

# LA FONETICA NELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2 IN APPRENDENTI ADULTE DI ORIGINE UCRAINA: RIFLESSIONI TEORICHE E PROPOSTE DIDATTICHE

*Valentina Retaro*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE<sup>2</sup>

In questo lavoro si discutono alcune questioni che concernono l'insegnamento dell'italiano L2 a donne adulte immigrate in Italia, con particolare riferimento alle abilità del parlato e del livello fonetico/fonologico. Il *target* di apprendenti è, nello specifico, quello delle donne di origine ucraina<sup>3</sup>, con un livello di istruzione medio-alto e con un livello di competenza della lingua italiana pari al livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER), e che frequentano i corsi di italiano per l'ottenimento del permesso di lungo soggiorno o per l'ottenimento del diploma di istruzione secondaria di I grado (licenza media). La scelta di questo *target* nasce dall'esperienza di tirocinio realizzata presso un Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) della provincia di Napoli e dalle osservazioni alle lezioni svolte in classe in un periodo di circa tre mesi. Dall'osservazione d'aula sono emerse alcune problematiche connesse da un lato ai bisogni formativi delle donne che hanno frequentato i corsi di italiano L2, dall'altro alle modalità di insegnamento e alle tecniche didattiche utilizzate dal corpo docente, non sempre adeguate a rispondere alle necessità delle apprendenti.

L'idea di lavorare sulle difficoltà che le apprendenti incontrano a scuola è dovuta all'interesse crescente nei confronti di tale *target*, che è giustamente considerato come il soggetto privilegiato del processo di integrazione ed è sempre più presente nel nostro Paese, tanto che si parla di vera e propria «femminilizzazione del fenomeno migratorio» (Muscarà, 2017: 104). La scelta delle abilità del parlato è invece motivata dalla volontà di fare luce su un aspetto spesso trascurato nel percorso di apprendimento linguistico e che, nel caso delle donne ucraine di cui ci occuperemo, si evidenzia in maniera vistosa: il mancato sviluppo di competenze e abilità di produzione orale in L2 a fronte dell'apprendimento di abilità di produzione scritta di livello anche avanzato, con uno scarto tra abilità dell'oralità e abilità dello scritto in molti casi decisamente a sfavore dell'oralità. Saranno discussi alcuni dati che riguardano il livello fonetico/fonologico e che chiamano in causa l'esposizione delle donne immigrate al dialetto, alla lingua standard e alle varietà regionali di italiano, e l'interazione di queste varietà con il sistema fonologico della L1.

Il lavoro è strutturato in una parte più teorica e in una parte pratica volta a suggerire possibili percorsi didattici che includano gli aspetti fonetico/fonologici della L2.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Salerno.

<sup>2</sup> Desidero ringraziare i revisori anonimi per le preziose osservazioni e correzioni segnalate.

<sup>3</sup> È doveroso precisare che il lavoro qui proposto è il frutto di una esperienza formativa realizzata nell'ambito del corso di Master in Didattica dell'italiano L2 frequentato presso l'Università di Napoli L'Orientale nell'anno accademico 2017-2018, ben prima dunque dell'invasione russa dell'Ucraina e dello scoppio della guerra che ha come noto cambiato gli scenari della migrazione ucraina in Italia.

In § 1.1 è affrontata la questione della migrazione delle donne, con particolare riferimento alle specificità dell'immigrazione femminile ucraina in Italia e in Campania. In § 1.2 sono discussi i principali bisogni formativi del *target* di apprendenti oggetto di osservazione e sono affrontati alcuni aspetti dell'influenza esercitata dal dialetto sull'apprendimento della L2, così come il ruolo giocato dal contesto sociale e lavorativo nel quale le donne immigrate sono inserite. Vengono quindi presentati in § 1.3 i principali modelli teorici dell'apprendimento fonetico/fonologico di lingue seconde e si discute, in particolare, il ruolo ricoperto dall'età e dal grado di esposizione quali fattori che possono incidere sui tempi e sulle modalità di acquisizione del sistema fonologico della L2. Infine, in § 1.4 si offre una breve panoramica sul ruolo occupato dalla fonologia nella prassi didattica e una breve disamina delle metodologie generalmente utilizzate in classe per il training fonetico/fonologico.

In § 2 si presentano infine alcune proposte di attività didattiche volte a sviluppare le abilità del parlato relativamente al settore fonetico/fonologico. Tutte le attività sono state elaborate a partire dall'esperienza pratica effettuata presso il CPIA con le donne immigrate di origine ucraina. Tanto nell'individuazione degli obiettivi linguistici indicati nelle diverse attività, quanto nelle modalità di elaborazione delle consegne si è tenuto pertanto conto di quanto osservato in aula, come nel caso degli errori più comuni che hanno caratterizzato le produzioni in L2 delle apprendenti e dei quali si dà conto nel § 1.5.

### 1.1. *L'educazione degli adulti e le specificità dell'immigrazione femminile*

Come è noto, l'organizzazione e la pianificazione dei corsi di lingua per gli stranieri adulti rappresenta una vera e propria sfida per gli insegnanti di italiano L2: i particolari bisogni linguistici, per lo più comunicativi, di tale *target*, ma anche la discontinuità nella frequenza alle lezioni o le differenze relative alla scolarizzazione ricevuta nel proprio Paese, rendono opportuna un'azione didattica che sia quanto più mirata e individualizzata possibile (cfr. Quercioli, 2004). All'interno del *target* degli adulti immigrati, quello delle donne presenta, poi, ulteriori specificità. Benché i bisogni linguistici delle donne immigrate siano in parte simili a quelli degli uomini, le donne sembrano necessitare di attenzioni particolari legate al loro background esistenziale e formativo e ai percorsi migratori spesso molto diversi da quelli compiuti dagli uomini. Si è ad esempio osservato come le donne abbiano maggiormente bisogno di sviluppare le abilità di produzione e interazione orale e di sviluppare una competenza d'uso della L2 per necessità legate alla vita quotidiana più di quanto sia necessario per gli uomini. L'obiettivo primario è pertanto, generalmente, l'acquisizione di competenze linguistiche di tipo funzionale (Cognigni, 2014: 466). La conoscenza della lingua italiana costituisce, infatti, per le donne il primo passo verso l'integrazione, poiché dà loro la possibilità di accedere ai servizi e alle opportunità del Paese ospitante. Una buona competenza della L2 consente poi di interagire anche in quei contesti, come la scuola, fondamentali per la gestione familiare e dei figli. Tuttavia, sono anche altri i fattori che spingono le donne al raggiungimento di una adeguata conoscenza della lingua italiana e che le motivano a frequentare i corsi di italiano. Primo fra tutti un cambiamento nei costumi di vita che vede ormai la migrazione femminile non più caratterizzata solo da arretratezza culturale e sottomissione: se molte donne che migrano, spesso da sole, arrivano nel nostro Paese con l'obiettivo di emanciparsi da situazioni familiari difficili, con l'aspirazione a trovare lavoro e ad affrancarsi da una vita fatta di sofferenze (v. Ampuero *et alii*, 2015; Muscarà, 2017), in molti altri casi coloro che decidono di seguire i corsi di italiano hanno già fatto nel proprio Paese d'origine esperienze lavorative di buon livello, hanno in generale un'istruzione medio-alta e una situazione personale e familiare spesso meno conflittuale. In quest'ultimo

caso, le ragioni che spingono tali donne a emigrare e i bisogni formativi che esse manifestano appaiono molto diversi. A tal proposito, un caso particolarmente interessante è quello della migrazione ucraina in Italia.

## 1.2. *La presenza ucraina in Italia e in Campania*

Differentemente da altri paesi, l'Italia si caratterizza per la presenza di stranieri di origine diversificata. Alcune nazionalità sono però più presenti di altre. Al 1 gennaio 2020 l'Ucraina si collocava al quarto posto tra le nazioni di origine degli stranieri giunti in Italia, dopo Marocco, Albania e Cina. Il *Rapporto* sulla presenza dei migranti ucraini in Italia del 2020 evidenziava poi un forte disequilibrio di genere: le donne ucraine presenti nel nostro Paese erano, infatti, pari al 78,06% del totale. Inoltre, circa il 48% dei migranti ucraini era costituito da over 50 e di questi quasi la totalità era formata da donne<sup>4</sup>. Un dato interessante concerne poi i luoghi e i tempi della presenza ucraina nel nostro Paese: dopo la Lombardia, è la Campania la regione che accoglie il maggior numero di presenze con il 17,5% del totale. Solo a Napoli e nell'area metropolitana di Napoli quasi un quarto dei soggiornanti regolari proviene dall'Ucraina. Conseguenza della prevalenza delle donne tra gli immigrati di origine ucraina è la specializzazione professionale: circa il 73,07% è impiegato nel settore dei servizi sociali e di cura alla persona. Per ciò che concerne il livello di istruzione, la maggior parte degli ucraini presenti in Italia ha un livello medio-alto: il 70% ha conseguito almeno il diploma di istruzione secondaria e il 20% circa possiede una laurea<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda la presenza di cittadini di origine ucraina nel comune dove è stato svolto il tirocinio formativo presso il CPIA, sito in provincia di Napoli, i cittadini stranieri residenti al 2020 ammontavano a 592 unità, di cui ben il 32,04% era rappresentato da cittadini ucraini. Anche in questo caso prevalgono le donne: 126 sul totale di 192 unità.

### 1.2.1. *L'osservazione d'aula: caratteristiche del campione di apprendenti*

La sede CPIA frequentata si caratterizzava, nel periodo di tirocinio seguito, per un numero non molto alto di iscritti. Si trattava in prevalenza di adulti di origine ucraina, soprattutto donne, che costituivano la maggioranza degli apprendenti, iscritti al percorso formativo di 400 ore, finalizzato al conseguimento del diploma di istruzione Secondaria di Primo grado. Le allieve, oltre alle ore di italiano, seguivano anche lezioni di altre materie come Storia e Geografia, Scienze, Matematica e Diritto. Il gruppo oggetto del presente studio, costituito da 12 donne, non appariva omogeneo per background formativo ed età, ed erano prevalentemente donne di età compresa tra i 26 e i 40 anni, con un'istruzione di livello medio-alto. Alcune donne dichiaravano di possedere una laurea e quasi tutte avevano frequentato nel loro Paese di origine la scuola per almeno 8-10 anni. Quasi tutte le donne iscritte erano in Italia già da molto tempo, la maggior parte da non meno di 4/5

<sup>4</sup> Un dato particolarmente significativo è relativo alla presenza femminile nel nostro Paese. Dai dati contenuti in Fedyuk (2016: 74) risulta che in Italia esiste il maggior grado di disequilibrio di genere rispetto a ciò che accade in altri otto paesi europei e non destinatari della migrazione ucraina: in Italia si calcola che circa il 16.8% è di genere maschile, l'83.2% di genere femminile. In effetti a partire dalla seconda metà degli anni Novanta, l'Italia ha rappresentato la destinazione più importante per tutto l'est Europa (Vianello, 2016: 163).

<sup>5</sup> Rispetto ad altri gruppi di migranti, gli ucraini si caratterizzano per un livello di istruzione mediamente più alto: circa il 70% ha almeno un'istruzione di livello secondario, il 22% ha completato anche studi di terzo livello, rispetto al 12% di immigrati appartenente ad altri paesi non europei che hanno raggiunto tale livello (dati del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2013, cit. in Vianello, 2016: 167).

anni. Molte vivevano in Italia con il coniuge e in alcuni casi i loro figli erano nati in Italia. Dal punto di vista lavorativo, come spesso accade per questo tipo di immigrazione, le donne ucraine svolgevano il lavoro di badanti o domestiche presso famiglie italiane. Nel caso dell'apprendente più giovane, il lavoro svolto era quello di aiutante barista. Relativamente ai luoghi di origine, nella maggior parte dei casi le donne provenivano dalla regione di Lviv e dall'oblast' di Kiev, due dall'area di Charchiv. Dal punto di vista linguistico, dichiaravano di parlare ucraino, ma anche di conoscere e parlare il russo.

La frequenza ai corsi delle apprendenti ucraine era saltuaria e frammentaria, a causa sia del lavoro che impediva loro di poter partecipare alle lezioni, sia a causa di impegni familiari, come la gestione dei figli. Si trattava tuttavia di apprendenti con una evidente attitudine allo studio, abituate già nel loro Paese di origine alla frequentazione scolastica e alle modalità di apprendimento guidato, e dotate di una certa autonomia di studio.

Non esistevano vere e proprie classi, e le studentesse potevano trovarsi di volta in volta a condividere la lezione con colleghi e colleghe diversi. A tale scopo, il corpo docente<sup>6</sup> organizzava lezioni di tipo frontale e in genere individuale, tagliate di volta in volta sulle abilità e conoscenze acquisite da ognuno in maniera differenziata. Tale tipo di lezione, benché mostri l'indubbio vantaggio di rispondere in maniera più mirata alle necessità educative dei singoli studenti, esclude di fatto la possibilità di svolgere attività di gruppo, di *cooperative learning*, e più in generale attività che consentano il confronto tra gli apprendenti. Per quanto riguarda le ore dedicate all'apprendimento dell'italiano, il metodo più largamente utilizzato è stato di tipo grammaticale esplicitamente deduttivo, con un approccio formalistico. Pertanto l'accento era posto in gran parte sulla morfosintassi della L2, gli esercizi più frequentemente svolti erano la scrittura sotto dettatura, esercizi sulle strutture grammaticali e attività che prevedevano comprensione e produzione scritta. Molto poco spazio era concesso alla comprensione e produzione orale. Completamente assenti i dialoghi e i compiti di realtà. Sebbene la struttura scolastica fosse dotata di LIM, queste non sono mai state utilizzate durante il periodo di osservazione d'aula. Schermi *touch screen* e LIM erano invece spesso utilizzate dai docenti di altre materie. Per quanto riguarda i materiali didattici, agli studenti venivano consegnati in genere materiali fotocopiati in bianco e nero e il manuale utilizzato in maniera più sistematica è stato *Facile Facile* di Cassiani e Mattioli (2008). In generale si è osservata una scarsa attenzione alla selezione dei testi, che apparivano spesso troppo difficili per la maggior parte degli apprendenti. Anche quando i materiali erano reperiti in internet non sembrava esserci cura nella selezione dei testi né consapevolezza della necessità di provvedere ad una qualche forma di semplificazione testuale.

### 1.3. *I bisogni linguistici delle donne tra italiano e dialetto: per una didattica attenta alla variabilità sociolinguistica*

Benché presenti nel nostro territorio spesso anche da diversi anni, le donne ucraine ricevono un *input* linguistico al di fuori degli ambienti scolastici ed istituzionali non sempre adeguato né ricco, perché per lo più proveniente da contesti linguisticamente ristretti (cfr. Solcia, 2011). Le donne, più spesso degli uomini, giungono ai percorsi di formazione anche molti anni dopo il loro arrivo in Italia e dopo aver sviluppato in maniera spontanea una conoscenza di base dell'italiano mediata dal contatto linguistico con i locali (Cognigni, 2014: 468). La specializzazione lavorativa che vede le ucraine impegnate soprattutto in ambito familiare come badanti o come addette alle pulizie porta queste donne a entrare

<sup>6</sup> Va specificato che nessuno dei docenti del CPIA nel periodo del tirocinio possedeva un titolo di specializzazione in Didattica dell'italiano come L2 e che nella maggior parte dei casi si trattava di docenti appartenenti al corpo insegnante dell'istituto scolastico nel quale il CPIA era incardinato.

in contatto precocemente con una nuova realtà linguistica per nulla semplice da affrontare. L'*input* spontaneo al quale sono esposte è in molti casi troppo complesso perché composto da un insieme apparentemente caotico di codici, registri e varietà che convivono e che non sono facilmente gestibili, soprattutto nei primi stadi di apprendimento della L2 (Villarini, 2002: 83 e si veda anche quanto sostenuto in Maturi, 2016: 124). A ciò si aggiunga quanto sostenuto in Sobrero e Miglietta (2012: 251):

nel contatto fra L1 e L2 si incontrano (e si scontrano) non solo regole sociolinguistiche ma schemi di comportamento socialmente ratificati in modo diverso nelle due culture in contatto: in quanto abitualizzati, essi non sono avvertiti come peculiari in ciascuna delle comunità in contatto, e perciò sono tradizionalmente trascurati nelle didattiche L2. È invece molto importante che chi studia l'italiano L2 li conosca, soprattutto in modo contrastivo, e li inserisca a pieno titolo nel suo itinerario di apprendimento.

L'avvicinamento ai percorsi guidati di apprendimento delle studentesse ucraine era finalizzato all'acquisizione di competenze che riguardavano la produzione scritta in italiano, sentita come più necessaria rispetto ad altre abilità e, come di consueto per gli apprendenti adulti, finalizzata all'ottenimento del permesso di soggiorno e alle necessità di inserimento nel mondo del lavoro. L'acquisizione e il miglioramento delle abilità della sfera dell'oralità invece non venivano avvertite come necessarie molto probabilmente a causa dell'apprendimento in contesto spontaneo dell'italiano, frutto della presenza pluriennale nel nostro Paese.

Se la capacità di acquisire una lingua in maniera spontanea può considerarsi come un dato positivo<sup>7</sup>, perché segno anche dell'integrazione sul territorio, è pur vero che tale tipo di apprendimento "naturale" della L2 avviene spesso in contesti di dialettologia anche marcata; anzi il dialetto locale può costituire anche la prima L2 con la quale l'immigrato si confronta (Cognigni, 2014: 475) dando vita a fenomeni di interferenza cross-linguistici spesso poco indagati (cfr. Mattiello, Della Putta, 2017: 39). Non sono in effetti molti gli studi che hanno analizzato il rapporto esistente tra apprendimento dell'italiano L2 e conoscenza del dialetto presso gli immigrati (Mattiello, Della Putta, 2017; Villa, 2014) e non sembrano esserci dati sugli errori del livello fonetico<sup>8</sup>, mentre qualche dato in più si ha per il livello lessicale e morfologico. Altri lavori hanno, invece, messo in luce soprattutto la capacità d'uso, le attitudini, le percezioni e i giudizi di valore (si veda ad es. Banfi, 1993; Cuzzolin, 2001; D'Agostino, 2004; Amoruso, 2008; Villa, 2012).

Anche se dalle donne immigrate è spesso avvertita la necessità di affrancarsi da modelli linguistici sentiti come subalterni e marginali (Vedovelli, 2001: 127), è altresì vero che occorre essere consapevoli dello statuto sociolinguistico delle varietà che si utilizzano in una data comunità per poter "scegliere" quale registro o quale varietà del repertorio adottare. Solo una competenza d'uso adeguata di varietà più vicine allo standard può consentire l'approvazione da parte della società dell'adozione di modelli linguistici alternativi ad esso. Un immigrato che si esprima in dialetto genererà sentimenti positivi e di simpatia, ma in alcuni contesti e in alcuni ambienti andrà comunque soggetto a stigmatizzazione ed emarginazione.

Diversi studi hanno evidenziato come un accento marcatamente straniero venga spesso associato a scarsa conoscenza della lingua, generando atteggiamenti negativi e persino ostili (Flege, 1988; Canepari, 1999; Munro, 2003). Il repertorio plurilingue che in maniera spontanea un immigrato sviluppa, come nel caso delle donne ucraine presenti in

<sup>7</sup> Su questo si veda quanto espresso in Pellegrino *et alii* (2014) con particolare riferimento alle abilità di tipo pragmatico.

<sup>8</sup> Fa eccezione il lavoro di Vitolo e Maturi (2017) nel quale si fa cenno anche ad alcuni fenomeni del livello fonetico.

provincia di Napoli, e che può comprendere anche il livello dialettale, può essere pertanto non adeguatamente utilizzato dal punto di vista sociolinguistico.

Come ben espresso da Diadori, un percorso formativo per immigrati, oltre a dover rendere conto della variabilità diatopica dell'italiano «dovrà anche fornire quel modello di *italiano dell'uso medio* che potrà garantire l'accesso ai mass media, alla cultura, alle abilità scritte» (Diadori, 2015: 223) tanto nei suoi aspetti grafici che fonici.

Prendendo le mosse da questi aspetti, si considera qui essenziale proporre una didattica che sia attenta alla variabilità sociolinguistica e che tenga conto della moltitudine di dialetti e di pronunce regionali (cfr. Mattiello, Della Putta, 2017; Vietti, Spreafico, 2014) e del ruolo ricoperto da queste nel processo di apprendimento dell'italiano; una didattica, dunque, che consenta agli immigrati presenti nel nostro Paese di sviluppare una competenza sociolinguistica adeguata ai diversi contesti comunicativi e che non incoraggi sentimenti negativi o di emarginazione sociale.

#### 1.4. *Fonetica e didattica dell'italiano L2*

Il livello fonetico/fonologico riceve in genere nei corsi di italiano L2 rivolti ad adulti scarsissima attenzione, al contrario del livello morfo-sintattico e di quello lessicale che restano predominanti (Grimaldi, 2016). Anche nei libri di testo utilizzati in contesto scolastico il ruolo occupato dalla fonetica e dalla fonologia è del tutto marginale (cfr. Derwing, 2008: 358). La didattica di tipo più tradizionale imposta l'insegnamento della lingua italiana focalizzando l'attenzione soprattutto sull'aspetto grafico e trascura quasi del tutto l'aspetto fonico della lingua. Il QCER dimostra tuttavia piena consapevolezza delle questioni complesse implicate nel raggiungimento della competenza fonetico/fonologica della L2, sia per la percezione che per la produzione, e non sono poche le ricerche sulle modalità di acquisizione della fonetica e della fonologia delle lingue in contesto di apprendimento guidato, in particolare per quanto riguarda la competenza prosodica in L2 (Costamagna, 2011; De Marco, Mascherpa, 2012; De Meo, Pettorino, 2012). Il gap tra prassi didattica e ricerca sembra quindi molto forte. Come afferma giustamente Sisinni (2016: 126), tra i motivi della scarsa considerazione da parte dei docenti degli aspetti fonetici e fonologici nei corsi di L2 ci sono da un lato la difficoltà nell'elaborazione di piani didattici che includano tali aspetti e dall'altro la generale inadeguata preparazione dei docenti sull'argomento.

Per un apprendente adulto l'acquisizione del sistema fonetico/fonologico di una lingua straniera è senza dubbio un processo particolarmente complesso. Le difficoltà che un adulto incontra nei corsi di lingua quando tenta di apprendere la fonologia della L2 dipendono certamente anche dall'interferenza del sistema fonologico della propria L1, il quale, esercitando una funzione di filtro sulla percezione, complica il percorso di apprendimento sul versante della categorizzazione dei suoni<sup>9</sup>.

Al di là del ruolo giocato dalla L1 e dai processi di *transfer* sul sistema di arrivo, non più considerabili ormai come elemento solo negativo<sup>10</sup>, tra i fattori che influenzano maggiormente i tempi e le modalità di apprendimento del sistema fonetico/fonologico vi sono l'età dell'apprendente e il grado di esposizione alla L2, che hanno effetti sia sulla percezione che sulla produzione (Major, 2008). La teoria dei cosiddetti periodi critici (Seliger, 1978) assegna infatti alla fonologia il primato della maggiore sensibilità all'età, cosicché dopo i 12 anni sarebbe praticamente impossibile acquisire una competenza

<sup>9</sup> Risale agli anni '30 del secolo scorso e in particolare a Trubeckoj la metafora del filtro fonologico, quale filtro attraverso il quale i suoni non-nativi devono necessariamente passare nel processo di percezione.

<sup>10</sup> Le tendenze più recenti riconoscono al transfer proprietà euristiche, di scoperta ed organizzazione delle regole della L2. Cfr. Chini (2002: 63-64).

fonologica paragonabile a quella nativa. Secondo la scala di potere formulata da Romaine (1984), la fonetica è poi negli ultimi gradini del controllo e della consapevolezza da parte del parlante.

Eppure alcuni studi sembrano ridimensionare l'importanza del periodo critico e sostengono che il sistema percettivo resti plastico in maniera sufficiente anche in età adulta (Grimaldi, 2016: §6). Sia la percezione che la produzione dei tratti segmentali e suprasegmentali di una L2 possono quindi migliorare anche da adulti (Romero Trillo, 2012), e «il cervello umano può essere infatti riallenato a percepire e produrre i tratti segmentali e suprasegmentali attraverso appropriate tecniche didattiche» (De Marco *et alii*, 2014: 191). Molti studi dimostrano poi che un'esposizione non ridotta alla L2 in età adulta facilita l'apprendimento fonetico/fonologico, rendendolo un compito decisamente meno arduo, suggerendo quindi la necessità di fornire all'apprendente un *input* più frequente, oltre che adeguato<sup>11</sup>. Maggiore è il contatto tra l'individuo e la lingua d'arrivo, più elevata sembra essere la competenza raggiunta anche per chi è esposto alla L2 in età adulta (De Meo, Pettorino, 2011). Tra le variabili infatti che possono influire in maniera consistente in fase di acquisizione del sistema fonologico, la maggiore esposizione alla L2 espressa in termini di durata della permanenza, quale periodo cioè di tempo trascorso a contatto con la lingua straniera, sembra essere particolarmente determinante (Romito *et alii*, 2016: 26).

Il punto di vista che adottato in questo studio parte dal presupposto che la capacità di acquisire suoni non nativi sia possibile nel corso di tutta la vita e che scelte didattiche mirate, attente agli stili di apprendimento, alle motivazioni di ciascun allievo, attente anche all'ambiente esterno alla classe, possano rendere meno complesso il compito di acquisire il sistema fonologico della L2, anche per gli adulti. A questo proposito, lo *Speech Learning Model* (SLM) di Flege (1995) consente di predire quali fonemi della L2 saranno più difficili da apprendere e per quali ragioni, contribuendo così alla possibilità di intervenire didatticamente in maniera mirata, sia a livello di percezione che di produzione (Major, 2008). Secondo lo SLM<sup>12</sup>, ma anche secondo il *Perceptual Assimilation Model* (PAM) di Best (1995), gli apprendenti adulti di una L2 esposti a suoni che non sono presenti nell'inventario fonologico della L1 avranno maggiori capacità a discriminare tali suoni, rispetto a quelli che al contrario vengono percepiti come simili perché presenti nella propria L1. Dal punto di vista della produzione, infatti, «the larger the differences are, the more easily they tend to be noticed; therefore, learning is more likely to take place. In contrast, minimal differences often go unnoticed, resulting in non-learning, that is, transfer persists» (Major, 2008: 72).

La complessità dell'acquisizione di una L2 a livello fonetico/fonologico è oggetto di attenzione anche presso altri modelli teorici (per una disamina sui diversi modelli proposti si veda Sisinni, 2016). La difficoltà o facilità nell'acquisizione fonologica della L2 viene ad esempio collegata alla marcatezza tipologica dei tratti nell'ambito del filone di studi sugli universali tipologici noto come *Markedness Differential Hypothesis* (Eckman, 1977), secondo il quale un apprendente avrà meno difficoltà ad acquisire un tratto fonetico che nella L2 è meno marcato<sup>13</sup>. Altre teorie mettono invece in luce il rapporto che intercorre tra acquisizione del sistema fonologico e acquisizione del lessico, individuando una coincidenza significativa tra «i meccanismi di realizzazione della diffusione lessicale e

<sup>11</sup> Molti studi sulle lingue seconde considerano come decisivo l'*input* fornito agli apprendenti, sia in termini di qualità che di quantità degli stimoli. Cfr. Pallotti (2000) ma si consideri anche il più recente Calabrò (2015).

<sup>12</sup> I principali assunti dello *Speech Learning Model* sono: «1. learners can, given adequate and sufficient input, perceive the phonetic properties of L2 speech sounds accurately 2. As in L1 development, L2 speech learning (a) takes time, and (b) is influenced importantly by the nature of input received 3. As in L1 development, production is guided by perceptual representations stored in long-term memory» (Flege, 2005: s.p).

<sup>13</sup> Un tratto meno marcato è un tratto linguistico meno complesso o più frequente. V. Mastrantuono (2010).

l'acquisizione di un tratto fonologico nuovo in L2» (Celata, 2004: 16; Giannini, Costamagna, 1998; cfr. anche Bybee, 1999, 2002 sul ruolo della frequenza d'uso).

### 1.5. *Tecniche didattiche per il livello fonetico/fonologico*

Le tendenze più recenti nel settore della didattica delle lingue straniere e l'interesse sempre crescente per lo sviluppo delle competenze comunicative hanno dato nuovo impulso alle ricerche e allo sviluppo di nuove metodologie per una didattica del livello fonetico/fonologico. Molti studi dimostrano che un *training* esplicitamente impartito costituisce una tappa importante nel percorso di apprendimento e insegnamento di una L2 (Romito *et alii*, 2016) e che le competenze fonetico/fonologiche sono attivabili tramite training mirati a rimodulare la plasticità uditiva (cfr. Grimaldi, 2016).

Inoltre, è stato osservato che una esposizione al parlato consente un più veloce adattamento alla fonologia delle L2 anche negli adulti (Zorman, 2017), soprattutto quando il parlante è coinvolto attivamente nella produzione in L2. Infatti, l'apprendimento fonologico

si basa non solo sull'informazione percepita attraverso il canale uditivo, ma è strettamente legato pure alla partecipazione del parlante a una situazione comunicativa autentica, in cui sono presenti anche informazioni contestuali che focalizzano l'attenzione dell'allievo direttamente sul contenuto del discorso, potenziandone la motivazione a far parte dell'interazione e di conseguenza favorendo l'apprendimento linguistico (Zorman, 2017: 359).

È fuor di dubbio che l'obiettivo di una didattica mirata all'apprendimento o al miglioramento delle abilità del parlato e della competenza fonetico/fonologica non sia quello di offrire un modello di pronuncia standard, che non esiste nella realtà nemmeno per i parlanti nativi dell'italiano. Piuttosto dunque che una presunta correttezza è necessario sviluppare la fluenza nella produzione orale, la capacità di interagire con i nativi, ma anche la capacità di ascolto e la comprensione di testi orali, cioè la competenza ricettiva (Lavinio, 2002: 135).

L'idea che si dovesse perseguire il raggiungimento di una pronuncia quanto più possibile vicina a quella dei parlanti nativi che caratterizzava l'approccio audio-orale degli anni Cinquanta e Sessanta è stata solo negli anni Novanta sostituita dall'idea di una pronuncia intellegibile (cfr. Busà, 2021: 439). Le attività didattiche elaborate per il livello fonetico/fonologico dovrebbero quindi essere finalizzate a sviluppare metodicamente e sistematicamente le abilità percettive uditive, la consapevolezza fonologica e l'apprendimento delle corrispondenze tra fonemi e grafemi delle L2 in chiave contrastiva con la L1. Solitamente i *training* più utilizzati in classe si basano sulla stimolazione uditiva tramite coppie minime di parole L2, sulla riflessione metalinguistica delle caratteristiche acustico-articolatorie dei fonemi della L1 e della L2, attraverso l'utilizzo di *software* appositamente sviluppati per l'autoapprendimento e l'autovalutazione, e sulla visione di film in lingua con sottotitoli in L2. A tal proposito, uno strumento che si è rivelato particolarmente utile a fini didattici è il *Minimal Pair Finder*. Si tratta di un *tool* che consente l'estrazione di coppie minime. L'utente, dopo aver selezionato la lingua, sceglie la coppia di fonemi attraverso i menù a tendina e lancia la ricerca, ottenendo tutte le coppie di parole con la relativa trascrizione fonetica<sup>14</sup>. Al di là dei pregi e dei difetti che tale strumento presenta, alcuni studi dimostrano l'efficacia del *Minimal Pair Finder* nelle classi di italiano L2. Il *tool* consente di stimolare la riflessione metalinguistica e permette agli apprendenti

<sup>14</sup> Per ulteriori dettagli si rimanda a Calabrò, Mairano (2017).



di sentirsi pienamente coinvolti nella scoperta dei suoni della lingua, consentendo alla lunga di migliorare la loro competenza fonetico/fonologica (cfr. Mairano, Calabrò, 2017).

Per quanto riguarda l'uso a fini didattici della trascrizione fonologica, i giudizi divergono. Da un lato, alcuni la ritengono uno strumento che facilita l'apprendimento della fonologia (cfr. Costamagna, 2000; Canepari, 2003). Dall'altro, c'è chi è convinto che essa generi un sovraccarico cognitivo (Gimmelli, 2004). La trascrizione fonologica può essere impiegata tuttavia nel contesto di una cornice ludica come negli esercizi *Maze*, *Bingo*, *Memory*, *Hangman*, *Join the Dots*, *Phonetic Crossword*, *Battleships*, giochi facilmente adattabili all'esercizio della trascrizione fonologica (cfr. Hancock, 1995; Torresan, 2010).

Il percorso da tracciare dovrebbe essere pertanto volto al potenziamento dell'ascolto discriminativo, della pronuncia, alla segmentazione delle parole e alla capacità di elaborazione fonologica della lingua in generale (Zorman, 2017). In un contesto sociale nel quale tuttavia nella comunicazione quotidiana accanto alle varietà più o meno vicine allo standard si aggiungono anche varietà sub-standard come è il caso dell'area nella quale sono immerse le apprendenti ucraine, vale a dire la provincia di Napoli, oltre al grado di intelligibilità della L2 occorrerà considerare anche quelle che Busà (2021: 441) definisce come «le aspettative del parlante/ascoltatore relativamente alle varianti della lingua che ritiene accettabili», che sono aspettative anche sociali. La valutazione dell'accento straniero può incidere negativamente sull'idea complessiva che un ascoltare può avere dell'immigrato ed evocare stereotipi e pregiudizi come diversi studi hanno già dimostrato (una rassegna esaustiva di tali studi è in Busà, 2021).

Nel caso delle donne ucraine di cui ci occupiamo in questo studio la familiarità con una varietà di lingua molto vicina alla varietà dialettale locale e all'italiano regionale di area napoletana appresa in maniera del tutto spontanea induce a fenomeni di fossilizzazione nella pronuncia dell'italiano senza che ci sia la consapevolezza di aver selezionato tratti fonetici del dialetto e dunque senza che ci sia quella giusta consapevolezza sociolinguistica che anche e soprattutto un immigrato deve possedere in certi contesti comunitari a forte variabilità interna.

#### 1.6. *Le difficoltà delle studentesse ucraine nell'apprendimento della fonetica e fonologia dell'italiano: alcune osservazioni*

Senza entrare nel merito di questioni molto dibattute relative al posto occupato dall'ucraino nell'ambito delle lingue slave e per le quali rimandiamo a Del Gaudio (2016), riassumiamo in questo paragrafo alcune caratteristiche linguistiche che contraddistinguono la lingua ucraina, con particolare riferimento al livello fonetico/fonologico.

Dal punto di vista fonologico (Del Gaudio, 2015) l'ucraino moderno si distingue dalle altre lingue slave per un numero maggiore di fonemi e per la presenza di molte coppie di fonemi distinti in base al tratto palatalizzato/non palatalizzato. Le consonanti finali tendono a non lenirsi e questo accomuna l'ucraino al serbo, al croato e al bosniaco, differenziando invece queste lingue dal russo, bielorusso e polacco. La riduzione vocalica di tipo qualitativo, tipica del russo, manca nell'ucraino. L'accento è generalmente libero come nel bulgaro, anche se meno marcato rispetto al russo e al bielorusso. Il lessico, assieme ad alcune peculiarità sintattiche e fonetico/fonologiche, è il livello in cui l'ucraino standard in maniera più evidente si differenzia dal russo, avvicinandosi invece al bielorusso, con il quale condivide tutta una serie di lessemi di origine slavo-occidentale<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Per le caratteristiche morfologiche e sintattiche si rimanda ancora a Del Gaudio (2015).

Per quanto riguarda le difficoltà che uno studente ucraino potrebbe incontrare nell'apprendimento della lingua italiana, come riportato in Celentin e Cognigni (2005), queste dovrebbero essere all'incirca le stesse alle quali va incontro uno studente russofono, tanto più che molti ucraini possono definirsi bilingui, avendo una conoscenza anche del russo. Relativamente al livello fonetico, oltre a quanto noto per il russo (Celentin, Cognigni, 2005: 27-28), lo studente ucraino presenterà alcuni problemi specifici, come la tendenza all'aspirazione della [g], ma mostrerà anche meno problemi a pronunciare la [o] rispetto ai russofoni, né avrà difficoltà a pronunciare il suono [dʒ] perché presente anche nella propria lingua.

Dall'osservazione d'aula realizzata nell'ambito del tirocinio presso il CPIA con le studentesse ucraine, ho potuto constatare le seguenti difficoltà a livello fonetico/fonologico: difficoltà a discriminare i suoni [ʎ] e [l] come nelle parole 'fili'/'figli'; difficoltà a collocare gli accenti lessicali, in particolare nelle parole sdrucciole (come, per esempio, in [ri'pide], [note'vole], [li'gure], [mediterra'neo]); difficoltà a rendere la geminata della nasale /m/ come ad es. nelle forme verbali di condizionale che diventano omofone a quelle del futuro (es. 'partiremmo' realizzata come scempia [parti'remo]); pronuncia palatale della /s/ prima di consonante, come nei nessi [ʃk] o [ʃp], per cui per una parola come 'scarpa' la resa fonetica è ['ʃkarpa] (ma si vedano anche ['ʃkrivere], ['ʃpirito], [ko'noʃko], [prefe'riʃko], etc.). Quest'ultimo tratto è apparso più difficilmente superabile sia sul piano percettivo che su quello della produzione. Se è evidente l'influsso esercitato dalla L1 che nel proprio inventario fonologico presenta un fono analogo, che dunque appare particolarmente "comodo" da realizzare<sup>16</sup>, va aggiunto che la pronuncia /s/ palatale pre-consonantica è tipica sia dell'italiano regionale napoletano che delle varietà dialettali napoletane (De Blasi, 2014: 104), e dunque sulla realizzazione palatalizzata [ʃ+C] delle apprendenti ucraine va valutata anche l'incidenza della pronuncia dialettale che sembra fare da rinforzo ad un tratto che è anche della L1. Se in linea generale non c'è nessuna ragione per cui un immigrato debba acquisire una pronuncia standard che nella realtà comunicativa non esiste, nel caso però di tratti come quest'ultimo che si associano o che possono associarsi al dialetto e che in determinati contesti possono apparire come funzionalmente inadeguati<sup>17</sup>, occorrerà a mio avviso intervenire didatticamente, lavorando in particolar modo su training fonetico/fonologici mirati. Ciò può essere particolarmente proficuo con apprendenti con un livello di alfabetizzazione avanzato e con una particolare attitudine allo studio, come nel caso delle donne ucraine osservate.

## 2. COMPRESIBILITÀ E NATURALITÀ DELLA PRONUNCIA: ALCUNE PROPOSTE DIDATTICHE

In questa seconda parte del lavoro si intendono presentare alcune proposte didattiche con l'obiettivo di suggerire possibili percorsi di apprendimento che includano il livello fonetico/fonologico e che spingano i docenti a riflettere sul ruolo che particolari attività didattiche del versante dell'oralità possono acquisire all'interno di unità di apprendimento più ampie.

<sup>16</sup> L'ucraino tra i suoi 32 fonemi consonantici annovera le post-alveoli e post-dentali /ʒ, č, ž, š, j / (foneticamente: [dʒ, tʃ, ʒ, ʃ]) (Del Gaudio, 2016: 218).

<sup>17</sup> Il tratto della palatalizzazione di /s/ pre-consonantica che è tipico del dialetto e dell'italiano di Napoli è associato in letteratura a livelli di parlato regionali informali o persino bassi (v. De Blasi, Fanciullo, 2002: 644).

Le attività didattiche che qui si presentano<sup>18</sup> hanno per destinatari le donne adulte di origine ucraina immigrate in Italia da più di un anno, con un livello di istruzione medio-alto, impegnate in un corso di italiano L2 per il raggiungimento del livello A2 del QCER. Le attività sono state organizzate come parte di una “Unità Didattica di Apprendimento” (UDA) (Balboni, 2002), pensate dunque per sviluppare un percorso tematico coerente e unitario. Il dominio e l'area tematica scelti sono volti al raggiungimento di una maggiore partecipazione alla vita cittadina. Le attività si incentrano sulle abilità di produzione e interazione orale e sull'ampliamento della competenza lessicale, ma possono essere integrate con attività di ricezione e produzione scritta<sup>19</sup>. L'impianto generale segue le indicazioni fornite nel *Profilo della Lingua Italiana*, nel QCER e nel *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2. Livello A2* (2011)<sup>20</sup>.

I descrittori della padronanza fonologica del QCER si basano su due parametri: la comprensibilità da parte dei parlanti nativi e la naturalezza della pronuncia. Per il livello A2 la pronuncia è «abbastanza chiara da essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere qualche ripetizione» (da Tabella 11 Descrittore per il livello A2 della padronanza fonologica, Consiglio d'Europa, 2002: 144).

Dal punto di vista metodologico si è ritenuto necessario puntare ad attivare nell'apprendente strategie di apprendimento autonomo e a stimolare una riflessione metacomunicativa diffusa, un apprendimento che fosse il più possibile orientato all'azione, in un'ottica pragmatica e interculturale, secondo un'approccio di tipo comunicativo.

La prima UDA è volta allo sviluppo di competenze relative al dominio pubblico, con l'obiettivo di fornire informazioni utili su alcuni servizi del territorio ed educare alla cittadinanza attraverso l'acquisizione di alcuni elementi di base del vivere comune. Tutte le attività sono incentrate sui bisogni linguistici e sociali del *target* indicato e prevedono il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle apprendenti.

L'attività di produzione orale è incentrata sulla realizzazione e produzione di alcune consonanti dell'italiano, in particolare del nesso sk-/-sk-. L'obiettivo sociale è la descrizione della città attraverso i luoghi pubblici più significativi al fine di migliorare la conoscenza del territorio in cui si vive attraverso il racconto del proprio vissuto. In una prima fase di brainstorming l'insegnante chiede alle apprendenti di parlare del proprio Paese o del quartiere nel quale risiedono. Partendo da alcune fotografie di luoghi pubblici del comune nel quale vivono, viene introdotta una conversazione mirata, coinvolgendo le apprendenti con domande stimolo, che consentano di sviluppare un breve dialogo e di elicitarne il lessico della città e degli edifici pubblici. Il lessico rilevante viene ripetuto oralmente e messo per iscritto sulla LIM dall'insegnante. Nella fase di Sintesi l'insegnante chiede di pronunciare le parole trascritte. Nell'ambito di circa 20 minuti previsti per la sola attività del livello fonetico, il/la docente chiede di ascoltare e poi di ripetere circa 8 parole *target*, tra quelle trascritte, allo scopo di stimolare le apprendenti alla percezione e alla produzione del nesso sk-/-sk- e a riconoscere, mediante attività di *noticing*, la differenza fonetica tra [ʃk] e [sk].

Nella seconda UDA, l'obiettivo sociale è il sapersi orientare a scuola e nell'ambiente scolastico. Nella fase motivazionale, l'insegnante mostra l'immagine della scuola dove si tengono i corsi di italiano e indica alcune parti dell'edificio particolarmente significative.

<sup>18</sup> Si precisa che le attività didattiche qui presentate, frutto dell'osservazione d'aula, rappresentano una proposta di lavoro che al momento della stesura di questo studio non sono state ancora testate. Si rimanda dunque a lavori futuri la pubblicazione degli esiti di quanto ottenuto dall'applicazione delle UDA descritte.

<sup>19</sup> In queste sedi si descriveranno nel dettaglio le caratteristiche principali delle attività del solo livello fonetico/fonologico.

<sup>20</sup> Il *Sillabo* è stato elaborato a cura degli Enti Certificatori dell'italiano riconosciuti dal Ministero per gli Affari Esteri.

Nella fase successiva, vengono mostrate invece immagini di alcune figure chiave dell'ambito scolastico, come il personale docente, amministrativo, gli operatori scolastici, ecc. Pone poi alcune domande volte a stimolare una conversazione e a elicitare nuovo lessico. L'attività di produzione orale è incentrata sulla discriminazione delle consonanti [ʎ] e [j]. Per questa parte si prevede un tempo di circa 30 min. durante i quali viene proposto l'utilizzo del *Minimal Pair Finder*. A turno dal proprio smartphone, tablet o personal computer, dopo aver selezionato la lingua italiana dal menù a tendina, si invitano i partecipanti alla scelta dei fonemi: per il fonema 1 il simbolo [ʎ] e per il fonema 2 il simbolo [j]. Successivamente vengono letti a turno i primi dieci risultati ottenuti. L'attività ha l'obiettivo di sviluppare la percezione delle consonanti [ʎ] e [j], di riconoscere la differenza tra i due suoni e a saper pronunciare correttamente le parole che li contengono. La sequenza prevede, che nella fase di "Motivazione", l'insegnante mostri alle allieve come funziona e a cosa serve lo strumento del *Minimal Pair Finder*. Nella fase della "Globalità" dà quindi le istruzioni su come procedere e quali fonemi dell'italiano selezionare, dopo aver accuratamente descritto suoni e simboli. Nella fase di "Analisi" prosegue con l'analisi della differenza tra i due suoni, chiedendo di riprodurli, e nella fase di "Sintesi", infine, mostra sulla LIM il risultato ottenuto, vale a dire la tabella con le prime dieci coppie minime, leggendo ad alta voce le parole riportate.

Nella terza UDA, volta ad educare alla cittadinanza e a sensibilizzare le apprendenti nel seguire le regole comunali circa la raccolta differenziata dei rifiuti, nella fase motivazionale viene mostrato un video nel quale si parla di raccolta differenziata e si chiede alle apprendenti di trascrivere tutte le parole che conoscono e che sono pronunciate o rappresentate graficamente nel video. Nella fase di *brainstorming* ciascuna allieva comunica ad alta voce quanto trascritto. Dopo aver verificato quali parole e oggetti le apprendenti hanno riconosciuto, l'insegnante nella fase di "Analisi" elabora una tabella con tutte le parole individuate e propone un esercizio cloze utilizzando un calendario settimanale della raccolta differenziata. Nella fase di "Sintesi", a partire dalla tabella elaborata nella fase precedente, l'insegnante chiede di individuare il giorno in cui gettare gli oggetti indicati sulla LIM a partire da un calendario settimanale precedentemente mostrato. Per l'attività di produzione orale incentrata sul livello fonetico si invitano le apprendenti a riflettere sulla pronuncia del nesso sp-/-sp-. L'attività, che ha una durata di circa 30 minuti, prevede l'ascolto e la ripetizione di circa 8 parole contenenti il suono *target*, facendo anche in questo caso attività di *noticing* circa la pronuncia [ʃp] / [sp].

La quarta UDA ha come obiettivi sociali quello di favorire la mobilità delle immigrate e incoraggiare la conoscenza del territorio attraverso l'utilizzo dei treni locali. Dopo aver introdotto l'argomento, l'insegnante chiede che le allieve realizzino un'intervista a partire da alcune domande stimolo. Viene pertanto mostrato in classe un video nel quale si spiega come sono fatti i biglietti per viaggiare con i mezzi di trasporto pubblico locale e un'immagine del biglietto del treno locale. Successivamente, l'insegnante chiede di simulare l'acquisto di un biglietto del treno con l'obiettivo di riprendere e consolidare il lessico elicitato nelle fasi precedenti. L'attività di produzione orale del livello fonetico è incentrata sulle consonanti geminate dell'italiano e in particolare sul riconoscimento della differenza tra consonante nasale [m] scempia e geminata. La durata di tale attività è pari a circa 40 min. Vengono proposte in lettura circa 10 frasi con l'opposizione bersaglio, che a turno ciascuna allieva dovrà ripetere, invitando alla riflessione metalinguistica sui cambiamenti di significato che questa comporta nella lingua italiana. Successivamente, si propone un esercizio nel quale si presentano due insiemi di frasi bersaglio che le apprendenti devono riordinare.

Infine, nell'ultima UDA, che ha come obiettivo sociale la gestione della comunicazione in un'attività commerciale, l'insegnante dopo aver introdotto il tema, chiede di realizzare

una conversazione a partire da alcune domande stimolo. Mostra poi due immagini tratte da un volantino di un supermercato e chiede alle allieve di pronunciare ad alta voce il nome di ciascun elemento rappresentato e che riconoscono. Viene infine proposta un'attività a coppie nella quale si simulerà un dialogo tra commerciante e cliente. L'attività incentrata sul livello fonetico, di circa 20 min., è volta alla discriminazione di alcune consonanti lunghe. Il/La docente pronuncia ad alta voce alcune parole nell'ambito di un elenco di coppie minime, che sono proposte anche in forma scritta alle allieve. Ciascun apprendente viene invitata a sottolineare la parola che crede sia stata pronunciata dal docente e a confrontare i propri risultati con quelli di una compagna.

### 3. CONCLUSIONI

In questo lavoro sono stati discussi alcuni aspetti che concernono l'apprendimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia in corsi di italiano L2. Il *target* scelto è quello delle donne adulte immigrate di origine ucraina, che sono in Italia da oltre un anno, e che frequentano i corsi per il raggiungimento del livello A2, utile all'ottenimento del permesso di lungo soggiorno. La motivazione all'apprendimento, l'attitudine allo studio, un background scolastico solido, rendono questa tipologia di apprendenti particolarmente adatta ad una didattica che, senza tralasciare gli aspetti comunicativi, si giovi della riflessione metalinguistica e di uno specifico training fonetico/fonologico. Anche se, come noto, gli adulti mostrano maggiori difficoltà nell'acquisire la fonetica e la fonologia di una L2, l'esposizione al parlato e l'apprendimento sostanzialmente spontaneo della lingua da parte delle donne ucraine rende possibile l'elaborazione di un piano formativo che includa tutti gli aspetti dell'oralità e non precluda la possibilità di un accostamento alla lingua parlata anche in contesto guidato. Ciò appare ancor più opportuno se si pensa che l'acquisizione e il miglioramento delle abilità della sfera dell'oralità non vengono avvertite come necessarie proprio a causa dell'apprendimento in contesto spontaneo dell'italiano. L'avvicinamento ai percorsi guidati di apprendimento è per questi immigrati funzionale all'acquisizione di competenze che riguardano la produzione scritta in italiano, sentita come più necessaria rispetto ad altre abilità. Una didattica che assecondasse tale propensione per la grammatica rischierebbe di incrementare il gap tra le abilità della comunicazione orale e quelle della produzione scritta. Al contrario, più attività incentrate sul parlato controbilancerebbero le attività di produzione scritta, permettendo alle allieve di ridurre questo gap e migliorare anche nella produzione e ricezione orale.

La didattica dell'italiano L2 per le apprendenti ucraine deve tuttavia tener conto anche della tipologia di parlato non scolastico al quale sono esposte, che è principalmente quello dell'ambiente lavorativo che frequentano, un parlato molto spesso caratterizzato dalla presenza del dialetto. Le apprendenti ucraine sono infatti esposte ad un *input* linguisticamente complesso dal punto di vista sociolinguistico e più strettamente linguistico ed è pertanto necessaria una didattica attenta alla variabilità fonetica del parlato, che tenga conto dell'influenza della fonetica dialettale e delle pronunce regionali nei processi di apprendimento della L2; una didattica che consenta agli immigrati presenti nel nostro Paese di sviluppare competenze linguistiche adeguate ai diversi contesti comunicativi. Le attività didattiche presentate in questo lavoro adottano questa prospettiva e prendono spunto dalle esperienze maturate durante l'osservazione d'aula.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Amoruso C. (2008), "Tunisians in Sicily and Migration Dynamics. Urban Settings in Comparison", in Krefeld T., *Sprachen und Sprechen im städtischen Raum*, Lang, Berna, pp. 120-127.
- Ampuero B., Anselmi V., Bartoli C., Smerilli A. (2015), *E ora dove andiamo? Riflessione sull'esperienza migratoria*, EPALÉ. Piattaforma elettronica della Comunità Europea per l'apprendimento degli adulti in Europa, s.p.
- Balboni P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Banfi E. (1993), "L'italiano regionale/popolare come L2 da parte di extracomunitari", in Holtus G., Radtke E. (a cura di), *Sprachprognostik und das 'italiano di domani'. Prospettive per una linguistica prognostica*, Narr, Tübingen, pp. 99-126.
- Best C. T. (1995), "A direct realist view of cross-language speech perception", in Strange W. (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, York Press, Timonium (MD), pp. 171-204.
- Bybee J. (1999), "Usage based phonology", in Darnell M., Moravcsik E., Newmeyer F., Noonan M., Wheatley K. (eds.), *Functionalism and formalism in linguistics, volume I: General papers*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 211-242.
- Bybee J. (2002), "Word frequency and context of use in the lexical diffusion of phonetically conditioned sound change", in *Language Variation and Change*, 14, pp. 261-290.
- Busà M. G. (2021), "Cenerentola entra a palazzo: il nuovo ruolo della pronuncia nell'insegnamento linguistico", in *ELLE*, 10, 3, pp. 435-456.
- Calabrò, L. (2015), "Il workshop di fonetica in italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 40-49:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5011>.
- Calabrò L, Mairano P. (2017), "Insegnare la pronuncia a studenti sinofoni di italiano L2 con il Minimal Pair Finder", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 83-97:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8767>.
- Canepari L. (1999), *Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Canepari L. (2003), "La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano", in *Itals*, 1, 1, pp. 21-45.
- Cassiani P., Mattioli L. (2008), *Facile Facile. Libro di italiano per studenti stranieri*, Nina Edizioni, Pesaro.
- Celata C. (2004), *Acquisizione e mutamento di categorie fonologiche. Le affricate in italiano*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (2002), "Interlingua: modelli e processi di apprendimento", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, pp. 45-69.
- Cognigni E. (2014), "Migrazione femminile e bisogni di apprendimento in italiano L2. Uno studio di caso presso le donne del ricongiungimento familiare", in *ELLE*, 3, 3, pp. 465-481.
- Celentin P., Cognigni E. (2005), *Lo studente di origine slava*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica. Testo per la Formazione degli insegnanti*, Paravia Scriptorium, Torino.
- Costamagna L., (2011), "L'apprendimento della fonologia dell'italiano da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia, pp. 49-65.
- Cuzzolin P. (2001), "Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto", in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di),

- Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 89-107.
- D'Agostino M. (2004), "Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane", in Bombi R., Fusco F. (a cura di), *Città plurilingui, lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine, pp. 191-210.
- De Blasi N. (2014), *Geografia e storia dell'italiano regionale*, il Mulino, Bologna.
- De Blasi N., Fanciullo F. (2002), "La Campania", in Cortelazzo M., Marcato C., De Blasi N., Clivio G. (a cura di), *Dialetti italiani. Storia, Struttura Uso*, UTET, Torino, pp. 628-678.
- De Marco A., Mascherpa E. (2012), "Insegnare la prosodia ad apprendenti di italiano L2. Un percorso didattico in ambiente virtuale", in Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia, pp. 241-258.
- De Marco A., Sorianello P., Mascherpa E. (2014), "L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità *blended learning*", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Milano, Studi Aitla, Officinaventuno, Milano, pp. 189-212.
- De Meo A., Pettorino M. (2011), "L'acquisizione della competenza prosodica in italiano L2 da parte di studenti sinofoni", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia, pp. 67-79.
- De Meo A., Pettorino M. (a cura di) (2012), *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition: The Case of Italian*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle-upon-Tyne.
- Del Gaudio S. (2015), "L'ucraino tra le lingue slave", in *Ricerche slavistiche*, 13, 59, pp. 35-71.
- Del Gaudio S. (2016), "Per una descrizione linguistica dell'ucraino", in *Quaderni di Linguistica e Studi Orientali*, 2, pp. 207-231.
- Derwing T. M. (2008), "Curriculum issues in teaching pronunciation to second language learners", in Hansen Edwards J. G., Zampini M. L. (eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 347-369.
- Diadori P. (2015), "Insegnare italiano L2 a immigrati", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze-Milano, pp. 218-231.
- Eckman F. R. (1977), "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", in *Language Learning*, 27, pp. 315-330.
- Fedyuk O. (2016), "The Gender Perspective in Ukrainian Migration", in Fedyuk O., Kindler M. (eds.), *Ukrainian Migration to the European Union. Lessons from Migration Studies*, SpringerOpen, Centre of Migration Research, Cham (CH), pp. 73-89.
- Flege J. (1988), "Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences", in *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, pp. 70-79.
- Flege J. (1995), "Second language speech learning: theory, findings, and problems", in Strange W. (ed.), *Speech perception and language experience: issues in cross-language research*, York Press, Baltimore (MD), pp. 233-277.
- Flege J. (2005), "The origins & development of the Speech Learning Model", in *Acoustical Society of America (ASA) Conference in Vancouver, Canada*, s.p.
- Giannini S., Costamagna L. (1998), "Acquisizione di categorie fonologiche e diffusione lessicale del mutamento fonetico: affinità strutturali", in *Archivio Glottologico Italiano*, 83, pp. 150-187.
- Gimmelli M. (2004), "La pronunciación", in Birch P., de la Calle Santa Ana I., Jiménez Ténes M., Justo P., Marchetti P., Martini D., Simone F., Staffa-Haley A. (a cura di), *En clase, en el trabajo, entre la gente*, Guerra, Perugia, pp. 145-158.

- Grimaldi M. (2017), "L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2: prospettive d'indagine e applicazioni didattiche", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLV, 1, pp. 109-126.
- Hancock M. (1995), *Pronunciation games*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Lavinio C. (2002), "Programmazione e selezione dei contenuti", in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, pp. 117-139.
- Mairano P., Calabrò L. (2017), "Are minimal pairs too few to be used in pronunciation classes?", in Savy R., Alfano I. (a cura di), *La fonetica sperimentale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere*, Studi AISV, 2., Officinaventuno, Milano, pp. 255-268.
- Major R. C., (2008), "Transfer in second language phonology: A review", in Hansen Edwards J. G., Zampini M. L. (eds.), *Phonology and Second Language Acquisition*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 63-94.
- Mastrantuono E. (2010), "Considerazioni teoriche e proposte applicative sull'acquisizione della fonologia nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 2, 1, pp. 52-65:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/630>.
- Mattiello F., Della Putta P. (2017), "L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli", in *Italiano LinguaDue*, 9, 1, pp. 37-69:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8802>.
- Maturi P. (2016), "L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano", in De Meo A. (a cura di), *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, pp. 123-138.
- Munro M. J. (2003), "A Primer on Accent Discrimination in the Canadian Context", in *TESL Canada Journal*, 20, 2, pp. 38-51.
- Muscarà M. (2017), "Donne, linguaggio e relazionalità. Dimensione interculturale e plurilinguismo", in *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 103-116.
- Pallotti G. (2000), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Pellegrino E., Vitale M., Salvati L., Vitale G., Lipari S. (2014), "La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed e-learning", in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Officinaventuno, Milano, pp. 153-168.
- Quercioli F. (2004), "L'insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda a donne immigrate: caratteristiche specifiche e scelte didattiche", in *Bollettino per la didattica nella classe plurilingue*, 9, s.p:  
[https://www.associazioneilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp\\_novdic04/dcp\\_novdic2004/donne.pdf](https://www.associazioneilsa.it/bollettiniprecedenti/dcp_novdic04/dcp_novdic2004/donne.pdf).
- Romaine S. (1984), "The status of sociological models and categories in explaining language variation", in *Linguistische Berichte*, 90, pp. 25-38.
- Romero Trillo J. (a cura di) (2012), *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*, Springer, Dordrecht.
- Romito L., Frontera M., Ciardullo M. A. (2016), "Studio acustico-percettivo di contrasti fonemici in Italiano L2/LS", in Savy R., Alfano I. (a cura di), *La fonetica nell'apprendimento delle lingue, Phonetics and Language Learning*, Studi AISV, Officinaventuno, Milano, pp. 23-43.
- Seliger H. (1978), "Implications of a Multiple Critical Periods Hypothesis for Second Language Learning", in Ritchie W. C. (ed.), *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications*, Academic Press, New York, pp. 11-19.
- Sisinni B. (2016), *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*, Carocci, Roma.



- Sobrero A. A., Miglietta A. (2012), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri. Parte seconda”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2., pp. 243-257: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1924>.
- Solcia V. (2011), “Non solo lingua. I corsi di italiano L2 per donne migranti tra bisogni linguistici e desiderio di integrazione”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 2, pp. 129-200: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1919>.
- Spinelli B., Parizzi E. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Torresan P. (2010), “Didattica per la costruzione della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera”, in *Entre Lenguas*, 15, pp. 59-73.
- Vedovelli M. (2001), “La dimensione linguistica nei bisogni formativi degli immigrati stranieri”, in Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto: L’italiano come L2 per gli arabofoni*, FrancoAngeli, Milano, pp. 201-226.
- Vianello F. A. (2016), “Migration of Ukrainian Nationals to Italy: Women on the Move”, in Fedyuk O., Kindler M. (eds.), *Ukrainian Migration to the European Union. Lessons from Migration Studies*, SpringerOpen, Centre of Migration Research, Cham (CH), pp. 163-178.
- Vietti A., Spreafico L. (2014), “Apprendere la fonologia in contesto multilingue: il caso dell’italiano a Bolzano”, in De Meo A., D’Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Officinaventuno, Milano, pp. 105-118.
- Villa V. (2012), “La communication interculturelle entre migrants et italiens: choix linguistiques d’exclusion et d’inclusion”, in Lebon-Eyque M., Bulot T., Ledegen G. (eds.), *Segregation, normes et discrimination(s). Sociolinguistique urbaine et migrance*, Journées Internationales de Sociolinguistique Urbaine, Université de la Réunion, Eme, Bruxelles, pp. 143-174.
- Villa V. (2014), “Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali”, in De Meo A., D’Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Milano, pp. 44-58.
- Villarini A. (2002), “Le caratteristiche dell’apprendente”, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, pp. 71-86.
- Vitolo G., Maturi P. (2017), “Migranti a Salerno tra dialetto e italiano: usi, atteggiamenti e bisogni”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani*, Atti del XIX convegno nazionale del GISCEL, Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma, pp. 423-441.
- Zorman A. (2017), “Sviluppo della competenza fonologica nelle lingue seconde/straniere”, in *Linguistica*, 57, 1, pp. 357-373.

