

Romanica Labacensia

Robert Grošelj, Jana Kenda,
Darja Mertelj (a cura di)

STUDI CONTRASTIVI
TRA LE LINGUE SLAVE E
L'ITALIANO



UNIVERZA
V LJUBLJANI

FF

Filozofska
fakulteta

STUDI CONTRASTIVI TRA LE LINGUE SLAVE E L'ITALIANO

Zbirka: Romanica Labacensia

Glavna urednica zbirke: Barbara Pihler Ciglič

Uredniški odbor zbirke: Patrizia Farinelli, Ioana Jianu, Meta Lah, Katarina Marinčič, Mojca Medvedšek, Darja Mertelj, Blažka Müller, Barbara Pihler Ciglič, Maja Šabec, Agata Šega, Marjana Šifrar Kalan, Primož Vitez in Ana Vogrinčič

Uredniki: Robert Grošelj, Jana Kenda, Darja Mertelj (a cura di)

Recenzenta: Ruska Ivanovska-Naskova, Daniel Šlapek

Oblikovna zasnova zbirke: Žiga Valetič

Prelom: Nana Martinčič

Založila: Založba Univerze v Ljubljani

Za založbo: Gregor Majdič, rektor Univerze v Ljubljani

Izdala: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: Mojca Schlamberger Brezar, dekanja Filozofske fakultete

Tisk: Birografika Bori, d. o. o., Ljubljana, 2025

Prva izdaja

Naklada: 100 izvodov

Cena: 30,00 €



Kataložna zapisa o publikaciji
(CIP) pripravili v Narodni in
univerzitetni knjižnici v Ljubljani

Tiskana knjiga
COBISS.SI-ID 271532291
ISBN 978-961-297-797-9

E-knjiga
COBISS.SI-ID 271529731
ISBN 978-961-297-796-2 (PDF)

To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca (izjema so fotografije). / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (except photographs).

Knjiga je izšla s podporo Javne agencije za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije.

Prva e-izdaja. Publikacija je v digitalni obliki prosto dostopna na <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL>

DOI: 10.4312/9789612977962

Kazalo / Indice

L'INTRODUZIONE	7
NOME E VERBO	
1 Sui principi dell'assegnazione del genere grammaticale: un'analisi contrastiva dei nomi dei prodotti commerciali in italiano e in croato	15
Saša Bjelobaba, Ivica Peša Matracki	
2 Il perfetto composto in italiano e in bulgaro: avvio di ricerca diacronica contrastiva della complessità	33
Diana Vargolomova	
3 <i>Ho letto, mangiato e pure dormicchiato</i>. I suffissi valutativi verbali in italiano tra semantica e pragmatica: un confronto con gli Aktionsart in russo	61
Valentina Benigni, Svetlana Slavkova	
4 L'espressione dell'aspetto e l'uso dei tempi verbali in italiano da parte di apprendenti slovenofoni	85
Helena Bažec, Paolo Nitti	
5 <i>Passato prossimo vs passato remoto e dokonany vs niedokonany</i> come termini fuorvianti delle grammatiche italiane e polacche	105
Małgorzata Nowakowska	
6 Sulla traduzione del verbo <i>sapere</i> in polacco	121
Sebastiano Scarpel	
ASPETTI SINTATTICI E TESTUALI	
7 Frase scissa italiana in serbo: una sfida traduttiva	145
Bojana Radenković Šošić	

- 8 Le funzioni epistemiche dei marcatori *magari* e *forse* vs *snad, možná, třeba*: uno studio contrastivo tra l'italiano e il ceco 163
Petra Macurová
- 9 Un'analisi della comunicazione via e-mail in italiano degli studenti slovenofoni in un contesto universitario sloveno 175
Tereza Hussu
- 10 Analisi linguistica in chiave contrastiva delle 'versioni' russa e italiana dell'Accordo TRIPs: terminologia, nominalizzazioni, modalità 193
Chiara Marchesi

FONETICA

- 11 Uso delle tecnologie nell'insegnamento della pronuncia ad apprendenti polacchi di italiano 217
Borbala Samu, Agnieszka Pakula
- 12 Analisi prosodica delle interrogative polari nella produzione degli slovenofoni in italiano: esempio di enunciati semplici 243
Kaja Katarina Brecej

TERMINOLOGIA

- 13 Per una gestione ragionata della terminologia anatomica nell'interpretazione dall'italiano in russo 265
Filippo Bazzocchi
- 14 Lingue giudiziarie a confronto. Una proposta di analisi lessico-traduttiva di termini giudiziari tra russo e italiano 287
Annalisa Di Santo

COLLOCAZIONI E FRASEOLOGIA

- 15 Trattamento delle collocazioni dalla prospettiva contrastiva: una proposta lessicografica 313
Mila Samardžić

16	Lo studio contrastivo delle collocazioni in italiano e in serbo	329
	Jelena Drljević, Marija Mitrović	
17	Le collocazioni nei dizionari bilingui italiano-serbo e serbo-italiano	345
	Dragana Radojević, Katarina Zavišin	
18	Analisi semantica e contrastiva del verbo <i>prendere</i> nelle collocazioni italiane e corrispettive espressioni serbe	363
	Aleksandra Blatešić, Sara Ilanković	
19	La fraseologia del linguaggio accademico in ottica contrastiva tra italiano e serbo	379
	Danijela Đorović	
20	Modi di dire italiani e serbi con lessemi che denotano persone di sesso femminile e maschile: un'analisi cross-linguistica	395
	Jovana Marčeta	
	INDICE DEI NOMI	413

USO DELLE TECNOLOGIE NELL'INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA AD APPRENDENTI POLACCHI DI ITALIANO

Borbala Samu, Università per Stranieri di Perugia, Italia
borbala.samu@unistrapg.it, ORCID: 0009-0004-0746-2811

Agnieszka Pakula, Università per Stranieri di Perugia, Italia
agnieszka.pakula@unistrapg.it, ORCID: 0000-0003-2014-1364

***Riassunto:** Lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica rimane ancora un aspetto spesso trascurato all'interno dell'insegnamento dell'italiano L2/LS. Eppure, senza un'istruzione adeguata, gli apprendenti potrebbero non farsi capire correttamente dai parlanti nativi a causa di una pronuncia distante da quella della L2/LS. Possono essere particolarmente problematici per la comprensibilità gli errori a livello prosodico, come quelli relativi alla struttura sillabica, all'accento, alla durata, al ritmo e all'intonazione. Per decidere su quali aspetti dell'intelligibilità concentrarci, abbiamo tentato di identificare le caratteristiche tipiche della pronuncia di apprendenti polacchi di italiano. A tale scopo abbiamo raccolto un corpus composto di 10 registrazioni di apprendenti polacchi di italiano LS e di 5 registrazioni di parlanti nativi italiani. Il corpus include tre compiti orali realizzati da ciascun informatore. I dati degli studenti slavofoni e quelli italiani sono stati confrontati ed analizzati con l'uso del software PRAAT che permette di estrapolare una serie di informazioni relative ai parametri acustici dei segmenti*

vocalici individuati. In base agli errori riscontrati con maggiore frequenza è stato pianificato un percorso didattico liberamente accessibile online. L'obiettivo del percorso è quello di permettere agli studenti universitari polacchi di migliorare la loro competenza fonetico-fonologica in italiano L2/LS. Si propongono alcune soluzioni relativamente alla correzione degli errori, al feedback e alla possibilità di impiegare software liberamente fruibili per l'auto-addestramento.

Parole chiave: insegnamento della pronuncia, italiano L2/LS, apprendenti polacchi, PRAAT, glottotecnologie

The use of technologies in teaching pronunciation to Polish learners of Italian

Abstract: *The development of phonological and phonetic competence is still a frequently neglected aspect in the field of teaching Italian as an L2/FL. And yet, without appropriate training, learners may not be correctly understood by native speakers due to pronunciation distant from that of L2/FL. Prosodic errors, such as those related to syllabic structure, stress, duration, rhythm and intonation, can be particularly problematic for comprehensibility. To decide which aspects of intelligibility to focus on, we tried to identify the typical characteristics of the pronunciation of Polish learners of Italian. For this purpose we have collected a corpus consisting of 10 recordings of Polish Italian FL learners and 5 recordings of native Italian speakers. The corpus includes three oral tasks performed by each informant. The data of the Slavic-speaking and Italian students were compared and analysed with the use of the PRAAT software, which allows to extrapolate a series of information relating to the acoustic parameters of the identified vowel segments. Based on the most frequently identified errors, a freely accessible online educational path has been projected. The aim of the course is to allow Polish university students to improve their phonological and phonetic competence in Italian FL. Some solutions have been proposed such as error correction, feedback and the possibility to use a freely accessible software for self-training.*

Keywords: *teaching pronunciation, Italian L2/FL, Polish learners, PRAAT, technologies for language learning and teaching*

I L'INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA IN ITALIANO L2/ LS¹

Gli studenti stranieri che frequentano università italiane affrontano la necessità di esprimersi in maniera chiara ed efficace. Durante la conversazione con un parlante nativo la pronuncia “da straniero” di un apprendente distante da quella dell'italiano può creare rallentamenti, interruzioni e impossibilità di successo della comunicazione. Può addirittura presentarsi il caso in cui, secondo Costamagna (2018: 19)

[...] il parlante non riesce a farsi capire correttamente a causa della presenza di indebolimenti sillabici, di spostamenti accentuali e di andamenti intonativi inappropriati che, uniti a una pronuncia dei suoni distante da quella della L2, impediscono ai nativi di seguire il discorso, di cogliere il reale significato dei messaggi e le intenzioni comunicative del parlante.

Molti studenti rinunciano a partecipare o intervengono solo di rado alle discussioni in classe a causa della loro pronuncia e ciò è particolarmente svantaggioso nei corsi in cui si mette l'enfasi sulla co-costruzione del sapere. L'espressione orale è fondamentale anche nelle interazioni con i compagni nativi, con l'amministrazione e con i tutor. I risultati ottenuti all'interno del progetto LMOOC4SLAV (Samu e Pakula 2024) confermano le osservazioni riportate in vari studi precedenti secondo cui gli studenti internazionali tendono ad avere poca fiducia nelle loro abilità orali (Briguglio e Smith 2012; Ferris 1998).

Come riportato da Ferris e Tagg (1996), i docenti a contatto con studenti internazionali ritengono che la loro difficoltà a partecipare attivamente

¹ Il presente contributo è il risultato di una riflessione comune delle due autrici; tuttavia, la stesura delle sezioni 1, 3-4 è da attribuire a Borbala Samu, mentre la sezione 2 è stata scritta da Agnieszka Pakula.

alle lezioni vada attribuita principalmente alle abilità comunicative orali limitate. È indicativo anche il punto di vista degli studenti madrelingua (L1) riportato in uno studio di Fraser (2011): gli informanti di L1 inglese ritengono che i compagni non madrelingua non partecipino equamente alle attività in classe. Questa mancanza di interazione potrebbe essere interpretata erroneamente come mancanza di volontà o di interesse a contribuire (Macdonald 2015: 32).

Le attività di discussione alle lezioni universitarie offrono agli studenti importanti opportunità per affermare la loro identità come partecipanti attivi e persone capaci e sicure di sé. Quando la pronuncia ostacola la comunicazione, gli studenti possono essere emarginati o persino esclusi dalle attività di apprendimento (Macdonald 2015: 40). La fiducia nella propria pronuncia permette agli apprendenti di interagire con maggiore scioltezza e intensità con i parlanti nativi e l'interazione nella L2/LS con nativi (o con parlanti più competenti) è un elemento chiave per lo sviluppo linguistico; quindi, una buona pronuncia può mettere in moto un circolo virtuoso. Contrariamente, una pronuncia debole può far percepire al parlante nativo che il proprio interlocutore possieda abilità linguistiche peggiori di quelle reali. Questa percezione potrebbe spingere il parlante nativo a fornire un input più povero, semplificato o a non coinvolgere l'interlocutore non nativo nel dialogo.

L'intervento didattico sarebbe auspicabile proprio in quei casi in cui la pronuncia limita la comunicazione, crea imbarazzo e provoca una sensazione di difficoltà effettiva o percepita. Ciononostante lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica è un aspetto spesso trascurato nell'insegnamento dell'italiano L2/LS. La pronuncia, comprensiva dei tratti segmentali e suprasegmentali, è un'area che sia gli apprendenti che gli insegnanti considerano generalmente difficile. Malgrado l'ampio consenso riguardo all'importanza del suo insegnamento, la pronuncia riceve poca attenzione nella programmazione didattica. È raramente inclusa tra gli obiettivi di apprendimento e in genere si insegna in maniera ad hoc, senza una pianificazione sistematica. Vari studiosi osservano che la ragione non risiede nella mancata volontà di insegnarla, ma nell'incertezza su come aiutare efficacemente gli apprendenti (Lear, Carey e Couper 2015: 1).

1.1 L'acquisizione della pronuncia

Come afferma Grimaldi (2020: 244), “[a]cquisire da adulti un sistema fonetico-fonologico non nativo è una sfida per il nostro cervello”. I nostri organi fonatori sono capaci di articolare qualsiasi suono delle lingue umane, ma esercitandoci solo su un gruppo limitato di suoni sin dalla nostra infanzia, cioè sui suoni della nostra L1, si creano delle abitudini fonatorie che determinano in età adulta una certa rigidità nei confronti dei foni di una nuova lingua.

Infatti, la L1 gioca un ruolo determinante nell'acquisizione della pronuncia della L2/LS. Il *transfer* negativo porta alla luce difficoltà specialmente nella realizzazione sillabica e dei tratti prosodici della lingua target, ma anche a livello dei suoni della lingua. Per esempio, gli apprendenti polacchi di italiano tendono a palatalizzare il fonema consonantico davanti alla vocale anteriore /i/ italiana e a realizzare, per esempio, la parola *università* come [ɯniversi'ta] e ad eliminare l'opposizione distintiva di vocale chiusa o aperta in sillaba tonica. Le difficoltà non si presentano solo nella produzione, ma anche nella percezione. La “percezione da straniero” (Costamagna 2018) riguarda la difficoltà nella percezione dei suoni e nell'interpretazione degli elementi prosodici della L2/LS. Tali difficoltà non si evidenziano come quelle nella pronuncia e tendono a rimanere nascoste, se non testate attraverso attività specifiche (ad es. il dettato).

Agli aspetti propriamente linguistici potrebbero aggiungersi vari fattori psicologici, come il pudore o la questione della costruzione della propria identità. La pronuncia è una specie di “documento di riconoscimento”, come afferma Costamagna (2018: 17), che ogni apprendente di una lingua straniera presenta quando ci si appresta a parlare una L2/LS. L'imitazione del parlante nativo potrebbe indurre nello straniero un sentimento di falsità, mentre conservare il proprio accento potrebbe essere dettato dal desiderio di lasciar trapelare la propria identità.

1.2 L'insegnamento tradizionale della pronuncia

Varie ricerche riportate da Grimaldi (2020) dimostrano che l'insegnamento scolastico tradizionale non fornisce agli apprendenti la qualità e

la quantità di stimoli necessari per formare tracce mnemoniche tali da riattivare capacità di discriminazione dei suoni della L2/LS. Sarebbero necessari training mirati a rimodulare la plasticità uditiva per sviluppare competenze fonetico-fonologiche nella L2/LS.

Secondo Costamagna (2018) nella maggior parte dei casi gli insegnanti, che in genere riconoscono l'importanza del ruolo della pronuncia L2/LS, evitano di insegnarla per ragioni di diversa origine. Il motivo più diffuso è quello della mancanza di una formazione adeguata e specifica sull'argomento, problema di cui i docenti sono consapevoli e, di conseguenza, sanno di non essere pienamente in grado di insegnare un aspetto della lingua su cui non si è avuta una preparazione mirata e che presenta tanti punti di incertezza. Un'altra delle motivazioni è il timore di creare ansia e imbarazzo che potrebbero derivare dall'interruzione del flusso del parlato. Per quanto riguarda invece i docenti d'italiano L2/LS, la mancanza di interventi correttivi sulla pronuncia dei propri allievi può essere collegata alla scarsa fiducia che il docente può avere nel proprio modello di pronuncia, in quanto parlante non nativo.

Sull'immobilità didattica influisce probabilmente l'ipotesi dominante secondo la quale sarebbe un'impresa impossibile replicare negli adulti quel processo naturale che porta i bambini, senza alcuna istruzione esplicita, a percepire e a produrre i suoni della lingua nativa. Inoltre, ci sono pochi manuali dedicati agli insegnanti che permetterebbero di approfondire lo studio del sistema fonetico-fonologico della L2/LS (Grimaldi 2020: 252). A colmare queste lacune negli ultimi anni sono stati pubblicati alcuni volumi, tra cui quello di Derwing e Munro (2015), Kang, Thomson e Murphy (2018), Kickhöfel Alves e Albuquerque (2023) e per l'italiano L2/LS menzioniamo i lavori di Costamagna (1996; 2000; 2018) e Calabrò (2025). Come vedremo più avanti (sezione 3.2) un ulteriore motivo risiede nella scarsa conoscenza di tecniche e strumenti innovativi.

1.3 Per un insegnamento efficace della pronuncia

Coerentemente con il concetto di pronuncia comunicativa (essenziale) di Canepari (2006), Costamagna e Montilli (2008: 67) affermano che "imparare a parlare una L2 significa anche raggiungere una pronuncia che

permetta di essere comprensibili e di prendere parte senza difficoltà a interazioni conversazionali utilizzando quella lingua”. Similmente, anche Munro (2008) sottolinea l'importanza della promozione dell'intelligibilità nell'insegnamento della pronuncia. Infatti, negli ultimi cinquant'anni, l'obiettivo dell'insegnamento della pronuncia di una L2/LS si è notevolmente spostato dall'idea di raggiungere la pronuncia madrelingua (L1) nella direzione dell'intelligibilità ai fini di una comunicazione efficace.

Gli apprendenti adulti di L2/LS hanno spesso un accento straniero, ma essere un comunicatore efficace non richiede necessariamente una pronuncia del tutto simile a quella di un nativo (Munro e Derwing 2020). Il paradigma dell'intelligibilità ha stimolato la ricerca per identificare i costrutti chiave della pronuncia intelligibile (Trofimovich e Isaacs 2012). Tuttavia, come osserva Hodgetts (2020: 64) l'implementazione di un'istruzione basata sull'intelligibilità richiede una riflessione approfondita in termini di importanza dei tratti da insegnare/apprendere, mentre l'istruzione basata sulla norma della pronuncia standard nativa, benché meno efficace, è più facile da realizzare per gli insegnanti, in quanto non richiede la definizione di priorità.

Possono essere particolarmente problematici per la comprensibilità gli errori a livello prosodico, come quelli relativi alla struttura sillabica, all'accento, alla durata, al ritmo e all'intonazione (Fraser 2006). Nell'insegnamento della pronuncia è quindi consigliabile focalizzarsi non solo sulla realizzazione dei fonemi, ma anche sugli elementi prosodici che riducono la comprensione e che hanno un'alta frequenza nel parlato.

1.4 Approcci, metodi e tecniche nell'insegnamento della pronuncia della L2/LS

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue moderne sono stati sviluppati due approcci generali all'insegnamento della pronuncia (Celce-Murcia, Brinton e Goodwin 1996: 2): l'approccio intuitivo-imitativo e l'approccio analitico-linguistico. L'approccio intuitivo-imitativo si basa sull'abilità dell'apprendente di ascoltare e imitare i ritmi e i suoni della lingua target senza un intervento didattico esplicito. Una condizione fondamentale è, ovviamente, la disponibilità di modelli da ascoltare (ad es. in forma di

registrazioni audio). Nell'approccio analitico-linguistico, invece, l'insegnante interviene in maniera esplicita focalizzando l'attenzione dell'apprendente sui suoni e sui ritmi della lingua target, utilizzando l'alfabeto fonetico, la descrizione dell'apparato fonatorio e delle modalità di articolazione, facendo ricorso a informazioni contrastive e ad altri strumenti per integrare l'ascolto e la produzione.

Nell'approccio comunicativo, a tutt'oggi dominante nell'insegnamento delle lingue, la pronuncia è considerata parte integrante della comunicazione. Le prove empiriche indicano che esiste un livello soglia di pronuncia comprensibile e che al di sotto di questa soglia gli apprendenti riscontrano problemi di comunicazione orale, indipendentemente dal loro livello di competenza grammaticale e lessicale (Celce-Murcia, Brinton e Goodwin 1996: 7). A partire da queste considerazioni è stato proposto un terzo approccio, quello integrato. In quest'approccio la pronuncia non è considerata come una sottoabilità, ma piuttosto come una componente della comunicazione (Hismanoglu e Hismanoglu 2010: 984). Di conseguenza l'insegnamento della pronuncia si collega direttamente ai bisogni dell'apprendente e a pratiche significative basate su task, all'interno di un discorso esteso che va oltre al livello della parola o del fonema.

Celce-Murcia, Brinton e Goodwin (1996: 8-10) elencano le seguenti tecniche tradizionalmente utilizzate nell'insegnamento della pronuncia: *i*) ascolta e ripeti, *ii*) training fonetico (uso di descrizioni articolatorie, di diagrammi articolatori e dell'alfabeto fonetico), *iii*) drill di coppie minime,² *iv*) coppie minime contestualizzate,³ *v*) sussidi visivi (ad es. immagini, specchio), *vi*) scioglilingua, *viii*) esercizi di approssimazione,⁴ *viii*) esercizi di spostamento dell'accento o del cambiamento vocalico collegati cambiamenti lessicali o morfologici (ad es. *parlo* / *parliamo*; *uomo* / *umano*), *ix*) lettura ad alta voce e recitazione, *x*) registrazione della produzione degli apprendenti.

² Si tratta di liste di parole accoppiate fra loro in base alla differenza di un solo fonema (ad es. *pane* / *panne*, *nono* / *nonno*, *sano* / *sanno*). Il docente presenta oralmente o tramite registrazione le liste di parole in opposizione, sia singolarmente sia a coppie, e chiede agli studenti dapprima di ripeterle e poi di riconoscerle.

³ Le coppie minime possono essere inserite all'interno di frasi, come ad es. *Il nonno abita al nono piano* (contrasto all'interno della frase) oppure in due frasi distinte, come ad es. *Quella è una palla nuova* / *Quella è una pala nuova* (contrasto tra due frasi).

⁴ Si insegna agli apprendenti L2/LS a ripercorrere i passi che molti bambini madrelingua seguono nell'acquisizione di determinati suoni della L1.

Per quanto riguarda l'acquisizione dei singoli suoni, i training mirati, come per esempio l'ascolto intensivo (ad es. per 10-12 giorni 1,5 ore al giorno) di coppie minime di varia tipologia, pronunciate da vari parlanti, consente agli apprendenti di acquisire nuove categorie fonetico-fonologiche. Risultati simili si ottengono con l'uso di ausili visivi (ad es. filmati tramite ecografia) che permettono di monitorare i movimenti della lingua e compararli in tempo reale con quelli di un parlante nativo (Grimaldi 2020: 249). Inoltre, varie ricerche dimostrano che la riflessione metalinguistica sulle proprietà articolatorie dei suoni della L2/LS unita a esercizi mirati producono miglioramenti apprezzabili sia in percezione che in produzione (Sisinni 2016).

Altre tecniche (Celce-Murcia, Brinton e Goodwin 1996: 290) promuovono un insegnamento integrato della pronuncia, come l'uso di attività di potenziamento della fluenza e di esercizi orientati all'accuratezza, l'appello a modalità multisensoriali di apprendimento, il ricorso a materiali autentici e modalità di apprendimento multisensoriali, nonché l'uso delle tecnologie nell'insegnamento della pronuncia a cui dedicheremo una sezione specifica (3.1).

2 RACCOLTA E ANALISI DEI DATI

Per decidere su quali aspetti dell'intelligibilità concentrarci, abbiamo tentato di identificare le caratteristiche tipiche della pronuncia di apprendenti polacchi di italiano. A tale scopo abbiamo raccolto un corpus composto di 10 registrazioni di apprendenti di italiano LS presso il Liceo Generale di Santa Regina Edvige di Kielce e di 5 registrazioni di parlanti nativi italiani, studenti dell'Università per Stranieri di Perugia. Il corpus include tre compiti realizzati da ciascun informatore: la descrizione di un'immagine, brevi conversazioni e lettura di un brano. Per questioni di privacy si fa riferimento agli informanti con il numero dell'ordine della somministrazione dell'intervista (apprendenti polacchi di italiano) e indicando il loro luogo di provenienza (parlanti nativi italiani).

Gli apprendenti polacchi possiedono il livello di lingua italiana pari all'A2+ del QCER e sono omogenei per età (16-17 anni), mentre i parlanti nativi italiani provengono dal Centro e Sud Italia, nello specifico da Bari,

Fano, Foligno, Palermo, Perugia, e risultano eterogenei per età (26-41 anni).

I dati degli studenti polacchi e quelli italiani sono stati confrontati ed analizzati con l'uso del software PRAAT che permette di estrapolare una serie di informazioni relative ai parametri acustici dei segmenti vocalici individuati (oscillogramma, spettrogramma, curva intonativa). Nello specifico è stata studiata l'andatura dello spettrogramma e le linee che segnalano l'intensità sonora (linea verde) e il tono (linea blu) relativi ai diversi fenomeni. L'analisi svolta ha permesso di individuare le seguenti realizzazioni fonetiche divergenti dallo standard da parte di apprendenti polacchi: posizione dell'accento non corretta, geminazione consonantica aggiuntiva, geminazione consonantica mancata, intonazione interrogativa, palatalizzazione della consonante semplice, riduzione della consonante palatale (Grigioni 2023).

Nella prima produzione, in cui si richiede all'informante di descrivere un'immagine raffigurante una studentessa e un professore in aula, per quanto riguarda elementi di intonazione e accentuazione di parola non vengono osservate problematiche rilevanti. Si osserva invece il fenomeno della geminazione consonantica mancata nella pronuncia delle parole: *azzurra*, *capelli*, *donna*, *lavagna*, *occhiali*. Nello spettrogramma della parola *occhiali* pronunciata [ok'ja.li] dall'informante 10, il frammento corrispondente alla geminata scempiata, indicato dalla freccia, appare più chiaro e con una curva di intensità più bassa rispetto ad altri segmenti della stessa parola (Figura 1).

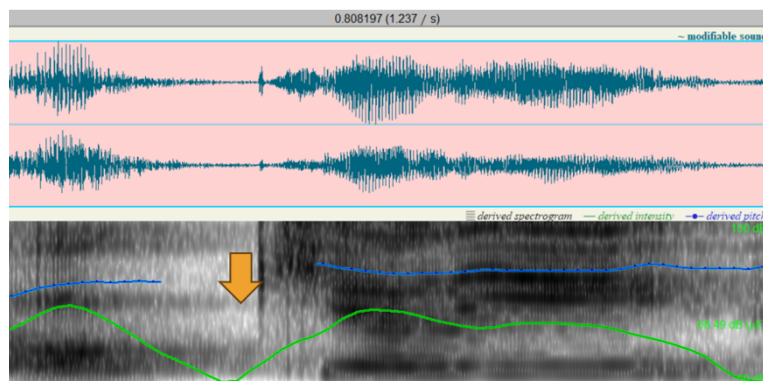


Figura 1: Oscillogramma e spettrogramma della pronuncia per la parola *occhiali* [ok'ja.li].

Nella seconda produzione invece, che prevede una breve conversazione, vengono riscontrati fenomeni problematici attribuibili alla palatalizzazione e alla geminazione consonantica. Per esempio, nella pronuncia della parola *università* la /n/ davanti a vocale anteriore /i/ viene palatalizzata e si trasforma in nasale palatale /ɲ/. Lo si può notare dall'intensificazione di colore dello spettrogramma in quel preciso segmento di audio, indicato dalla freccia nella Figura 2 che rappresenta quindi la pronuncia [ɲiversi'ta].

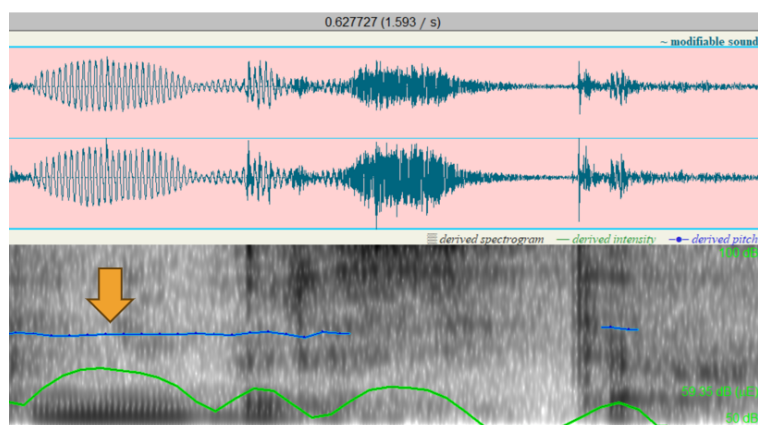


Figura 2: Oscillogramma e spettrogramma della pronuncia per la parola università [ɲiversi'ta].

Un'altra tipologia di palatalizzazione è stata rilevata dalla produzione dell'informante 8 e si tratta della palatalizzazione di /d/ nella parola *studio*, pronunciata [stu'diɔ], il fenomeno osservabile dallo spettrogramma nella Figura 3, in cui oltre ad esserci un colore più chiaro delle linee verticali nella parte centrale, c'è anche un abbassamento della curva di intensità. Inoltre, si può notare come lo spettrogramma evidenzia lo spostamento dell'accento sull'ultima sillaba di parola.

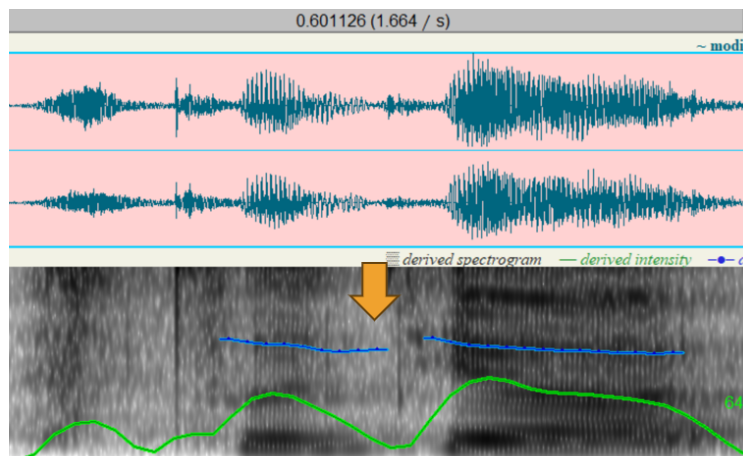


Figura 3: Oscillogramma e spettrogramma della pronuncia per la parola studio [stu'djio].

Per quanto concerne la geminazione consonantica, si può notare il fenomeno del raddoppiamento consonantico aggiuntivo. L'informante 10 nel pronunciare la parola *italiano* raddoppia la consonante /n/, trasformando la pronuncia in [ita'lianno]. La realizzazione di tale parola corrisponde al segmento isolato tramite il PRAAT al di sotto del quale viene mostrato lo spettrogramma, visibile nella Figura 4. Qui si nota come sia più scura la parte relativa a quando l'informante pronuncia la /n/ geminata.

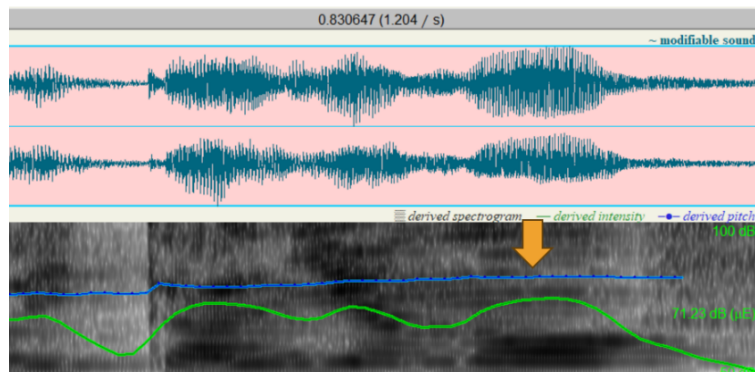


Figura 4: Oscillogramma e spettrogramma della pronuncia per la parola italiano [ita'lianno].

Si osserva, inoltre, una realizzazione interessante della parola *bellissima* dallo stesso informante (Figura 5), dove le prime due consonanti geminate vengono pronunciate come una singola consonante /l/, mentre le geminate che seguono nella stessa parola mostrano una corretta realizzazione dell'allungamento consonantico ([be' lissima]). In uno zoom dello spettrogramma si nota come l'intensità è minore nella prima geminata (/l/, freccia arancione), maggiore nella seconda geminata (/s/, freccia bianca) pronunciata correttamente. In confronto, nello spettrogramma a destra si può osservare la corretta realizzazione della geminazione consonantica da parte dell'informante madrelingua italiana proveniente da Foligno (Figura 5).

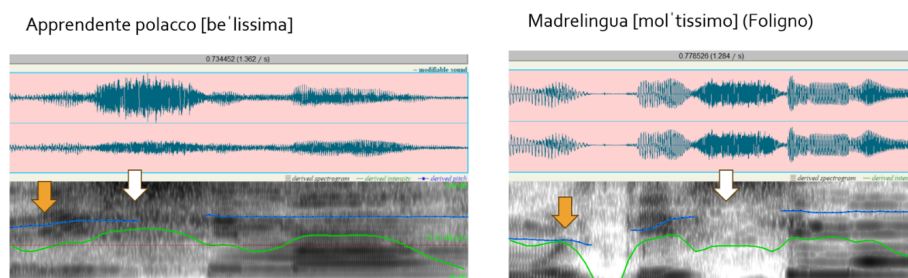


Figura 5: Oscillogramma e spettrogramma delle parole bellissima e moltissimo.

Nella terza produzione che prevede la lettura di un brano tratto da una fiaba di Rodari si possono rilevare dei problemi con l'intonazione e l'accentuazione di parola. Inoltre, vengono osservati errori di lettura su parole difficili e non conosciute dagli apprendenti come ad es. *caschi* o *ruscello*.

Per quanto riguarda l'intonazione, quella interrogativa risulta particolarmente difficile da realizzare per gli apprendenti polacchi. La prima domanda presente nel brano *Perché nella mia famiglia tutti camminano all'indietro?* viene letta dall'informante 1 con una andatura altalenante, come si può notare dalle linee di intensità (verde) e di tono (blu) della voce, ma senza riuscire a realizzare la giusta intonazione della domanda. Nello specifico, rispetto all'informante madrelingua italiana proveniente da Perugia, l'apprendente polacco non riesce a porre un accento

intonativo sulla prima parola *perché*, che dà impulso all'intera domanda (freccia arancione), e nella parte finale termina la frase in modo discendente (freccia arancione), senza creare il giusto effetto intonativo della domanda parziale (Figura 6).

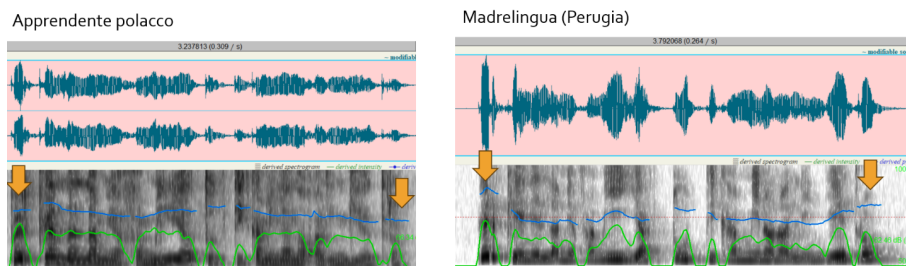


Figura 6: Oscillogramma e spettrogramma della frase *Perché nella mia famiglia tutti camminano all'indietro?*

Lo stesso vale per la lettura della domanda *Ti ha dato di volta il cervello?* prodotta dall'informante polacco senza una curva intonativa tipica della domanda totale ascendente, ma piuttosto con una discesa dell'intonazione nell'ultima parola, segnale che riflette la meccanicità della lettura. È interessante notare come la lettura del brano conduca a una produzione meccanica di alcune frasi che possiedono intonazioni diverse e quindi come non permetta l'esecuzione dell'intonazione adatta, il che può essere legato alla mancanza di intonazione in polacco, tranne quella espressiva, nonché alle difficoltà di comprensione del testo.

Riguardo all'accento, si osserva il fenomeno di spostamento di accento sulla penultima sillaba, un fatto legato alla posizione fissa dell'accento nella lingua polacca. Dallo spettrogramma nella Figura 7 si può notare lo spostamento dell'accento nella parola *camminano* trasformata in [kammi'nano] dall'informante 4. Un altro esempio riguarda la pronuncia della parola *natio*, non conosciuta dagli apprendenti polacchi e perciò prodotta con uno spostamento dell'accento sulla prima sillaba [natio] anziché [na'tio]. Inoltre, l'informante 2 sposta l'accento del verbo *pensò* sulla prima sillaba e di conseguenza si nota l'apertura della vocale /e/: [p'ensò].

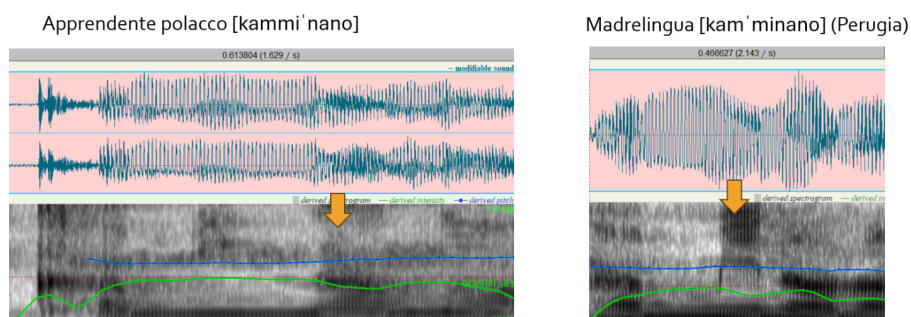


Figura 7: Oscillogramma e spettrogramma della parola camminano.

Sono state, inoltre, individuate altre realizzazioni fonetiche divergenti dallo standard da parte di apprendenti polacchi come, per esempio, la geminazione consonantica mancata nella pronuncia della parola *insegnato*. Inoltre, nello spettrogramma della Figura 8 si può osservare come il suono palatalizzato /ɲ/ lascia il posto a una /n/ seguita dalla semivocale /j/, portando così alla pronuncia [inse'ɲjato] che, diversamente dalla pronuncia standard dell'informante madrelingua italiana proveniente da Foligno, non presenta una geminazione di /ɲ/ (Figura 8).

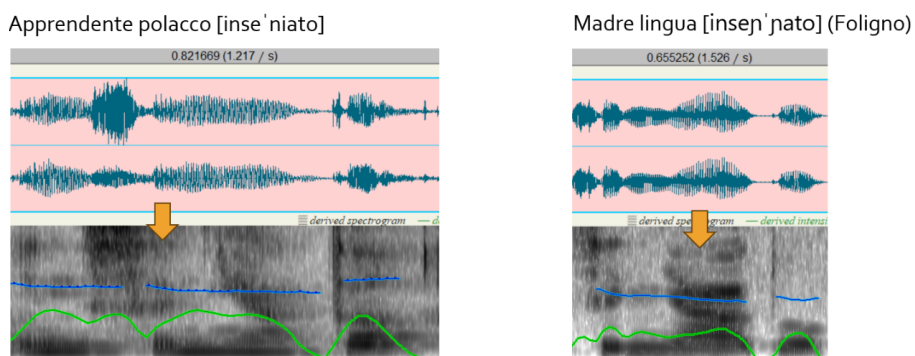


Figura 8: Oscillogramma e spettrogramma della parola insegnato.

3 UN PERCORSO DI APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA ITALIANA PER SLAVOFONI

In base agli errori riscontrati con maggiore frequenza negli apprendenti slavofoni, presentati nella sezione precedente, è stato pianificato un percorso didattico con l'obiettivo di permettere agli studenti universitari polacchi di acquisire consapevolezza delle proprie difficoltà di percezione/produzione e di mostrare alcune tecniche che possono migliorare la competenza fonetico-fonologica in italiano L2/LS. Il percorso, fruibile gratuitamente all'interno di un LMOOC, è stato creato utilizzando gli strumenti della piattaforma Moodle. L'esercitazione dell'oralità online rappresenta numerose sfide. Si avanzano quindi alcune soluzioni, con particolare riguardo alla correzione degli errori e al feedback e alla possibilità di impiegare software liberamente fruibili per l'auto-addestramento (Grimaldi 2020).

3.1 Il contributo della tecnologia

Nell'insegnamento della pronuncia gli strumenti tecnologici moderni possono svolgere un ruolo significativo. Esistono vari software sviluppati per la lingua inglese che si possono utilizzare per esercitarsi in classe o autonomamente anche in altre lingue, ad es. Sona-Match, Dr. Speech, Accent Lab. Il software Sona-Match, analizzato e descritto nel dettaglio da Carey (2004), offre un sistema di feedback visivo in tempo reale delle formanti (F1-F2)⁵ e permette di confrontare quelle di un parlante nativo rispetto alla propria articolazione. Carey (2004) suggerisce che per un apprendimento più efficace gli apprendenti dovrebbero poter visualizzare anche i suoni della loro L1 che causano interferenza. Pensare a un nuovo suono in relazione al proprio inventario fonemico permette agli studenti di capire il loro punto di partenza e di orientare l'apprendimento del nuovo fonema

⁵ Le formanti sono le frequenze di risonanza generate dalle cavità sopra-laringee che costituiscono le principali componenti del timbro di un suono. Sullo spettrogramma le formanti sono rappresentate da bande annerite. La percezione di fonemi è determinata dai rapporti delle frequenze formantiche, soprattutto dalle prime due che riflettono bene i movimenti articolatori. Le due formanti F1 e F2, il cui rapporto determina le diverse vocali, si possono disporre sull'asse x e y di un piano cartesiano per ottenere una rappresentazione grafica semplificata delle vocali di una lingua.

a partire dal fonema della L1 più vicino. Gli apprendenti hanno una conoscenza fonetica e articolatoria e un controllo fisico dei loro fonemi della L1; queste conoscenze, abbinate ad una spiegazione teorica fornita dal docente su come produrre i fonemi della vocale target può risultare in un apprendimento efficace (Carey 2004).

Ha simili caratteristiche tecniche, ma contrariamente ai software appena elencati, è gratuitamente accessibile, il software PRAAT, creato dai professori Paul Boersma e David Weenik dell'Università di Amsterdam (Boersma e Heuven 2001). Si tratta di un software utilizzato da linguisti, dialettologi e fonetisti in particolare (anche in ambito italiano, si veda ad es. Costamagna, Montilli e Ricci 2014), ma è poco sfruttato per l'insegnamento delle lingue straniere. PRAAT permette di estrapolare una serie di dati relativi ai parametri acustici dei segmenti vocalici individuati, come l'oscillogramma, lo spettrogramma, l'intensità della voce, la curva intonativa, come abbiamo visto nelle figure della sezione 2.

Un ulteriore strumento tecnologico che si è dimostrato molto utile nell'apprendimento della L2/LS sono i sottotitoli in lingua originale. Mitterer e McQueen (2009) dimostrano, infatti, che la visione di film in lingua L2/LS con sottotitoli L2/LS produce un miglioramento netto a livello soprasegmentale, mentre i sottotitoli nella L1 non producono alcun effetto dal punto di vista della pronuncia.

3.2 Le preferenze dei docenti e degli studenti

Ormai risale a più di un decennio fa lo studio in cui Hismanoglu e Hismanoglu (2010) hanno dimostrato che gli insegnanti di lingue preferivano utilizzare tecniche tradizionali in classe per insegnare la pronuncia (dettato, lettura ad alta voce, dialoghi) ed erano riluttanti a utilizzare tecniche moderne, come computer, software didattici e Internet. Qualche anno più tardi Baker (2014: 153) ha confermato che gli insegnanti conoscono e preferiscono utilizzare tecniche tradizionali a scapito di quelle innovative. Ad oggi, per lo meno in Italia, non sono stati fatti progressi significativi al riguardo; mancano, in particolare i corsi di formazione e aggiornamento che permetterebbero agli insegnanti di acquisire familiarità con gli strumenti per l'insegnamento della pronuncia disponibili su Internet.

Il recente studio di Kusz e Pawliszko (2022) sulle preferenze degli apprendenti polacchi di inglese dimostra che gli studenti ritengono che le tecniche tradizionali e controllate siano più utili degli approcci moderni, il che non è molto sorprendente alla luce delle preferenze e delle pratiche dei docenti. La tecnica più apprezzata dagli studenti in classe è l'ascolto di audioregistrazioni del manuale di riferimento; al secondo posto si trova il feedback immediato fornito dal docente, seguito dalla ripetizione e dalla registrazione e riascolto della propria produzione. Ascolto e lettura simultanei e la trascrizione fonetica vengono valutati in genere con l'assegnazione di punteggi relativamente bassi.

Ancora meno apprezzati sono l'ascolto della produzione di altri studenti, la visualizzazione della prosodia dell'enunciato e la pratica dell'auto-imitazione (*self-imitation practice*).⁶ Le ragioni per cui quest'ultimo metodo si trova in fondo alla lista possono essere molteplici, a partire dal fatto che gli studenti potrebbero non conoscerlo affatto o che questo metodo richiede strumenti specifici che, anche se disponibili online, possono risultare ostici se non sono spiegati in maniera chiara dall'insegnante. All'ultimo posto gli studenti indicano l'opzione di acquisire una base teorica sulla fonetica e fonologia della L2/LS.

Fuori dalla classe gli apprendenti preferiscono in primo luogo ascoltare i parlanti nativi e, in secondo luogo, conversare con loro; al terzo posto si trova il soggiorno nel Paese in cui si parla la lingua target e al quarto la visione di film in lingua originale, mentre il metodo meno apprezzato è la lettura in L2/LS. Nelle risposte libere gli studenti hanno enfatizzato in particolare l'utilità dell'ascolto della musica collegato alla lettura dei testi delle canzoni e al canto. Un numero significativo di informanti raccomanda l'uso di Internet per migliorare la pronuncia, per esempio guardando film o serie televisive con i sottotitoli, ma anche per utilizzare applicazioni e dizionari orientati alla pronuncia. Considerando le preferenze degli studenti e le innovazioni disponibili grazie alle tecniche assistite dal computer, Kusz e Pawliszko (2022: 226) propongono l'impiego di tecniche che combinano il feedback immediato con l'ascolto e la pratica dell'imitazione con l'aiuto di software come PRAAT.

⁶ Si tratta di una tecnica assistita dal computer che permette di modificare la propria produzione avvicinandola a quella di un parlante nativo e riascoltare la propria voce con una pronuncia nativa.

3.3 Percorsi didattici online per apprendenti slavofoni

Facendo tesoro delle esperienze e dei risultati degli studi riportati nelle sezioni precedenti (3.1-3.2) e considerando gli errori più frequenti degli apprendenti polacchi (sezione 2), proponiamo due percorsi, il primo dedicato alla percezione e il secondo alla produzione. Entrambi i percorsi includono una serie di focalizzazioni, per esempio sulla posizione dell'accento, sulla distinzione tra /n/ e /ɲ/ e sulle consonanti geminate. Le tecniche del percorso includono l'uso di non-parole, esercizi di riconoscimento, coppie minime contestualizzate (v. Figura 9), la registrazione e il confronto della propria produzione con quella di un parlante nativo (v. Figura 10).

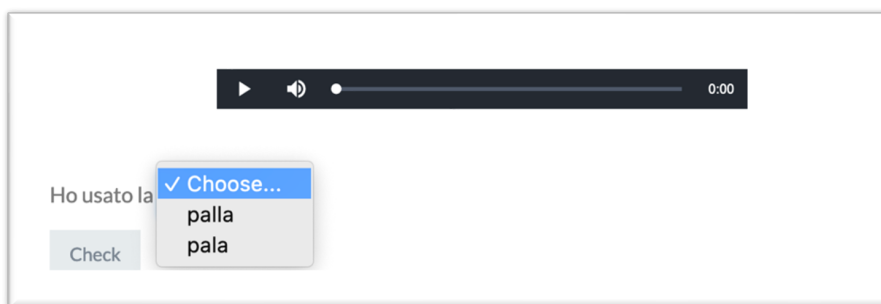


Figura 9: *Coppie minime contestualizzate.*



Figura 10: *Esercizi di produzione, registrazione e confronto.*

Il percorso sull'intonazione prevede una prima tappa di riconoscimento delle curve intonative (Figura 11), mentre nella seconda tappa si chiede agli studenti di riprodurre delle frasi (Figura 12). Dopo aver registrato la frase gli studenti possono ascoltare la produzione della stessa frase da parte di un parlante nativo.

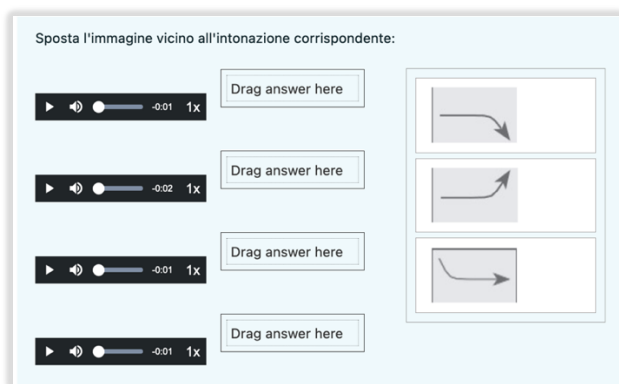


Figura 11: *Esercizi sull'intonazione (1)*.

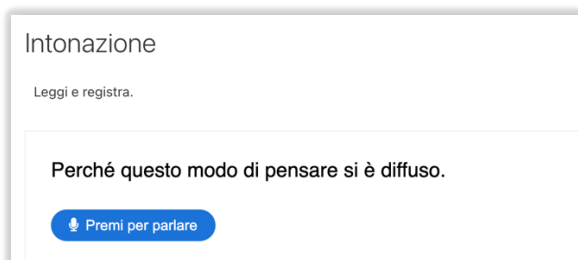


Figura 12: *Esercizi sull'intonazione (2)*.

Il percorso presente nel LMOOC può essere integrato da attività specifiche basate sul software PRAAT che permette di registrare la propria produzione e di confrontarla sia con la produzione di un parlante slavofono, sia con quella di un italiano nativo. Riportiamo il modello didattico di Pennington ed Esling (1996: 155) pensato per l'apprendimento linguistico

supportato dal computer (CALL), adattato da Carey (2004), con qualche ulteriore modifica. Questo modello si basa su tre tipi di input di apprendimento forniti prima (pre-produzione), durante (in-produzione) e dopo il tentativo di produzione orale dell'apprendente (post-produzione) tramite l'utilizzo di software come Sona-Match, o in alternativa, PRAAT.

Tabella 1: *Un modello CALL di apprendimento della pronuncia (cfr. Pennington ed Esling 1996).*

Input pre-produzione	<p>Mostrare agli apprendenti lo spazio acustico vocalico nella loro L1.</p> <p>Dimostrare, attraverso video (ad es. osservazione della posizione della lingua), la produzione della vocale target.</p>
Input in-produzione	<p>Far produrre e registrare agli apprendenti 3 volte il suono della L2/LS (produzione di frasi intere all'interno delle quali è presente il suono o i suoni in questione).</p> <p>Feedback visivo delle produzioni dell'apprendente: gli apprendenti possono osservare la rappresentazione grafica delle loro produzioni e vedere quale produzione è stata più vicina (graficamente) al suono target.</p> <p>Gli apprendenti ripetono il processo di nuovo cercando di aggiustare le loro produzioni in base al feedback ricevuto.</p>
Input post-produzione	<p>Il software fornisce feedback sul progresso tramite punteggi e frequenza di errore comparando l'ultima sessione di pratica e quella precedente.</p>

4 CONCLUSIONI: POTENZIALITÀ E LIMITI DELLO STRUMENTO TECNOLOGICO

Nel percorso didattico online, di cui abbiamo riportato alcuni segmenti nella sezione precedente, si è cercato di implementare un'istruzione basata

sui tratti che creano maggiori difficoltà nella pronuncia degli apprendenti polacchi di italiano e che potrebbero pregiudicarne l'intelligibilità. L'uso del software PRAAT ci ha permesso di analizzare i dati del corpus e di individuare le realizzazioni fonetiche divergenti più ricorrenti nelle produzioni degli apprendenti polacchi di italiano.

Si tratta, nello specifico, della posizione dell'accento non corretta, della geminazione consonantica aggiuntiva e della geminazione consonantica mancata, della difficoltà di realizzare l'intonazione interrogativa, della palatalizzazione di alcune consonanti seguite dalla vocale anteriore /i/, della realizzazione non palatale di /ɲ/ in parole come [insɛ'ɲjato]. Quindi, oltre all'enfasi su alcuni suoni e nessi problematici, sono stati affrontati anche alcuni elementi soprasegmentali, quali l'accento e l'intonazione.

Si è cercato di impiegare quelle tecniche che risultano più apprezzate dagli studenti, come la ripetizione, la registrazione e il riascolto della propria produzione, con un feedback fornito dalla produzione del parlante madrelingua (L1). Tuttavia, questo tipo di feedback non fornisce indicazioni personali e personalizzate all'apprendente. Quindi, si è ritenuto utile proporre un ulteriore Computer Assisted Pronunciation Training con l'uso del software come PRAAT. Benché l'utilizzo di spettrogrammi e oscillogrammi possa sembrare ostico a prima vista, un percorso semplificato basato sul confronto grafico permette all'apprendente di sviluppare, potenzialmente, una maggiore consapevolezza circa le difficoltà nella pronuncia e, allo stesso tempo, fornisce degli strumenti e delle tecniche per affrontarle.

BIBLIOGRAFIA

- BAKER, Amanda (2014) «Exploring Teachers' Knowledge of Second Language Pronunciation Techniques: Teacher Cognitions, Observed Classroom Practices, and Student Perceptions.» *Tesol Quarterly* 48/1, 136-163.
- BOERSMA, Paul/Vincent van HEUVEN (2001) «Speak and unSpeak with Praat.» *Glott International* 5, 341-347.
- BRIGUGLIO, Carmela/Robina SMITH (2012) «Perceptions of Chinese students in an Australian university: Are we meeting their needs?» *Asia Pacific Journal of Education* 32/1, 17-33.

- CALABRÒ, Lidia (2025) *Fare educazione fonetica in italiano L2/LS. Teorie, attività e (buone) pratiche per la formazione dei docenti*. Perugia: Perugia Stranieri University Press.
- CANEPARI, Luciano (2006) *Avviamento alla fonetica*. Torino: Einaudi.
- CAREY, Michael (2004) «CALL Visual feedback for pronunciation of vowels: Kay Sona-Match.» *CALICO Journal* 21/3, 571-601.
- CELCE-MURCIA, Marianne/Donna BRINTON/Janet M. GOODWIN (1996) *Teaching pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COSTAMAGNA, Lidia (1996) *Pronunciare l'italiano. Manuale di pronuncia italiana per stranieri: livello intermedio e avanzato*. Perugia: Guerra.
- COSTAMAGNA, Lidia (2000) *Insegnare e imparare la fonetica. Testo per la formazione degli insegnanti*. Torino: Paravia Scriptorium.
- COSTAMAGNA, Lidia (2018) *Insegnare e imparare la pronuncia. Un approccio globale-integrato*. Perugia: Guerra Edizioni.
- COSTAMAGNA, Lidia/Cristina MONTILLI (2008) «Le affricate italiane: percorsi di acquisizione.» In: L. Costamagna/G. Marotta (a cura di), *Processi fonetici e categorie fonologiche nell'acquisizione dell'italiano*. Pisa: Pacini, 67-92.
- COSTAMAGNA, Lidia/Cristina MONTILLI/Irene RICCI (2014) «The role of prosodic features in the acquisition of consonant gemination by Chinese learners.» In: L. Costamagna/C. Celata (a cura di), *Consonant Gemination in First and Second Language Acquisition*. Pisa: Pacini, 47-82.
- DERWING, Tracey M./Murray J. MUNRO (2015) *Pronunciation fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- FERRIS, Dana (1998) «Students views of academic aural/oral skills: A comparative needs analysis.» *TESOL Quarterly* 32/2, 289-316.
- FERRIS, Dana/Tracy TAGG (1996) «Academic listening/speaking tasks for ESL students: Problems, suggestions, and implications.» *TESOL Quarterly* 30/2, 297-320.
- FRASER, Helen (2006) «Helping teachers help students with pronunciation: A cognitive approach.» *Prospect* 21/1, 80-96.

- FRASER, Helen (2011) «Speaking and listening in the multicultural University: A reflective case study.» *Journal of Academic Language & Learning* 5/1, A110-A128.
- GRIGIONI, Michela (2023) *L'insegnamento della pronuncia ad apprendenti slavofoni*. Tesi magistrale. Perugia: Università per Stranieri di Perugia.
- GRIMALDI, Mirko (2020) «Fonetica e fonologia della L2 in classe: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive (e oltre).» In: A. Sansò (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi Epistemologiche, Metodi, Applicazioni*. Milano: Officinaventuno, 243-260.
- HISMANOGLU, Murat/Sibel HISMANOGLU (2010) «Language teachers' preferences of pronunciation teaching techniques: traditional or modern?» *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 2, 983-989.
- HODGETTS, John (2020) *Pronunciation instruction in English for Academic Purposes. An investigation of attitudes, beliefs and practices*. Cham: Springer.
- KANG, Okim/Ron I. THOMSON/John M. MURPHY (a cura di) (2018) *The Routledge handbook of contemporary English pronunciation*. London/New York: Routledge.
- KICKHÖFEL ALVES, Ubiratã/Jeniffer I. A. de ALBUQUERQUE (a cura di) (2023) *Second language pronunciation. different approaches to teaching and training*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- KUSZ, Ewa/Judyta PAWLISZKO (2022) «Use of L2 pronunciation techniques in and outside classes: students' preferences.» *Research in Language* 20/2, 215-230.
- LEAR, Emmaline/Michael CAREY/Graeme COUPER (2015) «Introduction to special issue: new directions in pronunciation theory and practice.» *Journal of Academic Language & Learning* 9/1, E1-E3.
- MACDONALD, Shem (2015) «The tutor never asked me questions: Pronunciation and student positioning at university.» *Journal of Academic Language Learning* 9/2, A31-A41.
- MITTERER, Holger/James M. MCQUEEN (2009) «Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception.» *PlosOne* 4/11, 1-5.
- MUNRO, Murray J. (2008) «Foreign accent and speech intelligibility.» In: J. G. Hansen Edwards/M. L. Zampini (a cura di), *Phonology and*

- Second Language Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 193-218.
- MUNRO, Murray J./Tracey M. DERWING (2020) «Foreign accent, comprehensibility and intelligibility, redux.» *Journal of Second Language Pronunciation* 6/1, 283-309.
- PENNINGTON, Martha C./John H. ESLING (1996) «Computer-assisted development of spoken language skills.» In: M. C. Pennington (a cura di), *The power of CALL*. Houston: Athelstan Publications, 153-189.
- SAMU, Borbála/Agnieszka PAKULA (2024) «How to improve academic oral skills in a language MOOC: from needs analysis to course design.» In: G. De Cristofaro/S. Fatima/B. Samu (a cura di), *Language MOOCs and OERs: New Trends and Challenges. Selected papers*. Perugia: Perugia Stranieri University Press, 141-157.
- SISINNI, Bianca (2016) *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*. Roma: Carocci.
- TROFIMOVICH, Pavel/Talia ISAACS (2012) «Disentangling accent from comprehensibility.» *Bilingualism: Language and Cognition* 15/4, 905-916.

INDICE DEI NOMI

- Adamska-Sałaciak, Arleta 338–339
- Albuquerque, Jeniffer I. A. de 222
- Aleksandrzak, Magdalena 178
- Amico di Meane, Isabella 151
- Andorno, Cecilia 88–89, 178, 181
- Andrason, Alexander 37
- Androva, Diana 51
- Antelmi, Donella 112
- Apothéloz, Denis 109–110
- Apresjan, Jurij D. 304
- Arborio Mella, Giulia 76
- Arosio, Fabrizio 150
- Arutjunova, Nina D. 76
- Austen, Jane 23–24
- Babić, Stjepan 20
- Badziński, Arkadiusz 278
- Baker, Amanda 233
- Balboni, Paolo E. 355
- Banay, George L. 272
- Banfi, Emanuele 97
- Barbieri, Federica 384
- Bartmiński, Jerzy 397
- Bartsch, Sabine 349
- Basile, Grazia 87
- Battaglia, Salvatore 165, 167
- Bazzanella, Carla 132–134, 136–137
- Bazzocchi, Filippo 9, 265
- Bažec, Helena 8
- Beccaria, Gian Luigi 335
- Baker, Maria 78
- Bellini, Bernardo 316
- Bellucci, Patrizia 289
- Benevieri, Iacopo 296
- Benigni, Valentina 8, 61, 69, 197–198, 203
- Benson, Evelyn 315, 320, 322
- Benson, Morton 315, 320, 322
- Benveniste, Émile 110, 112
- Berberina, Gordana 152
- Beretta, Monica 151
- Bernabei-Dangelmaier, Paola 108
- Bernini, Giuliano 97
- Berruto, Gaetano 87, 144, 151–152, 157
- Berti, Barbara 374
- Bertinetto, Pier Marco 65–66, 68, 80, 110–112, 115
- Bezkravna, Lyubov 267, 271
- Biber, Douglas 384

- Biel, Łucja 196
 Bitenc Peharc, Suzana 96
 Bjelobaba, Saša 7, 15
 Blatešić, Aleksandra 9, 355, 363,
 399
 Blatnik, Andrej 92
 Boersma, Paul 233
 Borić, Neda 332
 Breceļj, Kaja Katarina 8, 243
 Breu, Walter 92
 Brezzi, Giuseppe 153
 Briguglio, Carmela 219
 Brinton, Donna 223–225
 Brown, Penelope 68–69
 Bulgakov, Mihail Afanasjevič 74
 Burger, Harald 399–400
 Burov, Ivajlo 35, 37
 Bybee, Joan L. 40, 43, 56, 87
 Cadorin, Elisa 271
 Calabrò, Lidia 222
 Calaresu, Emilia 123
 Calvino, Italo 63
 Camodeca, Carmela 148–149
 Canepari, Luciano 222, 247
 Cantarini, Sibilla 332, 339, 350–
 351, 356
 Cardinaletti, Anna 148–149, 153
 Carey, Michael 220, 232–233, 237
 Carston, Robyn 63
 Casadei, Federica 383, 397–398,
 400
 Cassandro, Marco 272
 Ceković, Nevena 137
 Celce-Murcia, Marianne 223–225
 Cerruti, Massimo 87
 Chanel, Gabrielle – Bonheur 405
 Cherkas, Oleksandr 97
 Chini, Marina 99
 Choueka, Yaacov 348–349
 Cicalese, Anna 203, 322
 Cicerone 42, 44
 Cimaglia, Riccardo 123
 Cinato Kather, Lucia 151–152,
 157
 Coco Chanel → glej Chanel,
 Gabrielle – Bonheur
 Codevilla, Giovanni 299
 Coletti, Vittorio 323
 Collados Aís, Ángela 271
 Comrie, Bernard 87
 Contini, Michele 248
 Corbett, Greville G. 17–18
 Corona, Luisa 65, 70
 Costamagna, Lidia 219, 221–222,
 233
 Cotta Ramusino, Paola 203
 Couper, Graeme 220
 Cowie, Anthony Paul 383
 Cowie, Anthony Philip 348–349
 Cruse, David Alan 348–349
 Cubberley, Paul 87, 90
 Čajkanović, Veselin 402
 Čechov, Anton Pavlovič 74–75
 D'Achille, Paolo 129, 150, 335,
 337
 D'Agostino, Emilio 369
 D'Aguanno, Daniele 385
 Dahl, Östen 35, 38, 87

- Dall'Oglio, Giuliano 68
 Daneš, František 166–167
 Dardano, Maurizio 108, 111
 De Cesare, Anna-Maria 149–151
 De Mauro, Tulio 123, 165, 197,
 297–298, 301, 316–317, 323,
 337, 355, 382–383, 398–399,
 404
 Demina, Evgenija I. 54
 Denisenko, Ol'ga 272
 Derwing, Tracey M. 222–223
 Diadori, Pierangela 152–153
 Dickey, Stephen M. 90–93
 Diewald, Gabriele 41
 Dobrev, Ivan 46
 Dobrovol'skij, Dmitrij 400
 Dobrovoljc, Helena 178, 181–
 182, 185
 Dovlatov, Sergej 74
 Dragičević, Rajna 338, 401
 Dražić, Jasmina 322, 337, 366–
 367
 Dridso, Vera 74
 Drinka, Bridget 41, 43, 45, 52
 Drljević, Jelena 9, 329
 Duridanov, Ivan 46
 Dutfield, Graham 195
 Đorović, Danijela 9, 379
 Efremova, Tat'jana F. 70
 Eko, Umberto 73, 76–77, 80
 Errico, Elena 268, 271
 Esling, John H. 236–237
 Evert, Stefan 348–349
 Ferrari, Angela 147, 149–150
 Ferreri, Silvana 385
 Ferris, Dana 219
 Filipec, Josef 166
 Fiorentino, Giuliana 38, 178, 182
 Forapani, Daniela 282
 Fornaciari, Raffaello 108
 Fraser, Helen 18, 220, 223
 Friedman, Victor A. 45
 Furman, Mateusz 178
 Gallo, Carlos Monzó 372
 Geis, Michael L. 116
 Gerdžikov, Georgi 47, 50
 Ghezzi, Chiara 132
 Giacalone Ramat, Anna 97
 Gogolj, Nikolaj 72
 Goletiani, Liana 195, 207, 210
 Golev, Nikolaj D. 290, 292, 298
 Goodwin, Janet M. 223–225
 Gottlieb, Henrik 124
 Govoruchko, Roman 195
 Grandi, Nicola 56–66, 68
 Granger, Sylviane 384–385
 Gregorio di Tours 42, 44
 Gregory, Michael 123
 Grigioni, Michela 226
 Grimaldi, Mirko 221–222, 225,
 232
 Grinkrug, Olga 78
 Grønn, Atle 115
 Grossmann, Maria 65
 Grošelj, Robert 10
 Gualdo, Riccardo 202
 Guareschi, Giovannino 73, 80
 Guasti, Maria Teresa 150

- Guercetti, Emanuela 74
 Guseva, Ol'ga N. 204
 Haan, Ferdinand de 205
 Hanff, Helene 23
 Hassler, Gerda 89
 Havránek, Bohuslav 166, 169
 Heine, Bernd 36, 39–42, 44,
 47–48
 Heinsalu, Els 37
 Heuven, Vincent van 233
 Hill, Jimmie 385
 Hismanoglu, Murat 224, 233
 Hismanoglu, Sibel 224, 233
 Hodgetts, John 223
 Holland, John H. 37
 Hopper, Paul J. 40, 43–44, 48
 Hristov, Bozhil 36, 45–47, 50
 Hrnjak, Anita 399, 402
 Hujer, Oldřich 166, 169
 Humboldt, Friedrich Wilhelm
 Heinrich Alexander von 35
 Hussu, Tereza 8, 175
 Iacobini, Claudio 65, 68
 Ilanković, Sara 9, 363
 Ilson, Robert 315, 320, 322
 Isaacs, Talia 223
 Isačenko, Aleksandr B. 70, 72–73,
 78
 Ivakina, Nadežda N. 291, 300
 Ivančev, Svetomir 54
 Ivanoska-Naskova, Ruska 11
 Jakobson, Roman 76, 116
 Janešová, Jarmila 165
 Janičijević, Nataša 137
 Ježek, Elisabetta 197, 315, 320,
 322, 323–336, 349
 Johnson, Mark 400
 Joyce, James 372
 Kang, Okim 222
 Karlík, Petr 167
 Kašanin, Andrej V. 210
 Katkov, Vasilij D. 287–288, 290
 Kenda, Jana 10
 Kickhöfel Alves, Ubiratá 222
 Klajn, Ivan 317, 323, 347, 356–
 357
 Kocbek, Alenka 290
 Kockaert, Hendrik J. 196
 Komarova, Ljubov' N. 200
 Konecny, Christine 332
 Koschmieder, Erwin 116
 Kostjukovič, Elena Aleksandrovna
 73, 76, 80
 Kövecses, Zoltan 400
 Krenn, Brigitte 349
 Kukushkina, Irina 271
 Kurkov, Andrej 81
 Kusz, Ewa 234
 Kuteva, Tania 36, 39, 42, 44, 47–48
 Lado, Robert 7
 Lai, Jean-Pierre 245, 248
 Lakoff, George 400
 Laskowski, Roman 115, 126
 Lasorsa Siedina, Claudia 271
 Lavinio, Maria Cristina 123
 Łaziński, Marek 113–114
 Lear, Emmaline 220
 Leech, Geoffrey Neil 76

- Lejčik, Vladimir M. 199, 210
 Léonard, Jean Léo 37
 Levčenko, Marina L. 272
 Levinson, Stephen C. 68–69
 Lewis, Michael 370
 Limão, Paiva 36
 Lindstedt, Jouko 36, 56
 Lison, Pierre 123
 Lo Cascio, Vincenzo 318–319,
 323, 336, 347
 Lubello, Sergio 178
 Luporini, Maria Bianca 75
 Macdonald, Shem 220
 Mack, Gabriele 268
 Macurová, Petra 8, 163
 Madison, Dolly 405
 Madison, James 405
 Magris, Marella 272
 Majko, Tatsiana 203
 Maľceva, Valentina A. 289
 Malcovati, Fausto 75
 Marchesi, Chiara 8, 193
 Marčeta, Jovana 9, 395, 400, 402
 Marellò, Carla 316, 318
 Masini, Francesca 197–198
 Matasović, Ranko 17–19
 Matteotti, Giacomo 153
 Mazzini, Innocenzo 272
 McClelland, James L. 56
 McIntosh, Angus 332
 McQueen, James M. 233
 McWhorter, John H. 38
 Melčuk, Igor A. 197, 315, 349,
 366
 Mertelj, Darja 10
 Miestamo, Matti 38
 Mikaëljan, Irina L. 72
 Mikkelsen, Holly 272
 Miklič, Tjaša 85–86, 93–95,
 101–102
 Mitrović, Marija 9, 329
 Mitterer, Holger 233
 Molinelli, Piera 137
 Moločkovskaja, Elena 73, 80
 Montilli, Cristina 222, 233
 Morelli, Mara 268, 271
 Mori, Laura 202, 205–206
 Moroni, Gian Giuseppe 355
 Moroz, Andrzej 133, 136
 Mršević-Radović, Dragana 398,
 406
 Munro, Murray J. 222–223
 Murphy, John M. 222
 Mussolini, Benito 152–153, 157
 Nabokov, Vladimir 76
 Nagórko, Alicja 113–115
 Narrog, Heiko 40–41, 44, 47–48
 Nation, Paul 382
 Nejšebauer, Aleksandar 366
 Nencini Rotunno, Licia 271
 Nencioni, Giovanni 123
 Nesselhauf, Nadja 370
 Nicolova, Ruselina 50, 54
 Niemants, Natacha 268
 Nitti, Paolo 8
 Nocentini, Alberto 87
 Nowakowska, Małgorzata 8,
 112–113, 115–116

- Oakey, David 384
 Oksaar, Els 290
 Osimo, Bruno 81
 Ożóg, Kazimierz 133
 Pacini, Gianlorenzo 72
 Padučeva, Elena V. 115
 Pagliara, Francesca 178–179,
 186–187
 Paisij di Hilenda 47, 49
 Pakula, Agnieszka 8, 217, 219
 Pala, Karel 166
 Palermo, Massimo 110, 112
 Pangallo, Luana 296
 Paquot, Magali 384–385
 Patriarca, Marco 37
 Pawliszko, Judyta 234
 Pennington, Martha C. 236–237
 Pessina Longo, Haisa 267, 271
 Peša Matracki, Ivica 7, 15, 17–19
 Pietrandrea, Paola 170
 Piirainen, Elisabeth 387, 389
 Piro, Rosa 272
 Pirocchi, Alessia 150
 Pišković, Tatjana 20
 Pitcorno, Bianca 81
 Piunno, Valentina 197
 Plauto 42, 44
 Plungian, Vladimir 54
 Polledro, Alfredo 74
 Polveari, Anna 165
 Pontrandolfo, Gianluca 201
 Potebnja, Alexander 287–288
 Požarskaja, Aleksandra 276
 Prandi, Michele 110, 148
 Prčić, Tvrtko 337, 398–399
 Prieto, Pilar 260
 Proietti, Daniele 150
 Puato, Daniela 272
 Purg, Dante 316
 Quadri, Alice 296
 Radenković Šošić, Bojana 8, 145,
 150
 Radojević, Dragana 9, 345
 Radovanović, Milorad 373
 Rainer, Franz 65
 Renzi, Lorenzo 20, 148–149, 153
 Ricci, Irene 233
 Riccioni, Ilaria 129–130, 132
 Roggia, Carlo Enrico 147–150
 Rohlfs, Gerhard 43
 Romano, Antonio 248
 Rosen, Alexander 166
 Rosendorfský, Jaroslav 165
 Rosi, Fabiana 89
 Rossi, Fabio 123
 Roullet, Stefania 248
 Russo, Domenico 268, 347
 Russo, Gina 65, 70
 Sabatini, Francesco 147–149, 323
 Salmon, Laura 74
 Saltykov-Ščedrin, Mihail 78
 Salvi, Giampaolo 88–89, 112,
 148–149, 153
 Samardžić, Mila 9, 313
 Samu, Borbala 8, 217, 219
 Sant'Agostino d'Ippona 42, 44
 Santis, Cristiana de 110, 148–149
 Santo, Annalisa di 9, 287

- Saussure, Ferdinand de 113, 115
 Scarpa, Federica 203
 Scarpel, Sebastiano 8, 110, 121
 Schiemann, Anika 169, 171
 Schirru, Carlo 248
 Schlegel, Friedrich 35
 Schleicher, August 35
 Scinetti, Luca 370
 Scurati, Antonio 8, 145–147, 152,
 158, 159
 Seretan, Violeta 366
 Serianni, Luca 20, 111, 130, 132,
 147, 272–273, 276
 Shigemori Bučar, Chikako 93
 Simone, Raffaele 197
 Sinclair, John 197, 315, 349
 Sisinni, Bianca 225
 Słapek, Daniel 11
 Slavkova, Svetlana 8, 61
 Smirnova, Anastasia 78
 Smith, Sean B. 219, 271–272
 Söllner, Maria Anna 108
 Spina, Stefania 370, 385–386,
 388
 Squartini, Mario 108–109, 111–
 112
 Srebot-Rejec, Tatjana 260
 Stamova, Tatjana Jurevna 81
 Stanojević, Slađana D. 41
 Stavrakaki, Stavroula 150
 Stojković, Jasmina 347, 352,
 354–355
 Straniero Sergio, Francesco 195–
 198, 200, 204, 209, 270–271
 Sussex, Roland 87, 90
 Suthersanen, Uma 195
 Šapošnikov, Aleksandr K. 297, 301
 Šarčević, Susan 195–196
 Ščerba, Lev V. 289
 Šmelëv, Aleksej 72–73, 76
 Štícha, František 166–167
 Štichauer, Pavel 166
 Šulović, Ksenija 155
 Tagg, Tracy 219
 Tekavčić, Pavao 42–43
 Telve, Stefano 202
 Thatcher, Margaret 402
 Thomson, Ron I. 222
 Tiberii, Paola 318–319, 323,
 336–337, 347, 349, 365
 Tiedemann, Jörg 123
 Tokarczuk, Olga 24
 Tolstoj, Lev Nikolajevič 75
 Tomelleri, Vittorio S. 90
 Tommaseo, Nicolò 316
 Toporišič, Jože 90–92, 247
 Totomanova, Anna–Marija K. 46
 Traugott, Elizabeth C. 40, 44, 48
 Trifone, Piero 108, 110–112
 Trofimovich, Pavel 223
 Trušina, Ljudmila 271
 Ulickaja, Lyudmila 74
 Urzì, Francesco 318–319, 323,
 332, 336, 347, 365
 Vanelli, Laura 88–89, 112
 Vargolomova, Diana 7, 33, 37
 Vendler, Zeno 65, 89, 92, 95,
 99–101

- Veršinin, Lev 63
Viezzi, Maurizio 271
Vinogradov, Viktor V. 276
Viviani, Andrea 150
Vlasenko, Nikolaj A. 294, 300
Voghera, Miriam 197
Všianský, Jan 166
Wang, Ying 370
Wanner, Leo 315, 349
Weenik, David 233
Whaley, Lindsay J. 85–87
Wiberg, Eva 89
Widłak, Stanisław 108
Wilson, Deirdre 63
Wray, Alison 385
Zagoskin, Mihail Nikolajevič 78
Zaliznjak, Anna A. 72, 76
Zampese, Lorenzo 147, 149
Zavišin, Katarina 9, 345, 347,
352, 354–355
Zingarelli, Nicola 125–126, 165,
316, 323
Zwicky, Arnold M. 116