hörübungen und authentische Hörmaterialien*, a cura di G. Dietz. Bamberg: University of Bamberg.
- Morf, Miriam. 2022b. «Phonologische Kompetenz beim auditiven Dekodieren – ein konkretes Beispiel aus dem Bereich der Prosodie». *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49(6):575–93. doi: 10.1515/infodaf-2022-0062.
- Moroni, Manuela Caterina. 2010. *Modalpartikeln zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Moroni, Manuela Caterina. 2013. «La prosodia dell'italiano e del tedesco a confronto». *ITALIENISCH* 70(2):80–94.
- Moussa, Marwa Hussein. 2002. *The Effects of Prior Knowledge and Repetition on EFL Listening Comprehension*. Cairo: American University in Cairo.
- Munro, Murray J., e Tracey M. Derwing. 1995. «Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners». *Language Learning* 45(1):73–97. doi: 10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x.
- Musiek, Frank E., e Jane A. Baran. 2018. *The Auditory System: Anatomy, Physiology, and Clinical Correlates*. Second Edition. San Diego: Plural Publishing.
- Nardi, Antonella, e Miriam Morf. 2022. «Die Übertragung verbaler, prosodischer und kinetischer Signale im interlingualen Untertitelungsprozess am Beispiel eines Redebeitrags im Bundestag. Kommunikative, digitale und didaktische Aspekte». *Analisi Linguistica e Letteraria* 1:255–84.
- Nation, I. S. P., e Jonathan Newton. 2008. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Abingdon/New York: Routledge.
- Nazzi, Thierry, Josiane Bertoncini, e Jacques Mehler. 1998. «Language Discrimination by Newborns: Toward an Understanding of the Role of Rhythm». *Journal of experimental psychology. Human perception and performance* 24:756–66. doi: 10.1037/0096-1523.24.3.756.
- Nazzi, Thierry, Caroline Floccia, e Josiane Bertoncini. 1998. «Discrimination of Pitch Contours by Neonates». *Infant Behavior and Development* 21(4):779–84. doi: 10.1016/S0163-6383(98)90044-3.



- Neisser, Ulric. 1976. *Psicologia cognitivista*. Firenze: Giunti-Martello.
- Nespor, Marina, Mohinish Shukla, e Jacques Mehler. 2011. «Stress-Timed vs. Syllable-Timed Languages». Pp. 1–13 in *The Blackwell Companion to Phonology*, a cura di M. van Oostendorp, C. J. Ewen, E. Hume, e K. Rice. New York: Wiley.
- Nespor, Marina, e Irene Vogel. 1986. *Prosodic phonology*. Dordrecht: Foris.
- Nespor, Marina, e Irene Vogel. 2007. *Prosodic Phonology: With a New Foreword*. Walter de Gruyter.
- Neuber, Baldur. 2010. «Funktionen der Prosodie in Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation». Pp. 69–80 in *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch - Deutsch*, a cura di U. Hirschfeld e E. Stock. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Niebisch, Daniela. 2019. *Phonetik – Übungen und Tipps für eine gute Aussprache A1: PDF-Download*. München: Hueber.
- Niebisch, Daniela. 2020. *Phonetik - Übungen und Tipps für eine gute Aussprache A2: Buch mit Audios online und App mit Videos*. München: Hueber Verlag.
- Nieuwenhuys, Rudolf, Jan D. Voogd, e C. van Huijzen. 2010. *Il sistema nervoso centrale*. Milano: Springer Science & Business Media.
- NN. 1892. «Fliegende Blätter Nr. 2465». *Fliegende Blätter*. doi: 10.11588/DIGLIT.2137.17.
- Noack, Christina. 2016. *Phonologie*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Nunan, David. 2004. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Donnell, Timothy J., Joshua B. Tenenbaum, e Noah D. Goodman. 2009. «Fragment Grammars: Exploring Computation and Reuse in Language».
- Oller, John W. 1979. *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- Oller, John W., e Virginia Streiff. 1975. «Dictation: A Test of Grammar-Based Expectancies». *ELT Journal* XXX (1):25–36. doi: 10.1093/elt/XXX.1.25.
- Ortiz-Mantilla, Silvia, Jarmo Hämäläinen, Gabriella Musacchia, e April Benasich. 2013. «Enhancement of Gamma Oscillations Indicates Preferential Processing of Native over Foreign Phonemic Contrasts in Infants». *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience* 33:18746–54. doi: 10.1523/JNEUROSCI.3260-13.2013.
- O'Shaughnessy, Douglas. 2000. *Speech Communications: Human and Machine*. Hoboken: Wiley.
- Österle, Hubert, Jörg Becker, Ulrich Frank, Thomas Hess, Dimitris Karagiannis, Helmut Krcmar, Peter Loos, Peter Mertens, Andreas Oberweis, e Elmar J. Sinz. 2010. «Memorandum zur gestaltungsorientierten Wirtschaftsinformatik». *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 62(6):664–72. doi: 10.1007/BF03372838.
- Palazzi, Maria Crsitina. 1999. «Processo interpretativo e propedeuticità dell'interpretazione consecutiva». Pp. 26–40 in *Interpretazione simultanea e consecutiva. problemi teorici e metodologie didattiche.*, a cura di C. Falbo, M. Russo, e F. Straniero Sergio. Milano: Hoepli.

- Pallier, Christophe, Anne-Dominique Devauchelle, e Stanislas Dehaene. 2011. «Cortical Representation of the Constituent Structure of Sentences». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 108(6):2522–27. doi: 10.1073/pnas.1018711108.
- Papagno, Costanza. 2011. *Come funziona la memoria*. Bari: Laterza.
- Partanen, Eino, Teija Kujala, Risto Näätänen, Auli Liitola, Anke Sambeth, e Minna Huottilainen. 2013. «Learning-Induced Neural Plasticity of Speech Processing before Birth». *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 110(37):15145–50. doi: 10.1073/pnas.1302159110.
- Pasley, Brian N., Stephen V. David, Nima Mesgarani, Adeen Flinker, Shihab A. Shamma, Nathan E. Crone, Robert T. Knight, e Edward F. Chang. 2012. «Reconstructing Speech from Human Auditory Cortex». *PLoS Biology* 10(1):e1001251. doi: 10.1371/journal.pbio.1001251.
- Pavlov, Ivan P. 2012. *Conditioned Reflexes*. Mineola/New York: Dover Publications.
- Pavlov, Ivan P. 1927. *Conditioned Reflexes. An Investigation of the Psychological Activity of the Cerebral Cortex*. Oxford: Oxford University Press.
- Peachey, Nik. 2018. *Digital Tools for Teachers - Trainers' Edition V.2*. Devon: Peachey Publications.
- Penner, Zvi, Andreas Fischer, e Christian Krügel. 2006. *Von der Silbe zum Wort: Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung; mit Multimedia-Lehrgang auf der beiliegenden CD-ROM*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Peters, Jörg. 2014. *Kurze Einführungen in die germanistische Linguistik: Intonation*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Peters, Jörg. 2016. «Intonation». Pp. 95–128 in *Duden, Die Grammatik: unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Berlin: Dudenverlag.
- Peters, Jörg. 2021. *Intonation*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Petricca, Paolo. 2019. *Semantica. Forme, Modelli e Problemi*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Pheby, John. 1980. «Phonologie: Intonation». Pp. 839–97 in *Grundzüge einer deutschen Grammatik*, a cura di K. E. Heidolph, W. Flämig, e W. Motsch. Berlin: Akademie Verlag.
- Piano, Angela De, e Giovanni Ganino. 2016. *Didattica e tecnologie 2.0: Nuovi ambienti di apprendimento e nuove prassi didattiche*. Padova: libreriauniversitaria.it Edizioni.
- Pickering, Martin J., e Roger P. G. van Gompel. 2006. «Syntactic Parsing». Pp. 455–503 in *Handbook of Psycholinguistics (Second Edition)*, a cura di M. J. Traxler e M. A. Gernsbacher. London: Academic Press.
- Pierrehumbert, Janet Breckenridge. 1980. «The Phonology and Phonetics of English Intonation». Thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- Pike, Kenneth Lee. 1945. *The Intonation of American English*. Michigan: University of Michigan Press.

- Pinchera, Antonio. 1999. *La metrica*. Milano: Mondadori.
- Plomp, Tjeerd. 2007. «Educational Design Research: An Introduction». Pp. 9–36 in *An introduction to Educational Design Research*, a cura di T. Plomp e N. Nieveen. Enschede: SLO •Netherlands institute for curriculum development.
- Pompino-Marschall, Bernd. 2009. *Einführung in die Phonetik*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Rabanus, Stefan. 2001. *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen: Gesprächsanalyse und autosegmentale Phonologie*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Radvan, Florian. 2019. «Diktat». Pp. 57–60 in *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch: Ein Handbuch*, a cura di M. Banken e S. Hiller. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Ramus, Franck, Marc D. Hauser, Cory Miller, Dylan Morris, e Jacques Mehler. 2000. «Language Discrimination by Human Newborns and by Cotton-Top Tamarin Monkeys». *Science* 288(5464):349–51. doi: 10.1126/science.288.5464.349.
- Ramus, Franck, Marina Nespore, e Jacques Mehler. 2000. «Correlates of Linguistic Rhythm in the Speech Signal». *Cognition* 75(1):AD3–30. doi: 10.1016/S0010-0277(00)00101-3.
- Reeg, Ulrike, Pasquale Gallo, e Sandro M. Moraldo. 2013. *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann Verlag.
- Reibold, Holger. 2015. *Audacity 2.1 kompakt: Professionelle Soundbearbeitung mit dem besten freien Audioeditor*. Brain-Media.de.
- Reibold, Holger. 2022. *Audacity 3.x kompakt: Professionelle Soundbearbeitung mit dem besten freien Audioeditor*. BoD – Books on Demand.
- Reich, Justin, e Tom Daccord. 2015. *Best Ideas for Teaching with Technology: A Practical Guide for Teachers, by Teachers*. London/New York: Routledge.
- Reinke, Kerstin. 2011a. *Einfach Deutsch aussprechen: (phonetischer Einführungskurs; Deutsch als Fremdsprache)*. Leipzig: Schubert.
- Reinke, Kerstin. 2011b. «Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit». *Babylonia* 2:73–79.
- Reinke, Kerstin. 2012. *Phonetiktrainer A1-B1. Aussichten*. Stuttgart: Klett.
- Reinmann, Gabi. 2013. «Entwicklung als Forschung? Gedanken zur Verortung und Präzisierung einer entwicklungsorientierten Bildungsforschung.» Pp. 45–60 in *Kompetenzentwicklung in unterschiedlichen Lernkulturen. Festschrift für Dieter Euler zum 60. Geburtstag*, a cura di S. Seuffert e C. Metzger. Paderborn: Eusl.
- Reinmann, Gabi. 2017. «Design-Based Research». Pp. 49–61 in *Gestaltungsorientierte Forschung Basis für soziale Innovationen: Erprobte Ansätze im Zusammenwirken von Wissenschaft und Praxis*, a cura di D. Schemme e H. Novak. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Renandya, W. A., e T. S. C. Farrell. 2011. «“Teacher, the Tape Is Too Fast!” Extensive Listening in ELT». *ELT Journal* 65(1):52–59. doi: 10.1093/elt/ccq015.

- Révész, Andrea, e Tineke Brunfaut. 2013. «Text Characteristics of Task Input and Difficulty in Second Language Listening Comprehension». *Studies in Second Language Acquisition* 35(1):31–65.
- Riccardi, Alessandra. 1999. «Interpretazione simultanea: strategie generali e specifiche». Pp. 161–74 in *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche.*, a cura di C. Falbo, M. Russo, e F. Straniero Sergio. Milano: Hoepli.
- Richards, Jack C. 1983. «Listening comprehension: Approach, design, procedure» *TESOL Quarterly* 17(2):219–40.
- Richards, Jack C., e Theodore S. Rodgers. 2014. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Richter, Regina. 2002. «Zur Relevanz der Gesprochene-Sprache- Forschung für den DaF-Unterricht». *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 4:306–16. doi: 10.1515/infodaf-2002-0403.
- Richter, Regina. 2011. «Ausspracheabweichungen chinesischer Deutschlerner und ihre kommunikative Relevanz». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16(2).
- Rickheit, Gert, Lorenz Sichelschmidt, e Hans Strohner. 2002. *Psycholinguistik*. Stauffenburg.
- Roche, Jörg. 2019. *Propädeutikum wissenschaftliches Arbeiten: Schwerpunkt DaF/DaZ und Sprachlehr-/Spracherwerbsforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Rodríguez-Vázquez, Rosalía. 2010. *The Rhythm of Speech, Verse and Vocal Music: A New Theory*. Bern: Peter Lang.
- Roessler, Sophia. 2014. *Basiswissen für Dolmetscher – Deutschland und Italien*. Berlin: Frank & Timme.
- Rohlfing, Katharina J. 2019. *Frühe Sprachentwicklung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Romaniello, Giuseppe. 2004. *Pensiero e linguaggio: grammatica universale*. Roma: Sovera Edizioni.
- Romiti, Roberta. 2006. «Il materiale autentico nell’insegnamento/apprendimento della lingua inglese: esperienze di un laboratorio didattico». Pp. 145–56 in *Didattica e didattiche disciplinari: quaderni per la nuova secondaria*, a cura di F. A. Costabile. Cosenza: Pellegrini Editore.
- Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Ross, Robert N. 1975. «Ellipsis and the Structure of Expectation» *San Jose State Occasional Papers in Linguistics* 1:183–91.
- Rossa, Henning. 2012. *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache: eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Rost, Michael. 1990. *Listening in Language Learning*. London: Longman.
- Rost, Michael. 1991. *Listening in Action: Activities for Developing Listening in Language Teaching*. London: Prentice Hall.
- Rost, Michael. 1994. *Introducing Listening*. London: Penguin.

- Rost, Michael. 2001. «Listening». Pp. 7–13 in *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost Michael. 2011. *Teaching and Researching Listening*. 2nd Edition. Harlow. Longman.
- Roth, Gerhard. 1997. *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rotter, Daniela. 2015. *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung: Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Rozan, Jean-François. 1974. *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève: Librairie de l'Université Georg.
- Rumelhart, David E. 1975. «Notes on a Schema for Stories». Pp. 211–36 in *Representation and Understanding*, a cura di D. G. Bobrow e A. Collins. San Diego: Morgan Kaufmann.
- Rumelhart, David E. 1980. «Schemata: The Building Blocks of Cognition». Pp. 33–58 in *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, a cura di R. J. Spiro, B. C. Bruce, e W. F. Brewer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, David E., e Donald A. Norman. 1978. «Accretion, Tuning and Restructuring: Three Modes of Learning» Pp. 37–53 in *Semantic Factors in Cognition*, a cura di J. W. Cotton e R. L. Klatzky. Hillsdale: Erlbaum.
- Sacks, Oliver. 1986. «Il discorso del presidente». Pp. 107–12 in *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. Milano.
- Saffran, Jenny R. 2002. «Constraints on Statistical Language Learning». *Journal of Memory and Language* 47(1):172–96. doi: 10.1006/jmla.2001.2839.
- Salmon, Laura. 2004. «Asimmetrie L1/L2: Una Sfida Nella Didattica Della “Lingua e Traduzione”». *Asimmetrie L1/L2* I:235–51. doi: 10.1400/16791.
- Salmon, Laura. 2008. «Oralità e competenze traduttive secondo il modello teorico-funzionale (PTT)». Pp. 289–300 in *Incroci interlinguistici. Mondi della traduzione a confronto*, a cura di F. Fusco e R. Londero. Milano: Franco Angeli.
- Salmon, Laura. 2014. «Nei labirinti delle memorie umane: uno sguardo interdisciplinare.» Pp. 73–104 in *Memoria Lingua Traduzione*, a cura di M. Agorni. Milano: Franco Angeli.
- Salmon, Laura. 2017. *Teoria della traduzione*. Milano: Franco Angeli.
- Salmon, Laura, e Manuela Mariani. 2012. *Bilinguismo e traduzione: dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*. Milano: Franco Angeli.
- Salvadori, Beatrice, e Luciana Brandi. 2004. *Dal suono alla parola: Percezione e produzione del linguaggio tra neurolinguistica e psicolinguistica*. Firenze: Firenze University Press.
- Sandrelli, Annalisa. 2005. «La trattativa d'affari: osservazioni generali e strategie didattiche». Pp. 77–91 in *Interpretazione di Trattativa. La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*, a cura di M. Russo e G. D. Mack. Milano: Hoepli.

- Santipolo, Matteo. 2006. *L'italiano: contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET università.
- Satkauskaitė, Danguolė. 2010. «Zur Fertigkeit des Hörverstehens im DaF-Unterricht und bei der Vermittlung der Dolmetschkompetenzen». *Kalbu Studijos (Studies about Languages)* 17:105–11.
- Saunders, James C., Daryl E. Doan, e Yale E. Cohen. 1993. «The Contribution of Middle-Ear Sound Conduction to Auditory Development». *Comparative Biochemistry and Physiology Part A: Physiology* 106(1):7–13. doi: 10.1016/0300-9629(93)90030-8.
- Schaar, Torsten, Mahasen Altal, e Chang Shi Wen. 2022. *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Berlin: LIT Verlag Münster.
- Schacter, Daniel L., e Endel Tulving. 1994. *Memory Systems 1994*. Cambridge: MIT Press.
- Schank, Roger C., e Robert P. Abelson. 1977. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. New York: Psychology Press.
- Schifko, Manfred. 2008. «“... oder muss ich expliziter werden?” Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken.» *Fremdsprache Deutsch* 38:36–45.
- Schlobinski, Peter. 1996. *Empirische Sprachwissenschaft*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schmid, Helmut. 2008. «Tokenizing and Part-of-Speech Tagging». Pp. 527–51 in *Corpus Linguistics. An International Handbook. Volume 1*, a cura di A. Lüdeling e M. Kytö. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schmid, Monika S., e Barbara Köpke. 2019. *The Oxford Handbook of Language Attrition*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmid, Monika S., Barbara Köpke, Keijzer Merel, e Lina Weilemar, a c. di. 2004. *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Schmidt, Jürgen Erich. 1986. *Die mittelfränkischen Tonakzente: (rheinische Akzentuierung)*. Wiesbaden: F. Steiner Verlag.
- Schmidt, Thomas C., e Wilfried Schütte. 2010. «FOLKER: An Annotation Tool for Efficient Transcription of Natural, Multi-party Interaction». Pp. 2091–96 in.
- Schmidt, Thomas, e Kai Wörner. 2014. «EXMARaLDA». Pp. 402–19 in *Handbook on Corpus Phonology*, a cura di J. Durand, U. Gut, e G. Kristoffersen. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt-Kassow, Maren, M. Paula Roncaglia-Denissen, e Sonja Kotz. 2018. «Die Rolle des Trochäus bei der L1- und L2-Satzverarbeitung im Deutschen». Pp. 119–40 in *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*, a cura di S. Schimke e H. Hopp. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Schmidt-Rinehart, Barbara C. 1994. «The Effects of Topic Familiarity on Second Language Listening Comprehension». *The Modern Language Journal* 78(2):179–89. doi: 10.1111/j.1540-4781.1994.tb02030.x.

- Schnack, Arwen. 2021. *Deutsch intensiv: Hören und Sprechen / Arwen Schnack. B1*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schröder, C., e B. Höhle. 2011. «Prosodische Wahrnehmung im frühen Spracherwerb». *Sprache · Stimme · Gehör* 35(3):e91–98. doi: 10.1055/s-0031-1284404.
- Schroder, Carla. 2011. *The Book of Audacity: Record, Edit, Mix, and Master with the Free Audio Editor*. San Francisco: No Starch Press.
- Schwarz, Eveline. 2020. *55 Spiele mit Chunks für Partner-, Gruppen- und Plenumsarbeit: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Schwitalla, Johannes. 2012. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4. neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Segalowitz, Norman. 2003. «Automaticity and Second Languages». Pp. 382–408 in *The Handbook of Second Language Acquisition*, a cura di C. J. Doughty e M. H. Long. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Segalowitz, Norman. 2010. *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. London/New York: Routledge.
- Segalowitz, Norman. 2016. «Automaticity». Pp. 53–57 in *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, a cura di P. J. Robinson. Abingdon: Routledge.
- Segalowitz, Norman, e Jan Hulstijn. 2005. «Automaticity in bilingualism and second language learning». *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* 371–88.
- Seleskovitch, Danica, e Marianne Lederer. 2002. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris/Luxembourg/Bruxelles: Didier Érudition.
- Seleskovitch, Danica, e Marianne Lederer. 2014. *Interpréter pour traduire*. Paris: Les Belles Lettres.
- Selting, M., P. Auer, Dagmar Barth-Weingarten, Jörg R. Bergmann, P. Bergmann, Karin Birkner, E. Couper-Kuhlen, Arnulf Deppermann, P. Gilles, S. Günthner, M. Hartung, Friederike Kern, C. Mertzlufft, C. Meyer, Miriam Morek, Frank Oberzaucher, J. Peters, Uta M. Quasthoff, W. Schütte, A. Stukenbrock, e Susanne Uhmann. 2009. «Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2)». *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift Zur Verbalen Interaktion* 10:353–402.
- Selting, Margret. 1995. *Prosodie im Gespräch: Aspekte einer interaktionalen Phonologie der Konversation*. Tübingen: Walter de Gruyter GmbH.
- Selting, Margret, Peter Auer, Elisabeth Couper-Kuhlen, Susanne Günthner, Christian Meyer, Miriam Morek, Jörg R. Bergmann, Uta M. Quasthoff, Peter Schlobinski, Susanne Uhmann, e Birgit Barden. 1998. «Das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT». *Linguistische Berichte* 173:91–122.
- Sheerin, Susan. 1987. «Listening comprehension: teaching or testing?» *ELT Journal* 41(2):126–31. doi: 10.1093/elt/41.2.126.
- Sheppard, Beth, e Brian Butler. 2017. «Insights into Student Listening from Paused Transcription». *CATESOL Journal* 29:81–107.

- Sieber, Tanja. 2018. *Hören und Sprechen A1: Das Training*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Siebs, Theodor. 1969. *Deutsche Aussprache: Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch*. 19. a cura di H. de Boor, H. Moser, e C. Winkler. Berlin: Walter de Gruyter.
- Siegel, Joseph, e Aki Siegel. 2015. «Getting to the Bottom of L2 Listening Instruction: Making a Case for Bottom-up Activities». *Second Language Learning and Teaching* 5:637–62.
- Siguán, Miguel, e William F. MacKay. 1992. *Educazione e bilinguismo*. Nuoro: Insula.
- Sisinni, Bianca. 2016. *Fonetica e fonologia della seconda lingua: teorie, metodi e prospettive per la didattica*. Roma: Carocci.
- Skinner, Burrhus F. 1938. *The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, Burrhus F. 1965. *Science And Human Behavior*. New York: Simon and Schuster.
- Slembek, Edith. 1997. *Mündliche Kommunikation-interkulturell*. Sabkt Ingbert: Röhrig.
- Smith, Larry E., e Cecil L. Nelson. 1985. «International Intelligibility of English: Directions and Resources». *World Englishes* 4(3):333–42. doi: 10.1111/j.1467-971X.1985.tb00423.x.
- Soames, Roger, e Nigel Palastanga. 2020. *Anatomia umana generale e anatomia funzionale dell'apparato locomotore*. Milano: Edra.
- Solmecke, Gert. 1993. *Texte hören, lesen und verstehen: eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Solmecke, Gert. 2010. «Vermittlung der Hörfertigkeit». Pp. 969–75 in *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*, a cura di H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, e C. Riemer. Berlin: De Gruyter.
- Solms, Mark, e Oliver Turnbull. 2004. *Il cervello e il mondo interno. Introduzione alle neuroscienze dell'esperienza soggettiva*. Firenze: Cortina Raffaello.
- Sorianello, Patrizia. 2006. *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*. Roma: Carocci.
- Spiegel, Carmen. 2009. «Zuhören im Gespräch». Pp. 189–203 in *Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*, a cura di M. Krelle e C. Spiegel. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spradley, James P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Squire, Larry R. 1992. «Declarative and Nondeclarative Memory: Multiple Brain Systems Supporting Learning and Memory». *Journal of Cognitive Neuroscience* 4(3):232–43. doi: 10.1162/jocn.1992.4.3.232.
- Steinberg, Johanna. 2008. *Geflüsterte Plosive: eine akustische Untersuchung zum Stimmhaftigkeitskontrast bei Plosiven im Deutschen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.



- Steinhauer, K., K. Alter, e A. D. Friederici. 1999. «Brain Potentials Indicate Immediate Use of Prosodic Cues in Natural Speech Processing». *Nature Neuroscience* 2(2):191–96. doi: 10.1038/5757.
- Stella, Aldo, e John Dennis. 2013. «Trasduzione come trasformazione di linguaggi: un'ipotesi sull'origine del mentale». 16:53–60.
- Stringer, Ernest T. 2004. *Action Research in Education*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Svolacchia, Marco, e Ulrike A. Kaunzner. 2000. *Suoni, accento e intonazione: corso di ascolto e pronuncia dell'italiano per stranieri*. Milano: Bonacci.
- Swanson, Kristen. 2013. *Teaching the Common Core Speaking and Listening Standards: Strategies and Digital Tools*. London/New York: Routledge.
- Tannen, Deborah. 1979. «What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations» Pp. 137–81 in *New directions in discourse processing*, a cura di R. O. Freedle. Norwood, NJ: ABLIX Publishing Corporation.
- Taylor, Insup. 1990. *Psycholinguistics: Learning and Using Language*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Taylor, Insup, e M. Martin Taylor. 2013. *The Psychology of Reading*. New York: Academic Press.
- Teinonen, Tuomas, Vineta Fellman, Risto Näätänen, Paavo Alku, e Minna Huotilainen. 2009. «Statistical language learning in neonates revealed by event-related brain potentials». *BMC Neuroscience* 10(21):1–8. doi: 10.1186/1471-2202-10-21.
- Terhardt, Ernst. 2013. *Akustische Kommunikation: Grundlagen mit Hörbeispielen*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Thomassin, J. M., e P. Barry. 2016. «Anatomia e fisiologia dell'orecchio esterno». *EMC - Otorinolaringoiatria* 15(4):1–13. doi: 10.1016/S1639-870X(16)80762-X.
- Thomassin, J. M., P. Dessi, J. B. Danvin, e C. Forman. 2008. «Anatomia dell'orecchio medio». *EMC - Otorinolaringoiatria* 7(3):1–18. doi: 10.1016/S1639-870X(08)70171-5.
- Thorn, Sheila. 2009. «Mining Listening Texts». *Modern English Teacher* 18(2):5–13.
- Thorn, Sheila. 2012. «Debunking Authentic Listening: Suggests Ways to Get Students to Listen More Effectively». *BioTechniques* 21:65–69.
- Thorn, Sheila. 2013a. *Real Lives, Real Listening: Advanced Student's Book*. New York: Collins.
- Thorn, Sheila. 2013b. *Real Lives, Real Listening: Elementary Student's Book*. New York: Collins.
- Thorn, Sheila. 2013c. *Real Lives, Real Listening: Intermediate Student's Book*. New York: Collins.
- Tomatis, Alfred A. 1999. *L'orecchio e la vita. Tutto quello che dovrete sapere sull'udito per sopravvivere*. Milano: Dalai Editore.
- Tomatis, Alfred A. 2003. *Siamo tutti nati poliglotti*. Como-Pavia: Ibis.

- Tomatis, Alfred A. 2009. *La notte uterina. La vita prima della nascita e il suo universo sonoro*. Milano: Red Edizioni.
- Tomatis, Alfred A. 2019. *L'orecchio e il linguaggio*. Como-Pavia: Xenia.
- Trautmann, Caroline. 2005. «Über die Authentizität von Lehrwerkdialogen». Pp. 425–46 in *Sprache lehren - Sprache lernen: Beiträge der 32. Jahrestagung DaF 2004 vom 19.-22. Mai 2004*, a cura di A. Wolff, C. Riemer, e F. Neubauer. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Trehub, Sandra E. 2003. «The developmental origins of musicality». *Nat. Neurosci.* 6(7):669–73.
- Truax, Barry. 2001. *Acoustic Communication*. Santa Barbara: Greenwood Publishing Group.
- Trubeckoj, Nikolaj Sergeevič. 1939. *Grundzüge der Phonologie*. Prague.
- Tsui, Amy B. M., e John Fullilove. 1998. «Bottom-up or Top-down Processing as a Discriminator of L2 Listening Performance». *Applied Linguistics* 19(4):432–51. doi: 10.1093/applin/19.4.432.
- Tulving, Endel. 1972. «Episodic and semantic memory». Pp. 381–403 in *Organization of memory*, a cura di E. Tulving e W. Donaldson. Oxford, England: Academic Press.
- Tulving, Endel. 1985. «How many memory systems are there?» *American Psychologist* 40:385–98. doi: 10.1037/0003-066X.40.4.385.
- Tyler, Michael D. 2001. «Resource Consumption as a Function of Topic Knowledge in Nonnative and Native Comprehension». *Language Learning* 51(2):257–80. doi: 10.1111/1467-9922.00155.
- Uhmann, Susanne. 1991. *Fokusphonologie: eine Analyse deutscher Intonationskonturen im Rahmen der nicht-linearen Phonologie*. Tübingen: M. Niemeyer.
- Vaissière, Jacqueline. 1983. «Language-Independent Prosodic Features». Pp. 53–66 in *Prosody: Models and Measurements, Springer Series in Language and Communication*, a cura di A. Cutler e D. R. Ladd. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Vandergrift, Larry. 2003. «Orchestrating Strategy Use: Toward a Model of the Skilled Second Language Listener». *Language Learning* 53(3):463–96. doi: 10.1111/1467-9922.00232.
- Vandergrift, Larry. 2007. «Recent Developments in Second and Foreign Language Listening Comprehension Research». *Language Teaching* 40(3):191–210. doi: 10.1017/S0261444807004338.
- Vandergrift, Larry. 2013. «Listening». Pp. 400–404 in *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition*, a cura di P. J. Robinson. London/New York: Routledge.
- Vetter, Peter, e Edmund Steiner. 2016. «Entwicklungsorientierte Bildungsforschung als Ansatz für Qualifikationsarbeiten in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung». *Beiträge zur Lehrerbildung* 34(2):180–87.
- Volfovskaja, Olga. 2011. «Prosodische Parameter der öffentlichen Rede». *Germanistik in der Ukraine* 6:47–55.

- Vorderwülbecke, Klaus. 2008. «Sprache kommt von Sprechen - Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht». Pp. 275–92 in *Auf neuen Wegen: Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis: 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin, Materialien Deutsch als Fremdsprache 79*, a cura di C. Chlosta, G. Leder, e B. Krischer. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Vouloumanos, Athena, e Janet F. Werker. 2007. «Listening to Language at Birth: Evidence for a Bias for Speech in Neonates». *Developmental Science* 10(2):159–64. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00549.x.
- Waugh, Linda R., e Barbara A. Lafford. 2000. «Markedness». Pp. 272–80 in *Morphologie: Ein Internationales Handbuch Zur Flexion und Wortbildung*. Vol. 1, a cura di G. E. Booij, C. Lehmann, J. Mugdan, e W. Kesselheim. Berlin: De Gruyter.
- Weber, Andrea, e Mirjam Boersma. 2018. «Die Erkennung gesprochener Wörter in einer L2». Pp. 55–74 in *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb*. Berlin/Boston: de Gruyter (DaZ-Forschung 13).
- Weber, Andrea, e Anne Cutler. 2006. «First-Language Phonotactics in Second-Language Listening». *The Journal of the Acoustical Society of America* 119(1):597–607. doi: 10.1121/1.2141003.
- Weerning, Marion. 2017. *Pronunciare bene: fonetica italiana e tedesca a confronto*. Roma: Carocci.
- Wells, Gordon. 1994. *Changing schools from within: creating communities of inquiry*. Toronto/Portsmouth: OISE Press.
- Wen, Zhisheng. 2016. «Working Memory and Second Language Learning: Towards an Integrated Approach». *International Journal of Applied Linguistics* 22(1):1–22. doi: 10.21832/9781783095735.
- Wendt, Beate. 2007. *Analysen emotionaler Prosodie*. Frankfurt am Main: Lang.
- Wermke, Kathleen. 2001. *Untersuchung der Melodieentwicklung im Säuglingsschrei von monozygoten Zwillingen in den ersten 5 Lebensmonaten*. Berlin.
- White, Laurence, James F. Melhorn, e Sven L. Mattys. 2010. «Segmentation by lexical subtraction in Hungarian speakers of second-language English». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 63(3):544–54. doi: 10.1080/17470210903006971.
- Wilson, Deirdre, e Tim Wharton. 2006. «Relevance and Prosody». *Journal of Pragmatics* 38(10):1559–79. doi: 10.1016/j.pragma.2005.04.012.
- Wilson, J. J. 2008. *How to Teach Listening*. Harlow: Pearson Longman.
- Wilson, Magnus. 2003. «Discovery listening—improving perceptual processing». *ELT Journal* 57(4):335–43. doi: 10.1093/elt/57.4.335.
- Yeldham, Michael, e Paul Gruba. 2014. «Toward an Instructional Approach to Developing Interactive Second Language Listening». *Language Teaching Research* 18(1):33–53. doi: 10.1177/1362168813505395.

- Young, Lynne. 1995. «University Lectures – Macro-Structure and Micro-Features». Pp. 159–76 in *Academic Listening: Research Perspectives*, a cura di J. Flowerdew. New York: Cambridge University Press.
- van Zeeland, Hilde, e Norbert Schmitt. 2013. «Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension: The Same or Different from Reading Comprehension?» *Applied Linguistics* 34(4):457–79. doi: 10.1093/applin/ams074.
- Zhao, Yong. 1997. «The Effects of Listeners’ Control of Speech Rate on Second Language Comprehension». *Applied Linguistics* 18(1):49–68. doi: 10.1093/applin/18.1.49.
- zum Felde, Christina Maria. 2022. «Plasmare l’udito alle sonorità delle lingue straniere. Una proposta didattica basata sulla Birkenbihl-Methode®». Pp. 81–92 in *Didattica Innovativa nei Centri Linguistici Italiani tra Nuove Tecnologie e Ascolto*, a cura di A. Fazio, E. Bonvino, e M. Menghini. Roma: Roma TrE-Press.

## Letteratura grigia

- Morf, Miriam. 2021. *Diario di bordo dell’osservazione partecipata nell’insegnamento di Interpretazione per l’impresa internazionale.*
- Morf, Miriam. 2021. *Diario di bordo dell’osservazione partecipata nell’insegnamento di Interpretazione per la cooperazione internazionale.*
- Morf, Miriam. 2022. *Diario di bordo dell’osservazione partecipata nell’insegnamento di Interpretazione per l’impresa internazionale.*
- Morf, Miriam. 2021. *Diario di bordo del Corso specialistico CLA Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel parlato ipoarticolato.*
- Morf, Miriam. 2022. *Diario di bordo dell’osservazione partecipata del corso di decodifica prosodica per interpreti.*
- Vilardo, Massimo. 2021. *Dispensa per l’insegnamento di Interpretazione per l’impresa internazionale.*

## Risorse Online

*Audacity*: <https://www.audacityteam.org/> (ultimo accesso 18 dicembre 2022)

*Audio-Lingua*: <https://audio-lingua.eu/> (ultimo accesso 17 dicembre 2022)

*BACKBONE German*: <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp>  
(ultimo accesso 17 dicembre 2022)

*Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD)*: <https://dgd.ids-mannheim.de/> (ultimo accesso 18 dicembre 2022)

*LyricsTraining*: <https://lyricstraining.com/> (ultimo accesso 19 dicembre 2022)

*Plattform Gesprochenes Deutsch*: <https://dafdaz.sprache-interaktion.de/> (ultimo accesso 17 dicembre 2022)

*Quizlet*: <https://quizlet.com/> (ultimo accesso 19 dicembre 2022)

*Speechnotes*: <https://speechnotes.co/> (ultimo accesso 20 dicembre 2022)

*Vocaroo*: <https://vocaroo.com/> (ultimo accesso 20 dicembre 2022)

*Voyant Tools*: <https://voyant-tools.org/> (ultimo accesso 20 gennaio 2023)

*YouGlish*: <https://youglish.com/german> (ultimo accesso 19 dicembre 2022)

*ZuMult*: <https://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuMal.jsp> (ultimo accesso 20 gennaio 2023)

## Allegati

### Allegato 1 – Questionario relativo alla didattica dell'ascolto in lingua straniera in Italia

Indichi la lingua straniera di insegnamento (se ne ha più di una, Le specifichi tutte nel campo aggiuntivo).

- ☐ Inglese  
☐ Francese  
☐ Russo  
☐ Spagnolo  
☐ Tedesco  
☐ Altro: \_\_\_\_\_

Indichi in quale istituzione lavora

- ☐ scuola secondaria di I grado  
☐ scuola secondaria di II grado  
☐ Università  
☐ Corsi di lingue privati  
☐ Altro: \_\_\_\_\_

Indichi per ogni domanda il Suo grado di accordo su una scala che va da 1 a 6, dove 1 corrisponde ad *assolutamente no*, 2 a *no*, 3 a *più no che sì*, 4 a *più sì che no*, 5 a *sì* e 6 ad *assolutamente sì*.

1. L'ascolto è un processo di ricezione passivo.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6

2. Testo regolarmente l'ascolto degli studenti mediante prove di comprensione orale.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6

3. Ogni volta che ho lezione dedico almeno un quarto del tempo a disposizione per far fare esercizi di ascolto.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6

4. Per esercitare l'ascolto faccio svolgere agli studenti gli esercizi proposti dal libro di testo.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6

5. L'ascolto è una competenza che va allenata per lo più individualmente.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6

6. L'ascolto nella lingua straniera migliora autonomamente attraverso una maggiore esposizione alla lingua target (es. visione di film, ascolto di trasmissioni radio, conversazioni con madrelingua, ecc...).

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6

7. La lingua contenuta nel materiale audio in abbinamento al libro di testo rispecchia la vera realtà comunicativa.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

8. Prediligo utilizzare materiale orale autentico per esercitare la capacità di ascolto.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

9. I miei studenti mostrano grandi difficoltà nell'eseguire gli esercizi e le prove di ascolto proposti dal libro di testo.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

10. Ai miei studenti piace svolgere esercizi di ascolto in classe.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

11. Tra gli esercizi di ascolto che faccio svolgere in classe non manca mai il dettato.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

12. La maggior parte degli esercizi di ascolto che faccio svolgere in classe riguarda la comprensione di un brano con domande vero/falso o a scelta multipla.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

13. Prima di far fare attività di ascolto faccio ripassare il lessico specifico che sarà presente nell'audio.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

14. Dopo ogni esercizio di ascolto metto sempre a disposizione degli studenti la trascrizione per approfondire ulteriormente il lessico o per spiegare alcune costruzioni grammaticali presenti nel brano.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

15. Spesso chiedo agli studenti di ascoltare un audio e faccio fare una traduzione orale in italiano di tutto ciò che è stato detto.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

16. Assegno regolarmente esercizi di ascolto come compito da fare a casa.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

17. Prima di far fare una prova di ascolto faccio sempre leggere agli studenti la traccia con le domande da rispondere.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

18. L'utilizzo di materiale autentico per gli esercizi di ascolto demotiva gli studenti.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

19. Conosco molte fonti online dove reperire materiale autentico per creare esercitazioni *ad hoc*.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

20. Conosco bene i processi cognitivi che stanno alla base della comprensione orale.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

21. Dopo ogni esercizio di ascolto metto a disposizione una trascrizione per discutere con gli studenti delle parti che hanno causato maggiori problemi.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

22. Prima di far ascoltare un testo orale programmo sempre una fase di pre-ascolto in cui faccio in modo di far attivare agli studenti le loro conoscenze pregresse e, in base al tema dell'audio, di formulare ipotesi su cosa ascolteranno.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

23. Nella fase di post-ascolto verifico sempre con gli studenti il numero di risposte esatte.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

24. Nella fase di post-ascolto, prima di rivelare la risposta corretta, chiedo sempre agli studenti di motivare le loro risposte (chiedendo loro che cosa li ha portati a scegliere quella risposta invece che un'altra).

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

25. I miei studenti mostrano evidenti difficoltà nell'ascolto quando si trovano immersi nel contesto della lingua straniera (es: durante scambi con l'estero, Erasmus, ecc...).

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

26. Uso regolarmente software e strumenti per editare tracce audio con cui preparare esercizi di ascolto.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

27. In classe faccio fare spesso prove di ascolto come quelle proposte nelle certificazioni.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

28. I temi degli audio proposti dal libro di testo risultano interessanti per i miei studenti.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6

29. Durante la correzione degli esercizi di ascolto faccio riascoltare più volte e trascrivere i passaggi più difficili per gli studenti.

☐ 1                      ☐ 2                      ☐ 3                      ☐ 4                      ☐ 5                      ☐ 6



## **Allegato 2 – Domande aperte per la valutazione finale dei due interventi didattici**

### **CORSO SPECIALISTICO CLA**

1. Come valuterebbe il corso CLA *Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso articolato* nel suo complesso?
2. C'è qualcosa della struttura del corso che Le è piaciuta meno e qualcosa che Le è piaciuta di più? (fase di riscaldamento, fase di esercitazione, di riflessione)
3. Come definirebbe le tracce audio? (facili, difficili, interessanti a livello tematico, noiose...)
4. Ci sono stati esercizi più difficili ed esercizi più facili? Potrebbe fare un esempio?
5. Quale tra i fenomeni prosodici trattati Le è risultato più semplice e quale più ostico?
6. Conosceva già le applicazioni utilizzate a lezione (*LyrisTraining, YouGlish, ...*)? Pensa che siano state utili?
7. Pensa di continuare a usare le applicazioni proposte anche in futuro? Se sì, quali?

### **CORSO DI DECODIFICA PER INTERPRETI**

1. Come valuterebbe il corso di decodifica per interpreti nel suo complesso?
2. C'è qualcosa della struttura del corso che Le è piaciuta meno e qualcosa che Le è piaciuta di più? (fase di riscaldamento, fase di esercitazione, di riflessione)
3. Come definirebbe le tracce audio utilizzate? (facili, difficili, interessanti a livello tematico, noiose)
4. Ci sono stati esercizi più difficili ed esercizi più facili? Potrebbe fare un esempio?
5. Quale tra i fenomeni prosodici trattati Le è risultato più semplice e quale più ostico?
6. C'è un fenomeno che Le sarebbe piaciuto approfondire di più?
7. Conosceva già le applicazioni utilizzate a lezione (*YouGlish, Quizlet...*)? E quelle consigliate per esercitarsi in autonomia (*LyricsTraining, Speechnotes, Voyant Tools...*)? Pensa che siano state utili? In che misura?
8. Pensa di continuare a usare le applicazioni proposte anche in futuro? Se sì, quali?
9. Come Le sono sembrate le esercitazioni della parte asincrona? (facili, difficili, interessanti, noiose, utili ...)
10. Come definirebbe le tracce audio utilizzate per le esercitazioni a casa?
11. Ha notato dei miglioramenti nel suo modo di approcciarsi all'ascolto in lingua tedesca?

**Allegato 3 – Modulo di iscrizione per i partecipanti al corso specialistico CLA *Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso ipoarticolato***

*Gentile partecipante,*

*Le chiedo la cortesia di completare il modulo per finalizzare l'iscrizione al corso in oggetto, da far pervenire via mail, all'indirizzo [m.morf@unimc.it](mailto:m.morf@unimc.it) entro e non oltre lunedì 22 febbraio 2021.*

**Informazioni generali**

Nome e cognome: \_\_\_\_\_ n. di matricola: \_\_\_\_\_

Corso di laurea: \_\_\_\_\_ e-mail: \_\_\_\_\_

**Identità linguistica**

Madrelingua: \_\_\_\_\_

In caso di bilinguismo precoce indicare la seconda lingua: \_\_\_\_\_

Ha mai trascorso un periodo all'estero superiore a un anno? ☐ Sì ☐ No

Se sì, indicare dove e per quanto tempo (Esempio: Feldkirch (Austria) / 2 anni):

\_\_\_\_\_

Ha studiato tedesco prima dell'università? ☐ Sì ☐ No

Se sì, indicare in che istituzione e per quanto tempo (Esempio: Liceo linguistico / 5 anni):

\_\_\_\_\_

Ha tedesco come lingua curricolare straniera all'università? ☐ Sì ☐ No

Se sì, specificare se il tedesco è: ☐ I lingua ☐ II lingua ☐ III lingua

**Allegato 4 – Le quattro unità didattiche del corso specialistico CLA *Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso iparticolato***

**UNITÀ DIDATTICA N. 1**

**Hören Sie sich das Lied *Barfuß am Klavier* noch einmal an und markieren Sie alle Wörter, die anders ausgesprochen werden, als sie geschrieben sind, wie im Beispiel.**

Ausgesprochene Form

Und ich **sitze** schon wieder Barfuß am Klavier  
 ich träume Liebeslieder und singe dabei von dir  
 Und du und ich wir waren wunderbarlich  
 Nicht für mich für die die es störte wenn man uns nachts hörte

**sitz**

Ich habe mit dir gemeinsam einsam rumgesessen und geschwiegen  
 ich erinnere mich am besten ans gemeinsam einsam liegen  
 jeden Morgen und danach bei dir  
 du nackt im Bett und ich Barfuß am Klavier

Und ich sitze schon wieder Barfuß am Klavier  
 Ich träume Liebeslieder und singe dabei von Dir  
 Und du und ich das war mal wir  
 und ist jetzt nicht du da ich hier

Du wolltest alles wissen und das hat mich vertrieben  
 eigentlich dich du bist nicht länger geblieben bei mir  
 und so sitze ich um zu leben lieber Barfuß am Klavier

Und ich sitze schon wieder Barfuß am Klavier  
 Ich träume Liebeslieder und singe dabei von Dir  
 Und du und ich das war zu wenig

Und ich sitze schon wieder Barfuß am Klavier  
 Und träume dabei von dir  
 Ich träume dabei von dir  
 Ich träume dabei von dir

**Übung 1a: Hören Sie sich die Audiodateien an und setzen Sie die fehlenden Wörter in die vorgesehenen Felder ein!**

(Audiodateien: aus dem *BACKBONE German*)

| Audiodatei | Verschriftlichung                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | Ja also hallo ich bin die <u>Sylvia</u> und ich bin <u>Lehrerin</u> an einer<br>kaufmännischen _____ ich habe ursprünglich die<br>_____ und _____ studiert und<br>zwar eigentlich für das allgemeinbildende _____ und bin dann aber im<br>_____ meiner _____ irgendwann im beruflichen<br>Schulwesen _____ wo ich mich eigentlich auch sehr wohl fühle<br>_____ bin ich _____ von drei _____<br>die jetzt mittlerweile erwachsen sind die eine hat ihre _____ jetzt |

|  |                                                                                                                               |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | gerade abgeschlossen und die andere die andern beiden es sind<br>_____ die haben jetzt mit dem _____ begonnen.                |
|  | Ja _____ du mal ein bisschen was _____ über die<br>_____ erzählen das ist ja _____ ein besonderer<br>_____ auch an dem _____. |

### Beantworten Sie nun die folgenden Fragen:

- Was ist das Thema des Interviews?
- Was macht die befragte Person?
- Wo arbeitet sie?
- Ist die befragte Person verheiratet?
- Hat die befragte Person Kinder?

### Verschriftlichung der Audiodateien (aus dem Korpus *BACKBONE German*)

**Interviewerin:** Ja, kannst dich mal kurz vorstellen?

**Sylvia:** Ja, also hallo, ich bin die Sylvia und ich bin Lehrerin an einer kaufmännischen Berufsschule. Ich habe ursprünglich die Fächer Deutsch und Sport studiert, und zwar eigentlich fürs allgemeinbildende Gymnasium, und bin dann aber im Laufe meiner Ausbildung irgendwann im beruflichen Schulwesen gelandet, wo ich mich eigentlich auch sehr wohl fühle. Außerdem bin ich Mutter von drei Töchtern, die jetzt mittlerweile erwachsen sind. Die eine hat ihre Berufsausbildung jetzt gerade abgeschlossen und die andere, die andern beiden, es sind Zwillinge, die haben jetzt mit dem Studium begonnen.

**Interviewerin:** Ja, kannst du mal ein bisschen was Genaueres über die Schule erzählen, das ist ja jetzt ein besonderer Schultyp auch, an dem du bist.

### Übung 1b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und fügen Sie das Symbol | an der Stelle ein, an der Sie eine Pause hören

**I:** Ja kannst du mal ein bisschen was Genaueres über die Schule | erzählen | das | ist ja | jetzt | ein besonderer Schultyp auch | an dem du bist

**S:** Ja das ist eine Besonderheit eigentlich vor allem des süddeutschen Schulsystems also das gibt es auch gar nicht in ganz Deutschland sondern in Baden-Württemberg und Bayern hat noch eine ähnliche Variante das heißt wir haben ja dieses dreigliedrige Schulsystem in Baden-Württemberg mit der Hauptschule als dem niedrigsten niedrigsten von der Qualifikation her niedrigsten Schulabschluss dann gibt es den Realschulabschluss als mittleren Schulabschluss und das Gymnasium mit dem Abitur

Und im beruflichen Bereich gibt es jetzt die Berufsschule, also für alle die einen eine Ausbildung machen nach ihrem Schulabschluss die gehen in die Berufsschule im dualen System und das heißt die haben ja gleichzeitig die Ausbildung im Betrieb und sie haben eben die schulische Ausbildung an der Schule die kommen ein bis zwei Tage in der Woche an die Schule um dort eben diesen schulischen Bereich der Ausbildung abzudecken das ist das was auch landläufig die Bevölkerung unter beruflicher Schule versteht

**Übung 1c: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien noch einmal an und fügen Sie das Symbol || dort ein, wo Sie eine lange Pause hören!**

I: Ja kannst du mal ein bisschen was Genaueres über die Schule | erzählen || das | ist ja | jetzt | ein besonderer Schultyp auch || an dem du bist

**Übung 1d. Nicht alle Pausen sind still. Hören Sie gefüllte Pausen mit Lauten wie *äh* oder *ähm*? Wenn ja, suchen Sie die genaue Stelle und fügen Sie sie in die Verschriftlichung ein!**

I: Ja kannst du mal ein bisschen was Genaueres über die Schule erzählen das ist ja jetzt ein besonderer Schultyp auch an dem du bist

S: Ja das ist eine Besonderheit eigentlich vor allem des süddeutschen Schulsystems also das gibt es auch gar nicht in ganz Deutschland sondern in Baden-Württemberg und Bayern hat noch eine ähnliche Variante das heißt wir haben ja dieses dreigliedrige Schulsystem in Baden-Württemberg mit der Hauptschule als dem niedrigsten niedrigsten von der Qualifikation her niedrigsten Schulabschluss dann gibt es den Realschulabschluss als mittleren Schulabschluss und das Gymnasium mit dem Abitur

Und im beruflichen Bereich gibt es jetzt die Berufsschule, also für alle die einen eine Ausbildung machen nach ihrem Schulabschluss die gehen in die Berufsschule im dualen System und das heißt die haben ja gleichzeitig die Ausbildung im Betrieb und sie haben eben die schulische Ausbildung an der Schule die kommen ein bis zwei Tage in der Woche an die Schule um dort eben diesen schulischen Bereich der Ausbildung abzudecken das ist das was auch landläufig die Bevölkerung unter beruflicher Schule versteht

**Übung 2a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, schreiben Sie die Frage ab und kreuzen Sie die richtige Antwort an!**

(Audiodateien: aus privaten deutschsprachigen Quellen)

1. \_\_\_\_\_ (Wollen wir uns mal mit Laura treffen?)  
☒ heute nicht, morgen      ☐ heute, nicht morgen      ☐ heute nicht?  
Morgen?
2. \_\_\_\_\_ (Und wo? Geht es im Hotel? Oder?)  
☐ im Hotel? Nicht im Café? ☒ im Hotel nicht, im Café      ☐ im Hotel, nicht im Café?
3. \_\_\_\_\_ (Und wann am besten? Mittags oder abends?)  
☐ mittags, nicht abends      ☐ mittags nicht, abends      ☒ mittags? Nicht abends?
4. \_\_\_\_\_ (Fliegst du nach Hamburg vor Ostern?)  
☒ vor Ostern nicht, danach      ☐ vor Ostern, nicht danach
5. \_\_\_\_\_ (Und? Was willst du jetzt machen?)

☒ essen, nicht nur trinken    ☐ essen nicht, nur trinken

**Übung 2b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und nummerieren Sie die Sätze in der Reihenfolge, in der sie in den Audiodateien ausgesprochen werden.**

| Audiodatei | Sätze                                                                                                                                                                                                                         |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | <input type="checkbox"/> ich bedaure, nicht studiert zu haben <b>1</b><br><input type="checkbox"/> ich bedaure nicht, studiert zu haben <b>2</b>                                                                              |
|            | <input type="checkbox"/> Männer, sagen Frauen, sind intelligent <b>2</b><br><input type="checkbox"/> Männer sagen, Frauen sind intelligent <b>1</b>                                                                           |
|            | <input type="checkbox"/> meine Schwester beschloss, heute einen Kuchen zu backen <b>2</b><br><input type="checkbox"/> meine Schwester beschloss heute, einen Kuchen zu backen <b>1</b>                                        |
|            | <input type="checkbox"/> es lohnt sich nicht, mehr zu lernen <b>2</b><br><input type="checkbox"/> es lohnt sich, nicht mehr zu lernen <b>3</b><br><input type="checkbox"/> es lohnt sich, nicht mehr zu lernen? <b>1</b>      |
|            | <input type="checkbox"/> der Schüler grüßt, die Lehrerin nicht <b>3</b><br><input type="checkbox"/> der Schüler grüßt die Lehrerin nicht <b>1</b><br><input type="checkbox"/> der Schüler grüßt die Lehrerin, nicht? <b>2</b> |

**Übung 3a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie für jeden Satz die entsprechende melodische Kontur (↑ steigend → gleichbleibend ↓ fallend) an!**

(Audiodateien: aus dem *FOLK*)

|              |                                 |                                                                                             |
|--------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| FOLK_E_00311 | und Sie wohnen in Berlin        | <input checked="" type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| FOLK_E_00311 | das Gebäude, das wir hier sehen | <input type="checkbox"/> ↑ <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| FOLK_E_00311 | das war das Stadttor            | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
| FOLK_E_00311 | hier ist das Kanzleramt         | <input type="checkbox"/> ↑ <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| FOLK_E_00339 | wissen Sie wie alt Sie da waren | <input checked="" type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| FOLK_E_00339 | ich habe alles im Computer      | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |

**Transkript der Audiodateien** (aus dem Korpus *FOLK*)

FOLK\_E\_00311: und sie wohnen in berlin,  
 FOLK\_E\_00311: das Gebäude, das wir hier sehen-  
 FOLK\_E\_00311: das war das stadttor.  
 FOLK\_E\_00311: hier ist der kanzleramt-  
 FOLK\_E\_00339: wissen sie wie alt sie da waren,  
 FOLK\_E\_00339: ich habe alles im computer.

**Übung 3b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, schreiben Sie die Verschriftlichung und kreuzen Sie für jeden Satz die entsprechende melodische Kontur (↑ steigend → gleichbleibend ↓ fallend) an!**

(Audiodateien: aus der Plattform *Gesprochenes Deutsch*)

|       |  |                                                                                             |
|-------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| PGD_1 |  | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
|-------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------|

|       |  |                                                                                             |
|-------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| PGD_2 |  | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
| PGD_3 |  | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
| PGD_4 |  | <input checked="" type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
| PGD_5 |  | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
| PGD_6 |  | <input checked="" type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |

**Transkript der Audiodateien** (aus der *Plattform Gesprochenes Deutsch*)

PGD\_1: weshalb sind sie DA;

PDG\_2: ähm ich habe einseitige KOPFschmerzen;

PDG\_3: seit SECHS jahren;

PDG\_4: immer auf der gleichen seite?

PDG\_5: genau immer auf der gleichen seite auf der LINKen seite;

PDG\_6: wie oft GIBTS diese kopfschmerzen,

**Übung 3c: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, schreiben Sie die Verschriftlichung und kreuzen Sie für jeden Satz die entsprechende melodische Kontur (↑ steigend → gleichbleibend ↓ fallend) an!**

|  |            |                                                                                             |
|--|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | _____      | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
|  | ähm _____  | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
|  | also _____ | <input type="checkbox"/> ↑ <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
|  | bei _____  | <input checked="" type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
|  | und _____  | <input checked="" type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
|  | _____      | <input type="checkbox"/> ↑ <input checked="" type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓ |
|  | weil _____ | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
|  | _____      | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |
|  | äh _____   | <input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/> ↓ |

**Beantworten Sie nun die folgenden Fragen:**

- Was spricht hier mit wem?
  - ☐ ein Patient spricht mit einer Ärztin
  - ☒ ein Patient spricht mit einer Physiotherapeutin
  - ☐ ein Junge spricht mit einem Freund von ihm
  - ☐ ein Arzt spricht mit einer Krankenschwester
- Wie geht es dem Jungen?
  - ☐ ihm geht es super
  - ☐ ihm geht es gut
  - ☒ ihm geht es so
  - ☐ er ist verzweifelt

- Warum? Hören Sie sich den gesamten Dialog noch einmal an und versuchen Sie, das Thema zu verstehen!

### Transkript der Audiodateien

PGD\_1: wie GEHT\_S dir denn. / ä:::hm GEHT so.

PDG\_2: also ich war ja au nomal bei der ÄRZtin- / bei WELcher,

PDG\_3: und was SAGT sie, / fuß auf jeden fall mal MITbehandeln- / weil ä:h (.) das auch ECHT nich so: (.) gut aussieht-

PDG\_4: WAS: (.) hat sie denn fEstgestellt; / äh sie meinte s\_is SCHON leicht arthrOtisch;

**Regelformulierung: Füllen Sie auf der Grundlage der durchgeführten Übungen die folgenden Regelformulierungsblätter aus!**

#### In der Regel sind Pausen:

- ☐ nach jedem Wort
- ☐ zwischen Verb und Subjekt
- ☐ nach Begrüßungen
- ☐ bevor man das Thema wechselt
- ☐ innerhalb einer Liste, um die verschiedenen Dinge zu trennen
- ☐ nach einer Ergänzung (z.B. von Zeit, Ort)
- ☐ in der Nähe zu anderen sprachlichen Elementen (z.B. äh, ne)
- ☐ nach Konjunktionen wie und oder aber
- ☐ vor Konjunktionen wie und oder aber

#### Die Melodie fällt stark (↓):

- ☐ wenn der Satz zu Ende ist
- ☐ wenn der Satz noch nicht zu Ende ist

#### Die Melodie steigt stark (↑):

- ☐ wenn der Satz zu Ende ist
- ☐ wenn der Satz noch nicht zu Ende ist

#### Die Melodie bleibt fast gleich (→):

- ☐ wenn der Satz zu Ende ist
- ☐ wenn der Satz noch nicht zu Ende ist



## UNITÀ DIDATTICA N. 2

### Liedtext

#### Kaum Erwarten

Die Klamotten, die sich stapeln,  
die können heute warten  
Die Termine, die noch komm'n,  
die soll'n sich selber plan'n  
Alle Fragen, die ich hab',  
kann ich zu den Sorgen packen  
Hab' hier alles, was ich brauch':  
mein Haus, mein Kind, mein'n Garten

Auch wenn es noch nicht so ist, yeah  
Dann vielleicht in ein paar Jahren (ohh)  
Bis dahin lass' ich es passier'n  
Glaub mir, ich kann

Ich kann es kaum erwarten  
Mit dir die Schritte zu geh'n  
Ich kann es kaum erwarten  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Mit dir durch Höhen zu schweben,  
durch Tiefen zu geh'n  
Jede Hürde, die kommt,  
gemeinsam zu nehm'n  
Ich kann es kaum erwarten  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Unsre Zukunft schon seh'n

Auf meine Mails warten sie Tage,  
ich bin grad nicht in der Lage  
Denn wir sitzen in der Sonne,  
hier in unsrem schönen Garten  
Ey, ich kann es kaum erwarten  
mit mei'm Sohn mal was zu starten  
Meiner Tochter zu erzähl'n:  
"Deine Mama ist der Wahnsinn!"

Auch wenn es noch nicht so ist  
(wenn es noch nicht so ist)  
Yeah, dann vielleicht in ein paar Jahr'n  
(Vielleicht in ein paar Jahr'n)  
Bis dahin lass' ich es passier'n  
Glaub mir, ich kann

Ich kann es kaum erwarten  
Mit dir die Schritte zu geh'n  
Ich kann es kaum erwarten  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Mit dir durch Höhen zu schweben,  
durch Tiefen zu geh'n

Jede Hürde, die kommt,  
gemeinsam zu nehm'n  
Ich kann es kaum erwarten  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Unsre Zukunft schon seh'n  
Ich kann es kaum erwarten  
Kann unsre Zukunft schon seh'n

Dann kommt mein Sohn in unsren Garten  
Sagt, "Papa, muss dir was sagen  
Ich werde endlich Vater  
Und ich kann es kaum erwarten"

Ich kann es kaum erwarten  
(ich kann es kaum erwarten)  
Mit dir die Schritte zu geh'n  
(mit dir die Schritte zu geh'n)  
Ich kann es kaum erwarten (kaum erwarten)  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Mit dir durch Höhen zu schweben,  
durch Tiefen zu geh'n  
Jede Hürde, die kommt,  
gemeinsam zu nehm'n  
Ich kann es kaum erwarten (-warten)  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Unsre Zukunft schon seh'n  
Ich kann es kaum erwarten  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Kann unsre Zukunft schon seh'n  
Unsre Zukunft schon seh'n

Writer(s): Kevin Zarembo, Wincent Weiss, Matthias Kurpiers,  
Konrad Wissmann Lyrics powered by [www.musixmatch.com](http://www.musixmatch.com)

## Hören Sie sich das Lied an und schreiben Sie die fehlenden Wörter in den Text!

(prime tre strofe)

Die \_\_\_\_\_, die sich stapeln,  
 die können heute \_\_\_\_\_  
 Die \_\_\_\_\_, die noch \_\_\_\_\_,  
 die sollen sich selber \_\_\_\_\_  
 Alle \_\_\_\_\_, die ich habe, kann ich zu den \_\_\_\_\_ packen  
 habe hier alles, was ich \_\_\_\_\_ :  
 mein \_\_\_\_\_, mein Kind meinen \_\_\_\_\_

Auch wenn \_\_\_\_\_ noch \_\_\_\_\_ so ist, yeah  
 \_\_\_\_\_ vielleicht in \_\_\_\_\_ Jahren (ohh)  
 \_\_\_\_\_ dahin lass' ich \_\_\_\_\_ passier'n  
 Glaub \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ kann

Ich kann es kaum \_\_\_\_\_  
 Mit dir die \_\_\_\_\_ zu \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ kann \_\_\_\_\_ kaum erwarten  
 Kann unsre \_\_\_\_\_ schon \_\_\_\_\_

**Schreiben Sie nun die Wörter auf, die Sie entschlüsselt haben, und geben Sie an, aus wie vielen Silben sie bestehen. Hören Sie sich den Text noch einmal an und geben Sie für jedes Wort den Akzent an, wie im angegebenen Beispiel!**

| Wort      | Silben | Akzent                                      |
|-----------|--------|---------------------------------------------|
| Klamotten | 3      | Kla - <b>MOT</b> - ten<br>Hm- <b>HM</b> -hm |
|           |        |                                             |
|           |        |                                             |

**Übung 1a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie die Wörter an, die Sie hören!**

(Audiodateien: aus dem *BACKBONE German*)

|  |                                             |                                      |                                         |
|--|---------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> Kindergruppe       | <input type="checkbox"/> Bio         | <input type="checkbox"/> Seehundstation |
|  | <input type="checkbox"/> Baden-Württemberg  | <input type="checkbox"/> Tagesablauf | <input type="checkbox"/> 26 Jahre alt   |
|  | <input type="checkbox"/> Aufgaben           | <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Seehundstation |
|  | <input type="checkbox"/> Schleswig-Holstein | <input type="checkbox"/> Forschung   | <input type="checkbox"/> Arbeit         |
|  | <input type="checkbox"/> Bereich            | <input type="checkbox"/> Deutschland | <input type="checkbox"/> Seehund        |

|  |                                        |                                      |                                    |
|--|----------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> Information   | <input type="checkbox"/> Forschung   | <input type="checkbox"/> Arbeit    |
|  | <input type="checkbox"/> Umweltbildung | <input type="checkbox"/> Seehund     | <input type="checkbox"/> Führungen |
|  | <input type="checkbox"/> Schulklassen  | <input type="checkbox"/> Information | <input type="checkbox"/> Arbeit    |

**Übung 1b: Markieren Sie für jedes erkannte Wort die akzentuierte Silbe und schreiben Sie das rhythmische Muster wie im folgenden Beispiel!**

| Wort           | Betonungsmuster |
|----------------|-----------------|
| <b>AR</b> beit | <b>HM</b> -hm   |

**Übung 1c: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und nummerieren Sie die Wörter nach der Reihenfolge, in der sie erscheinen.**

(Audiodateien: aus dem *BACKBONE German*)

|  |                                         |                                      |                                        |
|--|-----------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> Menschen       | <input type="checkbox"/> Ziel        | <input type="checkbox"/> Wattenmeer    |
|  | <input type="checkbox"/> näherzubringen | <input type="checkbox"/> Lebensraum  | <input type="checkbox"/> hierherkommen |
|  | <input type="checkbox"/> verhalten sich | <input type="checkbox"/> schützen    | <input type="checkbox"/> Tieren        |
|  | <input type="checkbox"/> Umweltschutz   | <input type="checkbox"/> Problematik | <input type="checkbox"/> im Umgang mit |
|  | <input type="checkbox"/> Sommerzeit     | <input type="checkbox"/> Biologie    | <input type="checkbox"/> Seehund       |
|  | <input type="checkbox"/> Lebenszyklus   | <input type="checkbox"/> Jungen      | <input type="checkbox"/> Touristen     |

**Beantworten Sie nun die folgenden Fragen:**

- Was ist das Thema des Interviews?
- Hat die befragte Person studiert? Wenn ja, was?
- Wo arbeitet sie?
- Woher kommt sie?

**Übung 1d: Hören Sie sich den ersten Teil des Interviews noch einmal an und kreisen Sie die Wörter im Transkript ein, die Sie deutlich hören können!**

#### Verschriftlichung der Audiodateien

**Interviewerin:** Ja, können Sie sich mal kurz vorstellen.

**Eva:** Ich heiße Eva Baumgärtner, bin 28 Jahre alt, komm ursprünglich aus Baden-Württemberg, also vom andern Ende Deutschlands und hab dort Bio studiert und bin jetzt seit zwei Jahren, das ist jetzt mein drittes Jahr, hier oben in Friedrichskoog in der Seehundstation.

**Interviewerin:** Und was sind denn so die Aufgaben dieser Seehundstation?

**Eva:** Also, unsere Arbeit gliedert sich in drei Bereiche, das ist einmal Information, dann Aufzucht und Forschung, auch in der Priorität, also Information ist das Hauptaugenmerk der Arbeit, also Umweltbildung. Wir machen Führungen, Vorträge, wir haben viele Schulklassen hier. Also, das Ziel ist, den Menschen, den Besuchern, die hierherkommen, den Seehund und seinen Lebensraum, also das Wattenmeer näherzubringen, auf die Problematik hinzuweisen, wie verhalten sich die Leute richtig im Umgang mit den Tieren, was können sie machen, um, ja, aktiv Umweltschutz zu betreiben, um die Tiere zu schützen und ja damit sie sich einfach informieren können, was es einfach mit dem Seehund auf sich hat.

**Übung 1e: Hören Sie sich nun die beiden Audiodateien an und schreiben Sie die Wörter auf, die Sie hören und die Sie für das Verständnis des Textes für wichtig halten.**

(Audiodateien: aus dem *BACKBONE German*)

| Audiodatei | Schlüsselwörter |
|------------|-----------------|
|            |                 |

**I:** Und was ist denn da so das **Zentrale** sozusagen, was man **wissen** muss, um **richtig** also mit diesem **Umfeld umzugehen**?

**Eva:** Als erstes Mal ist natürlich wichtig, **Allgemeines** über die **Biologie** zu wissen. Wie ist der **Lebenszyklus** von 'nem **Seehund**, also wann **bekommt** er seine **Jungen**, das ist eben im — in der **Sommerzeit**, wenn hier die meisten **Touristen** auch unterwegs sind und ja dann **entsteht** eben die **Heulerproblematik** oder kann entstehen und dann ist es eben ganz wichtig, die **Leute** darauf **hinzuweisen** und den **richtigen Umgang** mit den Tieren dann **näherzubringen**.

**Übung 2a: Hören Sie sich die Audiodateien an und schreiben Sie das Wort auf, das alle drei gemeinsam haben. Kreuzen Sie dann an, um welche Wortart es sich handelt (Inhaltswort oder Funktionswort)**

|                                                 |                            |                                                                                           |
|-------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| FOLK_00176_01<br>FOLK_00184_01<br>FOLK_00258_01 | <b>Schulsystem</b>         | <input checked="" type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00021_01<br>FOLK_00024_01<br>FOLK_00084_01 | <b>Krankenhaus</b>         | <input type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input checked="" type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00001_01<br>FOLK_00003_01<br>FOLK_00004_01 | <b>Wie</b>                 | <input checked="" type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00225_01<br>FOLK_00390_01<br>FOLK_00430_01 | <b>Gesundheitsminister</b> | <input checked="" type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00083_01<br>FOLK_00105_01<br>FOLK_00291_01 | <b>Abbiegen</b>            | <input checked="" type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input type="checkbox"/> Funktionswort |

|                                                 |            |                                                                                           |
|-------------------------------------------------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| FOLK_00001_01<br>FOLK_00021_01<br>FOLK_00022_01 | Woher      | <input type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input checked="" type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00208_01<br>FOLK_00047_01<br>FOLK_00143_01 | Butter     | <input checked="" type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00001_01<br>FOLK_00002_01<br>FOLK_00005_01 | Wird       | <input type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input checked="" type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00022_01<br>FOLK_00026_01<br>FOLK_00042_01 | Wochenende | <input checked="" type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input type="checkbox"/> Funktionswort |
| FOLK_00001_01<br>FOLK_00004_01<br>FOLK_00004_01 | Dann       | <input type="checkbox"/> Inhaltswort<br><input checked="" type="checkbox"/> Funktionswort |

**Übung 2b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien nochmal an und transkribieren Sie sie!**

| Audiodatei    | Verschriftlichung |
|---------------|-------------------|
| FOLK_00184_01 |                   |
| FOLK_00024_01 |                   |
| FOLK_00003_01 |                   |
| FOLK_00430_01 |                   |
| FOLK_00105_01 |                   |

#### **Verschriftlichung der Audiodateien**

FOLK\_E\_00184: wie ist es in der Schule in den USA?

FOLK\_E\_00024: dann bin ich ins Krankenhaus

FOLK\_E\_00003: wie sieht es auch in der Praxis?

FOLK\_E\_00430: was soll unser armer Gesundheitsminister machen?

FOLK\_E\_00105: auch wieder nach rechts abbiegen

**Regelformulierung: Füllen Sie die folgenden zwei Regelformulierungen auf der Grundlage der durchgeführten Übungen aus und kreuzen Sie die Antwort an, die Sie für richtig halten!**

**Teil A: Wortakzent**

In der Regel sind Wörter

- wie **Arbeit, Frage, Zukunft** und **Hürde**:
  - ☐ auf der ersten Silbe betont
  - ☐ auf der letzten Silbe betont
- wie **Problematik** oder **Musik**, die keinen deutschen Ursprung haben:
  - ☐ auf der ersten Silbe betont
  - ☐ auf der vorletzten Silbe betont
  - ☐ auf der letzten Silbe betont
- wie **Krankenhaus** oder **Seehundstation**, die Komposita sind:
  - ☐ immer auf dem Grundwort betont
  - ☐ immer auf dem Bestimmungswort betont
- wie **Gesundheitsminister** oder **Außenminister**, die auf eine Aufgabe hinweisen:
  - ☐ immer auf dem Grundwort betont
  - ☐ immer auf dem Bestimmungswort betont
- wie **erwarten, verhalten** oder **Erwartung**, die mit einem nicht trennbaren Präfix beginnen:
  - ☐ immer auf dem Präfix betont
  - ☐ nie auf dem Präfix betont
- wie **umgehen, hinweisen** oder **Vortrag**, die mit einem trennbaren Präfix beginnen:
  - ☐ immer auf dem Präfix betont
  - ☐ nie auf dem Präfix betont
- wie **passieren, informieren** oder abgeleitete Nomen wie **Reservierung** (aus **reservieren**):
  - ☐ auf der ersten Silbe betont
  - ☐ auf der vorletzten Silbe betont
  - ☐ auf der letzten Silbe betont
- wie **Problematik**, die Suffixe aus dem Lateinischen oder Griechischen haben:
  - ☐ immer auf dem Suffix betont
  - ☐ nie auf dem Suffix betont
- wie **Mädchen, Zärtlichkeit**, die deutsche Suffixe (-chen, -lich, -ig, -keit, -heit, -ung, ...) haben:
  - ☐ immer auf dem Suffix betont
  - ☐ nie auf dem Suffix betont
- wie **USA, AMK**, oder **BRD**, die Abkürzungen sind:
  - ☐ immer auf dem ersten Buchstaben betont
  - ☐ immer auf dem zweiten Buchstaben betont
  - ☐ immer auf dem letzten Buchstaben betont

## Teil B: Satzakzent

In der Regel liegen Wortgruppenakzente (Satzakzente):

- ☐ auf Funktionswörter (Artikel, Präpositionen, Pronomen, Konjunktionen, ...)
- ☐ auf Inhaltswörter (Substantive, Verben, Adjektiven, Adverbien, ...)

*Denken Sie jedoch daran, dass kontrastive Akzente sowohl auf Funktions- als auch auf Inhaltswörtern liegen können!*

Bei Aufzählungen wie **meine Kollegen, der Chef und ich** wird:

- ☐ immer das erste Wort betont
- ☐ immer das letzte Wort betont

## UNITÀ DIDATTICA N. 3

### Liedtext

#### Deine Nähe tut mir weh

Ich kenne jeden deiner Atemzüge  
Nichts an dir ist fremd  
Es gibt wohl niemanden  
Der dein Leben besser kennt

Damals an diesen heißen Sommertagen  
Ließen wir uns vom Bootsteg treiben  
Und wir haben uns geschworen  
Ewig Freund zu bleiben  
Spucke Hand drauf

Was wär wohl aus uns geworden  
Den Kindern aus dem hohen Norden  
Den besten Freunden, seit ich denken kann

Die Jahre sind ins Land gezogen  
Ich hab mich immer mehr belogen  
Weil ich nie die richtigen Worte fand

Deine Nähe tut mir weh  
Weil ich in uns einfach mehr seh,  
als wir beide sind  
Deine Nähe tut mir weh  
Weil ich in uns beiden mehr seh

Deine Nähe tut mir weh,  
weil ich in uns einfach mehr seh,  
als wir beide sind  
Deine Nähe tut mir weh

Den Sommer in den 80ern  
Den hab ich nie vergessen  
Wir haben beide so viel erlebt  
Und treffen uns freitags zum Essen  
Dut immer noch das Mädchen von damals  
Mit den Sommersprossen im Gesicht  
Du erzählst von großen Abenteuern  
Und lachst viel wenn du sprichst

Deine Nähe tut mir weh,  
weil ich in uns einfach mehr seh,  
als wir beide sind  
Deine Nähe tut mir weh,  
weil ich in uns beiden mehr seh

Deine Nähe tut mir weh,  
weil ich in uns einfach mehr seh, als wir sind  
Deine Nähe tut mir weh

Was wäre wohl aus uns geworden  
Den Kindern aus dem hohen Norden  
Den besten Freunden, seit ich denken kann

Die Jahre sind ins Land gezogen  
Und ich hab mich immer mehr verbogen  
Weil ich nie die richtigen Worte fand

Deine Nähe tut mir weh  
Weil ich in uns einfach mehr seh, als wir beide sind  
Deine Nähe tut mir weh, weil ich in uns beiden  
mehr seh

Deine Nähe tut mir weh, weil ich in uns einfach  
mehr seh, als wir beide sind  
Deine Nähe tut mir weh

Writer(s): Johannes Strate, Kristoffer Hünecke, Niels Grötsch,  
Jakob Sinn Lyrics powered by [www.musixmatch.com](http://www.musixmatch.com)



**Schreiben Sie zu jeder Strophe bzw. jedem Satz das entsprechende rhythmische Muster auf!  
Wenn Sie möchten, können Sie sich das Lied noch einmal anhören.**

| Strophe                   | Rhythmisches Muster |
|---------------------------|---------------------|
| Das ist mein Fenster      | • • • ● •           |
| Morgen kommst du mit?     |                     |
| Wir sind einfach zusammen |                     |
| Wie geht's dir?           |                     |
| Deine Nähe tut mir weh    |                     |

**Übung 1a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und unterstreichen Sie das Wort, bei dem der Satzakzent liegt. Dann schreiben Sie das Betonungsmuster!**

|              |                          |  |
|--------------|--------------------------|--|
| FOLK_E_00183 | bist du Raucher?         |  |
| FOLK_E_00031 | hör mir doch mal zu!     |  |
| FOLK_E_00027 | guten Tag!               |  |
| FOLK_E_00015 | nehmen Sie Platz!        |  |
| FOLK_E_00024 | meiner Meinung nach      |  |
| FOLK_E_00034 | das lassen wir jetzt     |  |
| FOLK_E_00038 | dann beginnen Sie bitte! |  |

**Versuchen Sie nun, die Audiospuren erneut anzuhören und wiederholen Sie die Sätze laut, indem Sie bei jeder unbetonte Silbe mit den Fingern der einen Hand in die Handfläche der anderen klopfen und bei einer betonten Silbe die Hände klatschen!**

**Fallen Ihnen noch andere Ausdrücke ein, die das gleiche Betonungsmuster wie der erste Satz haben? Schreiben Sie sie auf und versuchen Sie, sie mit Hilfe Ihrer Handbewegungen zu wiederholen!**

**Übung 1b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, und geben Sie für jede die Anzahl der Wörter an, aus denen sie sich zusammensetzt! Dann schreiben Sie die Verschriftlichung auf!**

(Audiodateien: aus der *BACKBONE German*)

| <b>Audiodatei</b> | <b>Wie viele Wörter hören Sie?</b> | <b>Verschriftlichung</b>            |
|-------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| BBG_W_1           | 6                                  | Kannst du dich mal kurz vorstellen? |
| BBG_W_2           |                                    |                                     |
| BBG_W_3           |                                    |                                     |
| BBG_W_4           |                                    |                                     |
| BBG_W_5           |                                    |                                     |
| BBG_W_6           |                                    |                                     |
| BBG_W_7           |                                    |                                     |
| BBG_W_8           |                                    |                                     |
| BBG_W_9           |                                    |                                     |

#### **Verschriftlichung der Audiodateien**

**BBG\_W\_1:** kannst du dich mal kurz vorstellen?

**BBG\_W\_2:** Mein Name ist Angelika

**BBG\_W\_3:** momentan bin ich im Mutterschutz

**BBG\_W\_4:** was hast du für eine Ausbildung?

**BBG\_W\_5:** ich bin in Wien geboren

**BBG\_W\_6:** auch in Wien studiert

**BBG\_W\_7:** nach Tübingen gegangen

**BBG\_W\_8:** nach der Promotion

**BBG\_W\_9:** die ich abgeschlossen habe

**Übung 1c: Hören Sie sich den ersten Teil dieses Interviews an und versuchen Sie, sich Notizen zu machen. Beantworten Sie dann die folgenden Fragen.**

- Was ist das Thema des Interviews?
- Wie heißt die befragte Person?
- Woher kommt sie?
- Wo arbeitet sie? Was ist von Beruf?
- Was für eine Ausbildung hat sie?
- Hat die befragte Person Kinder?

**Hören Sie sich einen Teil der Antwort noch einmal an, ergänzen Sie das fehlende Wort und geben Sie an, auf welcher Silbe es akzentuiert ist.**

| Audiodatei | Transkript                                                                                                                                             | Betonung                                                                                                                                                                |
|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|            | Ich habe Schule in Wien abgeschlossen, auch in Wien studiert, mit einem Auslandssemester in England, und hab Mathe, also _____, und Englisch studiert. | <input type="checkbox"/> erste Silbe<br><input type="checkbox"/> drittletzte Silbe<br><input type="checkbox"/> vorletzte Silbe<br><input type="checkbox"/> letzte Silbe |

### Transkript vom ersten Teil:

I: Ja, kannst du dich mal kurz vorstellen?

**Angelika:** Mein Name ist Angelika, ich bin Senior Lecturer am Institut für Anglistik der Uni Wien und momentan bin ich im Mutterschutz.

I: Und was hast du für 'ne Ausbildung, und wo hast du deine Ausbildung gemacht?

**Angelika:** Ich hab, also ich bin in Wien geboren, bin aus Wien, ich hab Schule in Wien abgeschlossen, auch in Wien studiert, mit einem Auslandssemester in England, und hab Mathe, also Mathematik, und Englisch studiert, auf Lehramt, und hab da mein' Lehramtsmagisterabschluss gemacht und bin dann nach dem Magister nach Tübingen gegangen, hab dort sechs Jahre an der Uni gearbeitet und promoviert, und bin aber nach der Promotion wieder nach Wien zurückgegangen, wo ich dann mein Unterrichtspraktikum gemacht hab, von der Schule. Ja, das war prinzipiell die Ausbildung, die ich abgeschlossen hab.

**Übung 2a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie die Antwort an, die Sie für richtig halten!**

(Audiodateien: aus der *Plattform Gesprochenes Deutsch*)

| Audiodatei | Kreuzen Sie die richtige Antwort!                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| PGD 1_NW   | Wer spricht hier mit wem?<br><input type="checkbox"/> eine Kundin mit einem Verkäufer<br><input type="checkbox"/> eine Patientin mit einem Arzt<br><input type="checkbox"/> eine Sekretärin mit dem Chef<br><input type="checkbox"/> eine Frau mit einem Rettungshelfer |
| PGD 2_NW   | Wo liegt das Büro?<br><input type="checkbox"/> erster Stock                                                                                                                                                                                                             |

|          |                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|          | <input type="checkbox"/> zweiter Stock<br><input type="checkbox"/> dritter Stock<br><br><input type="checkbox"/> am Gang                                                                                                                                           |
| PGD 3_NW | Wie heißt die Firma?<br><input type="checkbox"/> Möller<br><input type="checkbox"/> Müller<br><input type="checkbox"/> Möhler<br><input type="checkbox"/> Mühler                                                                                                   |
| PGD 4_NW | Wie lautet die Telefonnummer?<br><input type="checkbox"/> 603604579<br><input type="checkbox"/> 603795579<br><input type="checkbox"/> 603695569<br><input type="checkbox"/> 703855979                                                                              |
| PGD 5_NW | Was ist das Problem?<br><input type="checkbox"/> die Frau hat Rückenschmerzen<br><input type="checkbox"/> der Chef hat Brustschmerzen<br><input type="checkbox"/> ein Kunde hat Kopfschmerzen<br><br><input type="checkbox"/> ein Kunde hat Brustschmerzen         |
| PGD 6_NW | Wie alt ist der Mann?<br><input type="checkbox"/> 65<br><input type="checkbox"/> 70<br><input type="checkbox"/> 75<br><br><input type="checkbox"/> 60                                                                                                              |
| PGD 7_NW | Wie ist der Mann?<br><input type="checkbox"/> vollkommen schwach<br><input type="checkbox"/> wach<br><input type="checkbox"/> wach<br><br><input type="checkbox"/> ohnmächtig                                                                                      |
| PGD 8_NW | Wie sieht er aus?<br><input type="checkbox"/> blass<br><input type="checkbox"/> rot<br><input type="checkbox"/> grau<br><br><input type="checkbox"/> normal                                                                                                        |
| PGD 9_NW | Hat der Mann Medikamente genommen?<br><input type="checkbox"/> ja, in den letzten Stunden<br><input type="checkbox"/> nur Aspirin<br><input type="checkbox"/> nicht in den letzten 12 Stunden<br><br><input type="checkbox"/> ja, innerhalb der letzten 12 Stunden |

**Übung 2b: Hören Sie sich die Fragen an, die die Ärztin dem Patienten stellt, und schreiben Sie sie in das dafür vorgesehene Kästchen!**

(Audiodateien: aus der *Plattform Gesprochenes Deutsch*)

| Audiodatei | Frage                                                                 | Antwort                                                              |
|------------|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| PGD 1_HA   | Was führt Sie heute zu mir?                                           | ich habe so seit ungefähr anderthalb Wochen eine ziemliche Erkältung |
| PGD 2_HA   | Was sind für sie Symptome?                                            | Ich habe Kopfschmerzen, Schnupfen, Halsschmerzen                     |
| PGD 3_HA   | Hatten Sie Fieber in der Zeit?                                        | Fieber habe ich vorgestern glaube ich mal 38                         |
| PGD 4_HA   | Haben Sie Gliederschmerzen? Tun Ihnen die Knochen weh?                | Ja                                                                   |
| PGD 5_HA   | Was machen Sie beruflich?                                             | Ich bin Disponent in einer Spedition                                 |
| PGD 6_HA   | Sind Sie schon lange in dem Unternehmen? Ist das ein neuer Job?       | Im Unternehmen bin ich schon lange                                   |
| PGD 7_HA   | Haben Sie schon jetzt in den letzten Monaten häufiger Infekte gehabt? | Ich habe immer mal etwas gehabt                                      |
| PGD 8_HA   | Wie ist Appetit?                                                      | Kaum Zeit zum Essen                                                  |
| PGD 9_HA   | Wie viele Zigaretten am Tag rauchen Sie?                              | Naja, so zwanzig bestimmt am Tag                                     |

**Regelformulierung: Füllen Sie das folgende Regelformulierungsblatt auf der Grundlage der durchgeführten Übungen aus und kreuzen Sie die Antwort an, die Sie für richtig halten!**

|                                                                                 |                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| In der Regel                                                                    |                                                           |
| • bilden Wörter, die zusammengehören, eine rhythmische Wortgruppe               |                                                           |
|                                                                                 | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| • enthält jede Wortgruppe mindestens eine Pause                                 |                                                           |
|                                                                                 | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| • enthält jede Wortgruppe einen Fokusakzent (man hört eine stark betonte Silbe) |                                                           |
|                                                                                 | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| • kann eine Wortgruppe Nebenakzente enthalten                                   |                                                           |
|                                                                                 | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |
| • können Äußerungen eine Wortgruppe bilden                                      |                                                           |
|                                                                                 | <input type="checkbox"/> ja <input type="checkbox"/> nein |

- kann man lange Äußerungen in mehrere Wortgruppen unterteilen

☐ ja

☐ nein

- spricht man unbetonte Silben und Wörter in der Wortgruppe lauter, langsamer und deutlicher

☐ ja

☐ nein

- spricht man betonte Silben und Wörter mit Kraft und Energie

☐ ja

☐ nein

## UNITÀ DIDATTICA N. 4

### Liedtext

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Lieblingsmensch</b><br><br>Manchmal fühl ich mich hier falsch<br>wie ein Segelschiff im All<br>Aber bist du mit mir an Bord,<br>bin ich gerne durchgeknallt<br>Selbst der Stau auf der A2<br>ist mit dir blitzschnell vorbei<br>Und die Plörre von der Tanke<br>schmeckt wie Kaffee auf Hawaii, yeah<br><br>Auch wenn ich schweig, du weißt Bescheid<br>Ich brauch gar nichts sagen, ein Blick reicht<br>Und wird uns der Alltag hier zu grau<br>Pack ich dich ein, wir sind dann mal raus<br><br>Hallo Lieblingsmensch<br>Ein Riesenkompliment dafür,<br>dass du mich so gut kennst<br>Bei dir kann ich ich sein,<br>verträumt und verrückt sein<br>Na-na-na-na-na-na<br>danke Lieblingsmensch<br>Schön, dass wir uns kenn'n<br><br>Hallo Lieblingsmensch<br>Ein Riesenkompliment dafür,<br>dass du mich so gut kennst<br>Bei dir kann ich ich sein,<br>verträumt und verrückt sein<br>Na-na-na-na-na-na<br>danke Lieblingsmensch<br>Schön, dass wir uns kenn'n<br><br>Absolut niemand darf's erfahren,<br>aber dir vertraue ich's an<br>Weil du's sicher aufbewahrst,<br>meine Area 51<br>Und manchmal drehen wir uns im Kreis,<br>aus 'ner Kleinigkeit wird Streit<br>Aber mehr als fünf Minuten<br>kann ich dir nicht böse sein, yeah<br><br>Mach ich dir was vor, fällt's dir sofort auf<br>Lass ich mich häng'n, dann baust du mich auf<br>Manchmal wiegt der Alltag schwer wie Blei<br>Doch sind wir zu zweit, scheint alles so leicht | <br>Hallo Lieblingsmensch<br>Ein Riesenkompliment dafür,<br>dass du mich so gut kennst<br>Bei dir kann ich ich sein,<br>verträumt und verrückt sein<br>Na-na-na-na-na-na<br>danke Lieblingsmensch<br>schön, dass wir uns kenn'n<br><br>Zeiten ändern sich und wir uns gleich mit<br>Du und ich, so jung auf diesem alten Polaroid-Bild<br>Das letzte Mal, als wir uns sahen, ist viel zu lang<br>her<br>Doch jetzt lachen wir, als wenn du nie weggewesen<br>wärest<br><br>Hallo Lieblingsmensch<br>Ein Riesenkompliment dafür,<br>dass du mich so gut kennst<br>Bei dir kann ich ich sein,<br>verträumt und verrückt sein<br>Na-na-na-na-na-na<br>danke Lieblingsmensch<br>Schön, dass wir uns kenn'n<br><br>Hallo Lieblingsmensch<br>Ein Riesenkompliment dafür,<br>dass du mich so gut kennst<br>Bei dir kann ich ich sein,<br>verträumt und verrückt sein<br>Na-na-na-na-na-na<br>danke Lieblingsmensch<br>Schön, dass wir uns kenn'n<br><br>Writer(s): Fabian Roemer, Konrad Sommermeyer, David Vogt,<br>Sipho Sililo, Philip Boellhoff, Hannes Buescher, Hanan Hamdi<br>Lyrics powered by <a href="http://www.musixmatch.com">www.musixmatch.com</a> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Übung 1a: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und vervollständigen Sie die orthographische Verschriftlichung, indem Sie die richtige Alternative aus den vorgeschlagenen auswählen!**

| Audiodatei   | Orthographische Verschriftlichung                              | Mit oder ohne Endung?                                                                                                            |
|--------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FOLK_E_00129 | Ähm, bist du Raucher? Nein, ich _____ mal geraucht             | <input type="checkbox"/> habe <input type="checkbox"/> hab                                                                       |
| FOLK_E_00027 | Aber ich _____ noch eine Gabel für den Schafskäse              | <input type="checkbox"/> brauche <input type="checkbox"/> brauch                                                                 |
| FOLK_E_00068 | Aber ich _____ ab und an aus den anderen Seiten                | <input type="checkbox"/> fahre <input type="checkbox"/> fahr                                                                     |
| FOLK_E_00008 | den verstehen Sie, _____ ich, den _____ ich nicht zu erläutern | <input type="checkbox"/> denke <input type="checkbox"/> denk<br><input type="checkbox"/> brauche <input type="checkbox"/> brauch |
| FOLK_E_00007 | Ich _____ das Buch ist zu groß                                 | <input type="checkbox"/> denke <input type="checkbox"/> denk                                                                     |
| FOLK_E_00024 | Ich _____ mit euch da                                          | <input type="checkbox"/> fahre <input type="checkbox"/> fahr                                                                     |
| FOLK_E_00011 | Oh ich _____ Geburtstag! Jeder Spieler schenkt mir zehn Mäuse  | <input type="checkbox"/> habe <input type="checkbox"/> hab                                                                       |

**Schauen Sie sich nun die als Beispiele angegebenen Sätze an und versuchen Sie, die Regelformulierung zu vervollständigen!**

**Bewusstmachung / Regelformulierung:**

Im gesprochenen Deutsch wird der unbetonten \_\_\_\_\_ am Ende eines Wortes oft weggelassen, wie z.B. bei der Endung der \_\_\_\_\_ Person Singular im Präsens.

**Übung 1b: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und vervollständigen Sie die Verschriftlichung, indem Sie die richtige Alternative aus den vorgeschlagenen auswählen!**

| Audiodatei   | Orthographische Verschriftlichung                     | Mit oder ohne Endung?                                                                                                                                                            |
|--------------|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| FOLK_E_00002 | Was für _____ süß _____ klein _____, sagen die Kinder | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00003 | Können Sie vielleicht _____ bringen?                  | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00026 | Dann machst du gleich _____ aus!                      | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00047 | Für Vegetarier gibt es hinten _____                   | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00003 | Manchmal korrigiert man Leute die machen _____        | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00004 | Vielleicht hat jemand _____                           | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00005 | Gibt es noch _____                                    | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein                                                                                        |



|              |                                  |                                                                                                                                                                                  |
|--------------|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|              |                                  | <input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n                                                                                              |
| FOLK_E_00003 | Wozu ist so _____ überhaupt gut? | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |
| FOLK_E_00005 | Ich habe nur _____               | <input type="checkbox"/> einen <input type="checkbox"/> eine <input type="checkbox"/> ein<br><input type="checkbox"/> nen <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> n |

**Schauen Sie sich nun die als Beispiele angegebenen Sätze an und versuchen Sie, die Regelformulierung zu vervollständigen!**

**Bewusstmachung / Regelformulierung:**

Im gesprochenen Deutsch werden die unbestimmten Artikel \_\_\_\_\_ oft reduziert. Der weibliche unbestimmte Artikel \_\_\_\_\_ wird zu \_\_\_\_\_. Der männliche unbestimmte Artikel im Akkusativ \_\_\_\_\_ wird entweder zu \_\_\_\_\_ oder zu \_\_\_\_\_. Der unbestimmte Artikel im Neutrum \_\_\_\_\_ wird zu \_\_\_\_\_.

**Übung 2a: Vervollständigen Sie die folgenden Verschriftlichungen mit den vorgegebenen Formen! Einige davon können mehrmals vorkommen.**

| jetzt – jetz – mal – ma – ham – schon – scho – nicht – net – nich – nichts – nix |                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| FOLK_E_00002                                                                     | wart _____ ich seh _____                             |
| FOLK_E_00003                                                                     | wenn die langen und kurzen Vokale _____ so toll sind |
| FOLK_E_00155                                                                     | warum _____                                          |
| FOLK_E_00007                                                                     | ich kann das _____                                   |
| FOLK_E_00001                                                                     | _____ schauen Sie sich _____ diese Anlage            |
| FOLK_E_00004                                                                     | ich habe schon _____ äh davon gehört                 |
| FOLK_E_00001                                                                     | Super _____ wir ja _____ gemacht _____               |
| FOLK_E_00004                                                                     | im Prinzip _____ ja _____ fast alles genannt         |
| FOLK_E_00005                                                                     | _____ wieder vergessen                               |
| FOLK_E_00007                                                                     | Ich weiß _____ wir sind dann _____ mehr so motiviert |
| FOLK_E_00003                                                                     | nur Willi kann _____ einschlafen                     |
| FOLK_E_00004                                                                     | aber was ich hier _____ gemerkt habe                 |

**Schauen Sie sich die transkribierten Sätze der bisher durchgeführten Übungen an. Welche Wörter sind am meisten von Reduktionsphänomenen betroffen? Gehören sie alle in die gleiche Kategorie? Können Sie erklären, warum?**

**Übung 3a: Vervollständigen Sie die folgenden Verschriftlichungen! Schreiben Sie dann auf, wie die transkribierten Wörter ausgesprochen werden und wie sie aufgeschrieben werden, wie im Beispiel!**

| Audiodatei | Verschriftlichung | ausgesprochene Form | geschriebene Form |
|------------|-------------------|---------------------|-------------------|
|------------|-------------------|---------------------|-------------------|

|              |                                                                       |         |             |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------|---------|-------------|
| FOLK_E_00401 | Ich bin jetzt schon halt _____<br>Hauptbahnhof                        | hinterm | hintern dem |
| FOLK_E_00251 | Aber nicht _____ Zimmer, sondern _____<br>Balkon                      |         |             |
| FOLK_E_00168 | _____ du Gas                                                          |         |             |
| FOLK_E_00168 | Hat ja _____ in den Kartons                                           |         |             |
| FOLK_E_00268 | Wir arbeiten _____<br>_____ Arbeitsblatt                              |         |             |
| FOLK_E_00187 | Da fangen wir _____ Englisch an, wo wir<br>_____ Französisch anfangen |         |             |
| FOLK_E_00102 | Ist das _____ Toaster dann oder<br>_____ Toaster her                  |         |             |
| FOLK_E_00125 | Sowas _____ oft                                                       |         |             |
| FOLK_E_00021 | weil wir sitzen doch _____ Dach                                       |         |             |
| FOLK_E_00321 | Sie sind ja mega lang, die gehen bis _____<br>BH _____ Rücken         |         |             |

**Schauen Sie sich die Sätze in der Übung genau an. Was fällt Ihnen auf? Welche Wörter verschmelzen in der Regel miteinander? Können Sie erklären, warum?**

**Übung 4a: Hören Sie sich die folgende Audiodatei an und beantworten Sie dann die beiden Fragen!**

(Audiodateien: aus dem *BACKBONE German*)

Wie viele Personen sprechen hier? Tragen Sie die Zahl ein! \_\_\_\_ Frau / Frauen \_\_\_\_ Mann / Männer

In welcher Stadt befinden sie sich? \_\_\_\_\_

Wovon reden sie? \_\_\_\_\_

**Übung 4b: Hören Sie sich den kurzen Ausschnitt an und versuchen Sie, den Vor- und Nachnamen der Person zu verstehen!**

Vorname: \_\_\_\_\_ Nachname: \_\_\_\_\_

**Übung 4c: Hören Sie sich die Audiodatei an und kreuzen Sie die Ortsnamen an, die Sie hören!**

- |                                          |                                       |                                        |                                       |
|------------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Rheinland-Pfalz | <input type="checkbox"/> Unterpfalz   | <input type="checkbox"/> Oberpfalz     | <input type="checkbox"/> Oderpfalz    |
| <input type="checkbox"/> Bayreuth        | <input type="checkbox"/> Beirut       | <input type="checkbox"/> Weiden        | <input type="checkbox"/> Watten       |
| <input type="checkbox"/> Kemnath-Stadt   | <input type="checkbox"/> Demmer-Stadt | <input type="checkbox"/> Kellner-Stadt | <input type="checkbox"/> Deller-Stadt |
| <input type="checkbox"/> Berlin          | <input type="checkbox"/> Schwerin     | <input type="checkbox"/> Belgien       | <input type="checkbox"/> Denim        |

**Übung 4d: Hören Sie sich die kurzen Ausschnitte an, transkribieren Sie sie und geben Sie dann auf dem Blatt an, ob es Reduktionsphänomene gibt oder nicht, wie im Beispiel.**

| Audiodatei | Verschriftlichung | Reduzierte Formen |             |
|------------|-------------------|-------------------|-------------|
|            |                   | ausgesprochen     | geschrieben |
| BBG_4c1    | Ich betreib hier  | betreib           | betreibe    |
| BBG_4c2    |                   |                   |             |
| BBG_4c3    |                   |                   |             |
| BBG_4c4    |                   |                   |             |
| BBG_4c5    |                   |                   |             |
| BBG_4c6    |                   |                   |             |

**Hören Sie sich die ganze Audiodatei noch einmal an und beantworten Sie die folgenden Fragen!**

1. Woher kommt die befragte Person?
2. Wo wohnt er/sie jetzt?
3. Welchen Beruf übt er/sie aus?
4. Welche Ausbildung hat er/sie?
5. Was liegt ihm/ihr besonders am Herzen?

#### **Verschriftlichung der Audiodateien**

**Boris:** Mein Name ist Boris Priebe, ich betreib hier in Berlin 'n bayerisches Feinkostgeschäft, stamm ursprünglich aus Bayern.

**Interviewerin:** Wo genau aus Bayern?

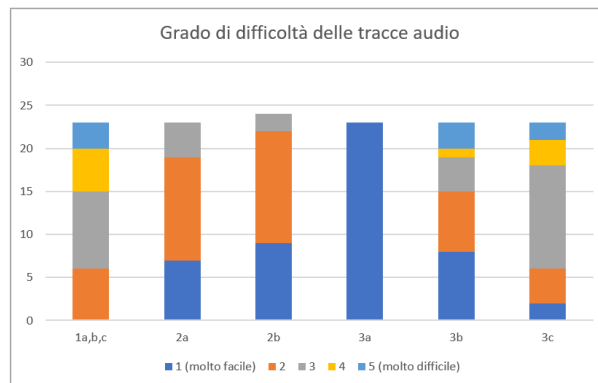
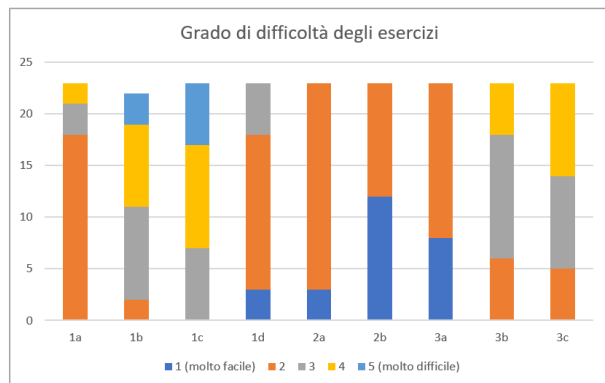
**Boris:** Aus Nordbayern, aus der Oberpfalz, aus Kemnath-Stadt, 'ne kleine Stadt, 6000 Einwohner. Liegt so geographisch gesehen in der Mitte zwischen Bayreuth und Weiden, also —

**Interviewerin:** Ja, ist gar nicht so weit weg von Berlin.

**Boris:** Nee, es sind so 360, 370 Kilometer. Also, ich bin nach Berlin gekommen, weil, ich bin gelernter Bierbrauer und bin jahrelang durch die Dörfer sozusagen getingelt und hatte keine Lust mehr, wollte einfach mal in die Großstadt, nach Berlin. Hab zwar in München gewohnt, aber Berlin ist einfach interessanter, vielschichtiger, nette Leute, ist wirklich toll. Und hab da einfach 'ne Weiterbildung zum Lebensmitteltechniker gemacht. Hab dabei gemerkt, dass — Ich möchte keine Industrieware herstellen, irgendwelche Tütensuppen für Knorr oder sonstige Hersteller. Nee, mir liegt das Handwerkliche, das Natürliche, und deshalb hab ich hier 'n bayerischen Feinkostladen aufgemacht. Der Hintergrund war auch, da in Berlin kei gab's kein g'scheites Bier und nix Vernünftiges zu Essen, wie Weißwürste und sonstige Spezialitäten aus Bayern. Und da ich gute Kontakte zu Brauereien hab, durch meine Ausbildung, auch zu Käseherstellern und Metzgern. Wir haben einen Hauptmetzger, ist 'n Freund von meiner Mutter, also ich weiß, wo die Sachen herkommen. Verkauf eigentlich nur das, was ich selber auch esse und trinke.

## Allegato 5 – Valutazione del grado di difficoltà degli esercizi e delle tracce del corso specialistico CLA Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso ipoarticolato

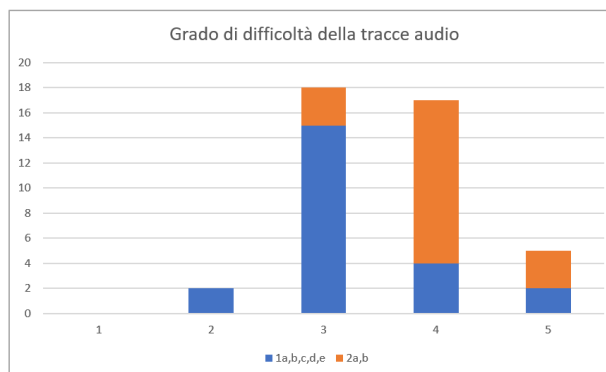
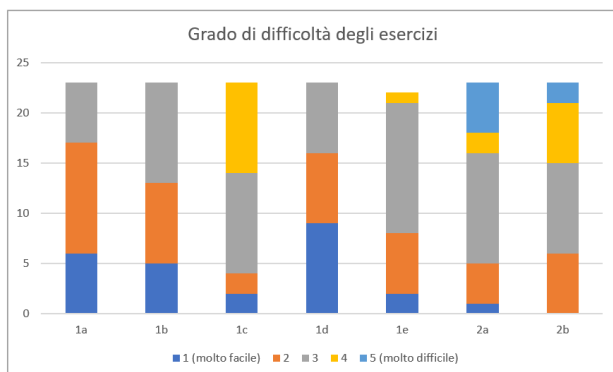
### UNITÀ DIDATTICA N. 1



| Media relativa al grado di difficoltà per ogni esercizio |     |    |    |     |     |     |    |     |
|----------------------------------------------------------|-----|----|----|-----|-----|-----|----|-----|
| 1°                                                       | 1b  | 1c | 1d | 2a  | 2b  | 3a  | 3b | 3c  |
| 2,3                                                      | 3,4 | 4  | 2  | 1,9 | 1,5 | 1,7 | 3  | 3,2 |

| Media relativa al grado di difficoltà delle tracce utilizzate |                        |             |            |
|---------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|------------|
| <i>BACKBONE</i>                                               | Audio da fonti private | <i>FOLK</i> | <i>PGD</i> |
| 3,2                                                           | 1,9                    | 1           | 2,7        |

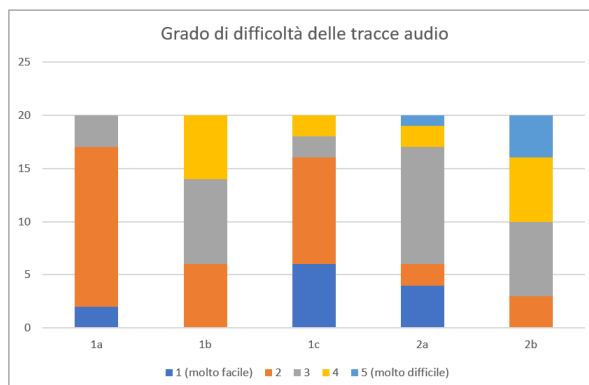
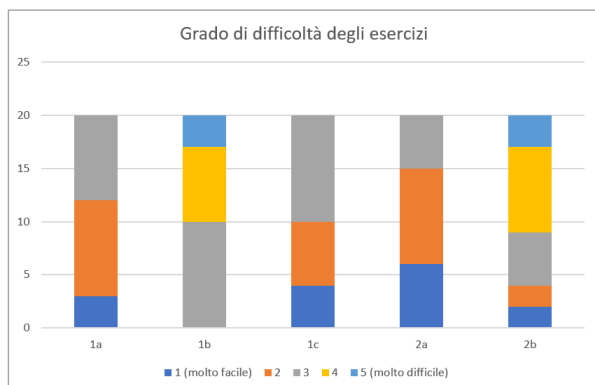
### UNITÀ DIDATTICA N. 2



| Media relativa al grado di difficoltà per ogni esercizio |     |     |     |     |     |     |
|----------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1a                                                       | 1b  | 1c  | 1d  | 1e  | 2a  | 2b  |
| 2                                                        | 2,2 | 3,1 | 1,9 | 2,5 | 3,3 | 3,2 |

| Media relativa al grado di difficoltà delle tracce utilizzate |             |
|---------------------------------------------------------------|-------------|
| <i>BACKBONE</i>                                               | <i>FOLK</i> |
| 3,2                                                           | 3,3         |

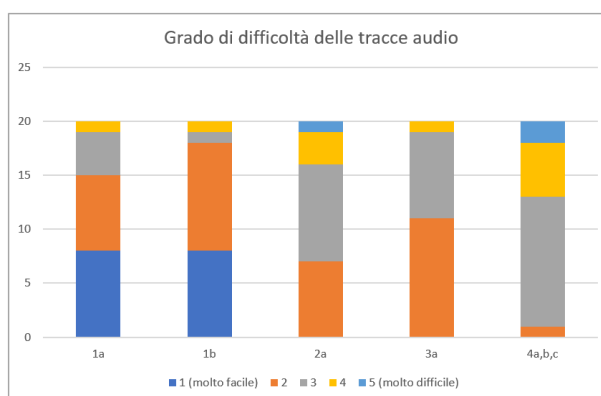
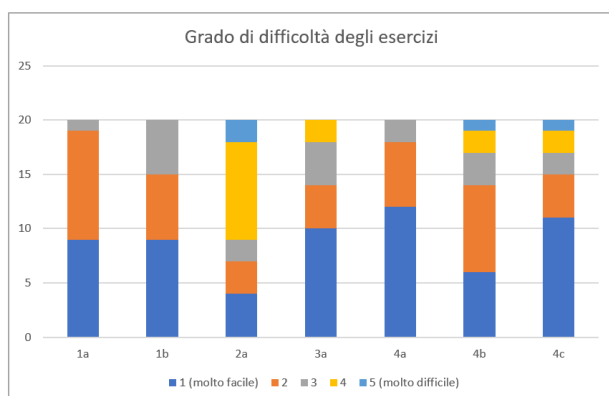
## UNITÀ DIDATTICA N. 3



| Media relativa al grado di difficoltà per ogni esercizio |     |     |    |     |
|----------------------------------------------------------|-----|-----|----|-----|
| 1°                                                       | 1b  | 1c  | 2° | 2b  |
| 2,3                                                      | 3,7 | 2,3 | 2  | 3,4 |

| Media relativa al grado di difficoltà delle tracce audio |                 |            |
|----------------------------------------------------------|-----------------|------------|
| <i>FOLK</i>                                              | <i>BACKBONE</i> | <i>PDG</i> |
| 2                                                        | 2,5             | 3,2        |

## UNITÀ DIDATTICA N. 4



| Media relativa al grado di difficoltà per ogni esercizio |     |     |     |     |     |     |
|----------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1°                                                       | 1b  | 1a  | 3a  | 4°  | 4b  | 4c  |
| 1,5                                                      | 1,8 | 3,1 | 1,9 | 1,5 | 2,2 | 1,9 |

| Media relativa al grado di difficoltà delle tracce utilizzate |                 |
|---------------------------------------------------------------|-----------------|
| <i>FOLK</i>                                                   | <i>BACKBONE</i> |
| 2,3                                                           | 3,4             |

**Allegato 6 – Trascrizioni delle prime parti dei due file audio utilizzati per i test di decodifica iniziale e finale del corso specialistico CLA *Comprendere il parlato tedesco: la flessibilità delle parole nel discorso ipoarticolato***

**Intervista Podcast (FOLK\_E\_00380\_SE\_01) – Durata: 00:01:52 minuti**

|      |            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0001 |            | ((Musik))                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 0002 | <b>SaS</b> | hallo und herzlich willkommen zu folge vier punkt neun des eigenstimmig p<br>odcast hier sind (.) sarah schäfer                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 0003 |            | (0.39)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0004 | <b>JM</b>  | und julia meder                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 0005 |            | (0.46)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0006 | <b>SaS</b> | °h und heut nehmen wir dich mit                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 0007 |            | (0.37)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0008 | <b>SaS</b> | auf unsre norddeutschlandtour (.) °hh äh zu °h uta janbeck                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 0009 |            | (0.41)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0010 | <b>SaS</b> | Und                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 0011 |            | (0.53)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0012 | <b>SaS</b> | ehrlich gesagt sind wir eigentlich wegen uta da hingefahren                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 0013 |            | (0.29)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0014 | <b>SaS</b> | °h                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 0015 |            | (0.21)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0016 | <b>SaS</b> | nach norddeutschland (.) oder wir haben die nächste tour angefangen (.) weil<br>(.) wir uta auf der liste hatten (.) und [sie u]nbedingt kennenlernen wollten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 0017 | <b>JM</b>  | [°h ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 0018 | <b>JM</b>  | °h ja                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 0019 |            | (0.3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 0020 | <b>JM</b>  | nd zwar richtig im norden (.) so richtig richtig                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 0021 | <b>SaS</b> | Ja                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 0022 | <b>JM</b>  | mit (.) nähe von der dänischen grenze                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 0023 | <b>SaS</b> | °h ja                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 0024 |            | (0.32)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0025 | <b>SaS</b> | also wir sind (.) ziemlich ziemlich ziemlich lang gefahren (.) °hh so dass man s<br>ich äh auf so drei viertel der strecke überlegt (.) poah ob sich das lohnt °hh ((<br>schmatzt)) und die antwort war aber mit ganzem herzen ja °h ich möchte wie<br>der dort hin wir habn so wunderschön gewohnt und °hh ((Sprechansatz)) äh<br>m ((schmatzt)) äh also vielleicht (.) müss mer (.) vorher anfangen uta °h ((schn<br>ieft)) (.) mh ich war mit uta vorher per email in kontakt und hab (.) äh ihre fac<br>ebook seite verfolgt und °h uta hat dort mit ihrem mann zusammen (.) °h ein<br>en so nen dreiseithof gekauft und von grund auf renoviert °h und inzwischen |
| 0026 |            | (0.24)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0027 | <b>SaS</b> | ist dieser hof in dem ferienwohnungen vermietet werden un (.) d äh kleine (.)<br>zimmer °h ähm sind °h ((schmatzt)) und n cafe dabei is °h inzwischen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 0028 |            | (0.35)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 0029 | <b>SaS</b> | ist dieser hof komplett klimaneutral (.) ((schmatzt)) (.) und die produziern auc<br>h ihren eigenen strom und stehen mit (.) g also mit ganzem herzen die leben<br>und lieben °h ((schmatzt)) ja ihre °h ihre ökologische (.) ihre ol ökologisch ko<br>rrekte lebensweise °h (.) aber (.) komplett ohne dass man sich irgendwie miss<br>ioniert fühlt oder sich irgendwie schlecht fühlt wenn man das selbst nicht so                                                                                                                                                                                                                                                  |

schafft sondern es is einfach °hhh deren leidenschaft und die ziehn das in all  
em was sie machen durch und das is so stimmig °hh un (.) d (.) genauso wie i  
ch uta vorher auf facebook und in den mails wahrgenommen hab °h genaues  
o war sie dann und wir sind da halt hin und ham uns °h

0030 (0.32)  
0031 **SaS** Total  
0032 (0.24)  
0033 **SaS** zu hause gefühlt

### Intervista biografica (FOLK\_E\_00325\_SE\_01) – Durata: 00:02:50 minuti

0001 **NN** +++ wir stellen uns das so vor °h dass wir n ganz °h ähm  
0002 (0.25)  
0003 **NN** lockeres gespräch führen [also sie ]erzählen wir fragen ab und an was °h un  
d ähm  
0004 **AH** [hmhm ]  
0005 (0.43)  
0006 **NN** ((schmatzt)) nicht dass wir jetzt wir machen kein interview im sinne von abfr  
agen nich also °h ähm (.) sondern wir  
0007 **AH** Ja  
0008 **NN** möchten ga am liebsten zuhö[ren viel ]  
0009 **AH** [jaja ]ja [ja ]  
0010 **AA** [hmhm ]  
0011 (1.11)  
0012 **NN** °hh [ja und (.) +++ ]v m v vielleicht fangen wir mal wenn (.) wenn sie mögen  
damit ((schmatzt)) an [°h ]  
0013 **AA** [und genau ]  
0014 **AH** [kö ma ma]chen ja  
0015 **NN** Sie  
0016 (0.51)  
0017 **NN** sie sind jetz (.) in einem gesegneten alter sie sind jetz hundert jahre alt w äh  
m wie wir (.) ++++++ seit dem sechsunzwanzigsten september wenn wir ric  
htig informiert sind °h kann das sein  
0018 **AH** Dreizehn  
0019 **NN** dreizehn[ten ]  
0020 **AA** [dreize]hn [+++ ]+++ ]  
0021 **AH** [dre]izehn ]  
0022 **NN** [okay ]dreizehnten septe[mber ]  
0023 **AH** [dreiz]ehnten september  
0024 **NN** also schon gut (.) hunder[t jahre alt ]  
0025 **AH** [zehn ]  
0026 (0.41)  
0027 **AH** in münster gebore[n ]  
0028 **NN** [in ]münster sind s[ie geboren ]  
0029 **AH** [münster ]ja  
0030 **NN** °h un wenn wir uns jetzt überlegen für uns ist das unvorstellbar °h hundert j  
ahre her °hh neunzehnhundertzehn (.) hat noch der kaiser regiert in berlin (.  
) neunzehnhundertzehn hat ((Sprechansatz)) hat man grade fast fünfzig jahr  
e frieden hinter sich und dann bricht was sich damals wahrscheinlich niema

nd vorstellen konnte °h n paar jahre später der erste weltkrieg los °h und da  
s is eine zeit °h völlig anders (.) mit kaiser mit adel in der herrsch[aft ]°h ]äh  
m (.) ham sie °h ähm °h wie (.) wie weit ist das weg für sie (.) wenn sie heute  
daran denken sie sind da geboren (.) aber wie weit [is das ]weg

|      |           |                                                                                      |
|------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 0031 | <b>AH</b> | Hmhm                                                                                 |
| 0032 | <b>AH</b> | [genau ]genau ]                                                                      |
| 0033 | <b>AH</b> | [ja ]                                                                                |
| 0034 |           | (1.04)                                                                               |
| 0035 | <b>AH</b> | ((schmatzt)) also °h ((schmatzt))                                                    |
| 0036 |           | (1.02)                                                                               |
| 0037 | <b>AH</b> | mein vater                                                                           |
| 0038 |           | (0.93)                                                                               |
| 0039 | <b>AH</b> | war schlosser                                                                        |
| 0040 |           | (0.75)                                                                               |
| 0041 | <b>AA</b> | Hmhm                                                                                 |
| 0042 |           | (0.34)                                                                               |
| 0043 | <b>AH</b> | und die mudder hausfrau                                                              |
| 0044 |           | (0.3)                                                                                |
| 0045 | <b>AH</b> | [früher gab s ]das nicht dass die frauen                                             |
| 0046 | <b>NN</b> | [hmhm ]                                                                              |
| 0047 |           | (0.37)                                                                               |
| 0048 | <b>AH</b> | Studierten                                                                           |
| 0049 | <b>NN</b> | hm[hm ]                                                                              |
| 0050 | <b>AH</b> | [un ]h° °hh die wurden [zur haus]frau erzogen nich un dann                           |
| 0051 | <b>AA</b> | [+++ ]                                                                               |
| 0052 |           | (0.41)                                                                               |
| 0053 | <b>AH</b> | jaja (.) und so war s früher nich                                                    |
| 0054 | <b>NN</b> | Hmhm                                                                                 |
| 0055 |           | (0.27)                                                                               |
| 0056 | <b>AH</b> | +++ +++ h° die zeiten waren (.) die zeiten damals waren außerordentlich sc<br>hlecht |
| 0057 | <b>AA</b> | ((Lachansatz))                                                                       |
| 0058 | <b>AH</b> | waren sehr schlecht                                                                  |
| 0059 |           | (1.8)                                                                                |
| 0060 | <b>AH</b> | wir waren h° sehr arm h° wir hatten nichts                                           |
| 0061 |           | (1.4)                                                                                |
| 0062 | <b>AH</b> | n ähm                                                                                |
| 0063 |           | (1.02)                                                                               |
| 0064 | <b>AH</b> | °hh mein vater °h hat sich nachher scheiden lassen °hh                               |
| 0065 |           | (0.54)                                                                               |
| 0066 | <b>AH</b> | und der                                                                              |
| 0067 |           | (1.52)                                                                               |
| 0068 | <b>AH</b> | ich habe ihn kaum also                                                               |
| 0069 |           | (0.36)                                                                               |
| 0070 | <b>AH</b> | [°h ]so gut wie gar nich gekannt ne ]°hhh [ja dann k]am dann der krieg               |
| 0071 | <b>ML</b> | [kenns]t +++ nisch (.) als ]da wa]r er so kl[ein ]                                   |
| 0072 | <b>NN</b> | [hm ]                                                                                |
| 0073 |           | (0.42)                                                                               |



|      |           |                                                                                                                                                                                        |
|------|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 0074 | <b>ML</b> | ((schnieft))                                                                                                                                                                           |
| 0075 |           | (0.23)                                                                                                                                                                                 |
| 0076 | <b>AH</b> | der krieg h° vierzehn                                                                                                                                                                  |
| 0077 |           | (0.88)                                                                                                                                                                                 |
| 0078 | <b>AH</b> | und äh                                                                                                                                                                                 |
| 0079 |           | (1.18)                                                                                                                                                                                 |
| 0080 | <b>AH</b> | ((schmatzt)) h° da war ja sowieso alles anderst                                                                                                                                        |
| 0081 |           | (0.73)                                                                                                                                                                                 |
| 0082 | <b>AH</b> | da mussten wir kinder                                                                                                                                                                  |
| 0083 |           | (0.47)                                                                                                                                                                                 |
| 0084 | <b>AH</b> | wir waren vier kinder nich °hh ein bruder (.) also eigentlich ne schwester °hh<br>jahrgang sieben dann kam der bruder acht (.) dann kam ich °hh zehn (.) da<br>nn kam noch der jüngste |
| 0085 |           | (0.86)                                                                                                                                                                                 |
| 0086 | <b>AH</b> | der hh° kam zwölf                                                                                                                                                                      |
| 0087 |           | (1.31)                                                                                                                                                                                 |
| 0088 | <b>AH</b> | Ja                                                                                                                                                                                     |
| 0089 | <b>ML</b> | ((kichert))                                                                                                                                                                            |
| 0090 |           | ((unverständlich))                                                                                                                                                                     |
| 0091 | <b>AH</b> | un ähm                                                                                                                                                                                 |
| 0092 |           | (0.88)                                                                                                                                                                                 |
| 0093 | <b>AH</b> | °h es is ja klar                                                                                                                                                                       |
| 0094 |           | (1.98)                                                                                                                                                                                 |
| 0095 | <b>AH</b> | bei der schlechten zeit                                                                                                                                                                |
| 0096 |           | (0.6)                                                                                                                                                                                  |
| 0097 | <b>AH</b> | °hh da musst man ja dann hh° °hh mitverdienen (.) gewissermaßen ne (.) sc<br>hon als kinder                                                                                            |
| 0098 |           | (1.3)                                                                                                                                                                                  |
| 0099 | <b>AH</b> | wir haben                                                                                                                                                                              |
| 0100 |           | (2.23)                                                                                                                                                                                 |
| 0101 | <b>AH</b> | °h als ähm                                                                                                                                                                             |
| 0102 | <b>ML</b> | aushilfs[arbei ]                                                                                                                                                                       |
| 0103 | <b>AH</b> | [als vier]jähriger                                                                                                                                                                     |
| 0104 | <b>ML</b> | ach als vier[jährische ]                                                                                                                                                               |
| 0105 | <b>AH</b> | [hab ich z]eitung[en getragen ]                                                                                                                                                        |
| 0106 | <b>ML</b> | [+ + + später ]in de gärtnerei                                                                                                                                                         |
| 0107 |           | (0.31)                                                                                                                                                                                 |
| 0108 | <b>AH</b> | hab schon zeitung getragen °h in holzschuhen                                                                                                                                           |

Le trascrizioni provengono dalla *Datenbank für Gesprochenes Deutsch* (DGD), consultabile al sito <https://dgd.ids-mannheim.de/> (ultimo accesso 20 gennaio 2023).

## **Allegato 7 – Trascrizione ortografica dei due testi selezionati per il test iniziale e finale del corso di decodifica per interpreti.**

### **Anorexie – (175 parole) – Durata 00:01:00**

Die Anorexie oder Magersucht ist eine sehr gefährliche Erkrankung, die meistens im Jugendalter das erste Mal auftritt. Es sind vor allem Mädchen, aber immer wieder auch Jungen betroffen und die Magersucht fällt vor allem durch einen sehr starken Gewichtsverlust auf. Also die Betroffenen essen deutlich weniger, machen oft sehr viel Sport, manche nehmen auch noch Abführmittel oder erbrechen ihr Essen und sie sind dadurch sehr stark untergewichtig, das heißt viel zu dünn, sehen sich aber gleichzeitig viel zu dick und erkennen auch oft selber das Problem erst sehr spät. Dabei geht es bei der Magersucht eigentlich gar nicht so sehr nur um Figur und Gewicht, sondern die Ursachen liegen oft sehr viel tiefer und die Behandlung besteht aus einer ganz intensiven Psychotherapie, einer Ernährungsberatung und auch ärztlichen Kontrolltermine und wo zum Beispiel das Gewicht oder das Blutbild angeschaut wird. Manchmal kann auch ein Medikament notwendig sein oder sogar ein Aufenthalt an einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. Es ist aber meistens möglich, wieder ganz gesund zu werden, vor allem wenn die richtige Behandlung schon früh begonnen wird.

### **Super Keime (146 parole) – Durata 00:01:06**

Auf unserem Planeten breiten sich zunehmend sogenannte Super Keime aus. Woher kommen sie? Naja, so widersprüchlich ist es im ersten Moment auch klingen mag: durch Antibiotika. Eigentlich werden Antibiotika eingesetzt, um Keime bzw. genauer gesagt Bakterien zu bekämpfen. Das Problem mit der Zeit passen sich Bakterien an und werden gewissermaßen stärker und irgendwann werden sie tatsächlich so stark, dass sie zu sogenannten Super Keimen werden, multiresistente Bakterien, gegen die kein Antibiotikum mehr hilft. Ein großes Problem dabei ist die Massentierhaltung. In Ställen in den sich tausende Tiere zusammengepfercht werden, kommt man ohne Antibiotika kaum aus. Somit werden die Ställe der Fleischindustrie ein regelrechter Brutkasten für multiresistente Keime, aber auch wir Menschen verbrauchen immer mehr davon. Der weltweite Antibiotikaverbrauch ist in den vergangenen 15 Jahren um rund 65% gestiegen. Bis 2030 könnte er um bis zu 200% steigen. Der rezeptfreie Verbrauch von Antibiotika macht es noch schlimmer.

Entrambe le trascrizioni ortografiche sono state redatte dall'autrice (M. M.).