

INSEGNARE LA PRONUNCIA A STUDENTI SINOFONI DI ITALIANO L2 CON IL MINIMAL PAIR FINDER

Lidia Calabrò¹, Paolo Mairano²

1. INTRODUZIONE

Possono le coppie minime facilitare l'apprendimento della pronuncia dell'italiano L2/LS? In questo articolo si presenta un nuovo strumento di ricerca per le coppie minime, il *Minimal Pair Finder* (MPF), a partire dal quale sono state proposte delle attività di scoperta, sensibilizzazione e riflessione sull'uso e sulla pronuncia di [m] e [m:] sia all'interno di parola sia all'interno di frase. Le trascrizioni delle conversazioni svolte con gli apprendenti sinofoni durante le attività di riflessione e i risultati di un breve questionario di valutazione suggeriscono che lavorare sugli aspetti fonetico-fonologici rappresenta un valore aggiunto nella didattica dell'italiano L2/LS: questo tipo di attività sembra in effetti sensibilizzare gli apprendenti alle difficoltà percettive e produttive delle coppie minime e li motiva nell'apprendimento conducendoli gradualmente ad un percorso di autocorrezione (Costamagna, 2010; Calabrò, 2015)³

2. IL MINIMAL PAIR FINDER: COS'È E A COSA SERVE

2.1. Coppie minime

Minimal Pair Finder (MPF) è uno strumento disponibile online (all'indirizzo <http://phonetictools.altervista.org/minimalpairfinder/>) per l'estrazione di coppie minime e semi-minime. Una coppia minima è una coppia di parole che contengono gli stessi fonemi, eccetto uno: per esempio, 'male' e 'mare' contengono i suoni [ma.e], ma si oppongono perché la prima contiene [l] e la seconda contiene [r]. Le coppie minime sono state usate sin dagli inizi della fonologia (Trubetzkoy, 1939) per provare che determinati suoni possono essere considerati fonemi di una lingua. Nell'esempio sopra, la coppia minima male-mare dimostra che i suoni [l] e [r] sono in grado di creare parole diverse in italiano e pertanto fanno parte dell'inventario fonemico di tale lingua.

Le coppie minime possono essere sfruttate nell'insegnamento della pronuncia L2, soprattutto per illustrare contrasti fonologici inesistenti nella L1 dell'apprendente. Per esempio, nel caso dell'italiano L2, può essere proficuo mostrare coppie minime che

¹ CLA – Università degli Studi Roma Tre, lidia.calabro@gmail.com.

² Università di Torino, paolo.mairano@unito.it

³ Pur essendo frutto della collaborazione di entrambi gli autori, ai soli fini valutativi si attribuiscono a Lidia Calabrò i paragrafi 1., 3.1.1, 3.1.2, 3.1.3, 3.1.4, 4 e a Paolo Mairano i paragrafi 2.1, 2.2, 3.3.

oppongono consonanti scempie vs. geminate. La geminazione è infatti un fenomeno relativamente raro nelle lingue, di conseguenza la maggior parte dei discendenti di italiano L2 parla una L1 in cui non esiste un'opposizione di questo tipo e, com'è noto, la geminazione è una delle difficoltà di pronuncia più generalizzate tra gli apprendenti di italiano L2. Coppie minime come *fato-fatto* o *sano-sanno* possono giovare all'apprendente perché mostrano chiaramente come la lunghezza consonantica possa portare a un cambio di significato.

Minimal Pair Finder è stato sviluppato come supporto agli insegnanti di lingue straniere, ma anche per studenti, docenti e ricercatori nell'ambito della fonetica e della fonologia. Permette facilmente di reperire grandi quantità di coppie minime, data una coppia di fonemi.

2.2. Funzionamento di *Minimal Pair Finder*

MPF ha un'interfaccia in HTML/JavaScript, attraverso cui l'utente può lanciare una ricerca selezionando una lingua (attualmente italiano o inglese americano, ma l'aggiunta di altre lingue è prevista per il futuro) e due fonemi attraverso gli appositi menu di scelta (v. figura 1). La lista di fonemi di una determinata lingua viene aggiornata automaticamente ogni qualvolta l'utente cambia lingua. In questo contributo prenderemo in esame solo la versione per l'italiano.

Figura 1. *Interfaccia di ricerca di Minimal Pair Finder.*



Quando l'utente lancia la ricerca, *Minimal Pair Finder* cerca tutte le coppie minime per i due fonemi all'interno di un lessico organizzato per trascrizioni fonetiche: verranno date in output tutte le coppie di parole la cui trascrizione fonetica corrisponde eccetto per i fonemi selezionati. Siccome il lessico è stato creato sulle base di una grande quantità di dati provenienti da un *corpus* testuale (COLFIS, v. Bertinetto, Burani, Laudanna, Marconi, Ratti, Rolando, Thornton, 2005) e il lemmario del Grande Dizionario Italiano Garzanti⁴, il numero di coppie minime trovate è spesso considerevole. Nel caso

⁴ disponibile online all'indirizzo <http://www.garzantilinguistica.it/lemmario-italiano/>.

di opposizioni fonologiche molto produttive, i risultati possono contenere varie centinaia (o addirittura migliaia) di coppie minime. Per esempio, la ricerca /a/ - /e/ genera più di 3000 risultati⁵. Un esempio di output di *Minimal Pair Finder* per la coppia di fonemi /f/ - /v/ può essere osservato nella figura 2.

Figura 2. Output di *Minimal Pair Finder* per /f/ e /v/.

283 minimal pairs for /f/ and /v/ were found in the Italian data.
 Words come from text corpora and may contain errors or imprecisions:
 the most suspicious-looking words are marked like this.
 Numbers in parenthesis indicate word frequency in the COLFIS corpus.

/f/	/v/
fa (3566) fà (6) /f a/	va (1389) vah (0) /v' a/
fino (1924) /f ino/	vino (233) /v'ino/
fanno (863) /f an:o/	vanno (463) /v'an:o/
foto (354) /f'oto/	voto (369) /v'oto/
fede (238) /f'ede/	vede (383) /v'ede/
fu (1450) /f u/	v (50) vu (7) vù (2) /v' u/
fia (11) /f ia/	via (2563) /v'ia/
inferno (119) /inf'erno/	inverno (191) /inv'erno/
fai (143) /f ai/	vai (90) /v'ai/
finto (39) /f into/	vinto (314) /v'into/
fan (66) /f an/	van (160) /v'an/
fini (196) /f ini/	vini (51) /v'ini/

Il vantaggio di utilizzare una base di dati proveniente da un lemmario (Garzanti) e da un *corpus* (COLFIS) consiste nel fatto che non vengono considerati i soli lemmi, bensì tutte le forme flesse presenti nel *corpus*, aumentando considerevolmente la possibilità di trovare coppie minime. D'altra parte, lo svantaggio è che il COLFIS, come tutti i *corpora*, contiene anche un certo numero di esclamazioni, parole straniere o parole non esistenti in italiano. Suddetti elementi non sono desiderabili nell'output di *Minimal Pair Finder* e, per questo motivo, è stato sviluppato un sistema che permette di arginare il problema: si è implementato un algoritmo di ordinamento dei risultati in base alla frequenza COLFIS delle parole che formano la coppia minima, e in base a un punteggio di affidabilità attribuito secondo le caratteristiche ortografiche delle parole (per esempio, vengono penalizzate le parole che contengono lettere straniere, o combinazione di lettere rare in italiano). Questo fa sì che i risultati "migliori" (ovvero i risultati contenuti parole più frequenti e attendibili) vengano presentati in cima alla lista, mentre quelli "peggiori" (ovvero contenuti parole a bassa frequenza o non riconosciute come native dell'italiano) vengono presentati in fondo alla lista. Inoltre, i risultati riportano non solo le parole

⁵ Nel caso di questa e simili ricerche su fonemi ad altissima frequenza, *Minimal Pair Finder* non è neppure in grado di analizzare tutti i dati, a causa di limiti di memoria imposta dal server. Se tutti i dati potessero essere analizzati, il numero di coppie minime per /a/ - /e/ sarebbe ancora superiore.

della coppia minima, ma anche la trascrizione fonetica IPA⁶ e la frequenza della parola nel *corpus* COLFIS. Con un clic sul numero di frequenza (osservabile in rosso nell'immagine sopra), l'utente viene automaticamente portato verso la pagina di COLFIS dove può osservare le occorrenze della parola in questione all'interno del *corpus*. Questa funzionalità può essere molto utile per apprendenti di italiano L2, nel caso essi non conoscessero le parole presentate nei risultati.

Minimal Pair Finder ha poi funzionalità aggiuntive che permettono, per esempio, di cercare coppie semi-minime, ovvero coppie di parole la cui differenza consiste in più di un fonema. Tuttavia, riteniamo che queste funzionalità non abbiano un'applicazione diretta per l'insegnamento delle L2: per maggiori dettagli su queste funzionalità e per una descrizione dettagliata dell'implementazione di *Minimal Pair Finder* rimandiamo a Mairano, Calabrò (2017).

3. ATTIVITÀ DI PRONUNCIA CON IL MPF

3.1. *L'esperienza al CLA.*

La sperimentazione per l'utilizzo del MPF è stata svolta al CLA (Centro Linguistico di Ateneo) dell'Università degli Studi Roma Tre. Gli apprendenti coinvolti sono 12 sinofoni del progetto Marco Polo Turandot, 6 maschi e 6 femmine tra i 19 e i 27 anni (età media: 22.36), dei quali 10 di livello B1 e 2 di livello B2 del QCER. (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, 2001). Il lavoro presentato in questa sede è stato svolto alla fine del percorso di studio della lingua italiana e all'avvenuto conseguimento della certificazione di lingua italiana come lingua straniera "Cert.it" (Università degli Studi Roma Tre) per la successiva iscrizione nelle Università italiane. Le attività possono essere facilmente utilizzabili da apprendenti di altre L1 poiché riguardano il riconoscimento, la percezione e produzione delle coppie minime contenenti i fonemi /m/ e /m:/⁷. Le attività proposte qui di seguito sono state strutturate per la durata totale di 60 minuti. Lo scopo è di sensibilizzare gli apprendenti al riconoscimento delle coppie minime attraverso la scoperta delle stesse tramite lo strumento MPF. Le attività sono state suddivise in: a) attività preparatorie sulla consapevolezza della differenza tra il fonema scempio e quello geminato e sul riconoscimento percettivo degli stessi; b) attività pratica sull'uso del MPF; c) attività di riflessione; d) attività di reimpiego inserendo le coppie minime in diversi contesti prosodici.

Le attività possono essere presentate ad apprendenti di tutte le L1 in quanto la difficoltà nel discriminare e produrre la geminazione consonantica è presente nella maggior parte degli apprendenti di italiano L2/LS. In questa fase le attività sono state

⁶ Le trascrizioni fonetiche IPA hanno alcune peculiarità, per esempio il diacritico di accento lessicale precede direttamente la vocale accentata, invece che la sillaba accentata. Queste scelte sono dovute a ragioni tecniche di implementazione informatica, piuttosto che a prese di posizione teorica. Inoltre, le trascrizioni fonetiche sono ottenute automaticamente tramite il sistema di sintesi vocale *Espeak*, quindi possono contenere errori. In ragione di ciò, il sito di *Minimal Pair Finder* avverte esplicitamente contro l'utilizzo da parte di apprendenti di italiano L2 senza il supporto di un docente.

⁷ Per un approfondimento sulle coppie minime cfr. Albano Leoni, Maturi (2001).

proposte a partire dai singoli suoni per poi arrivare all'intonazione di frase, ma potrebbero essere svolte anche al contrario, cioè partendo dalla frase per arrivare ai singoli suoni.

3.2. Le attività.

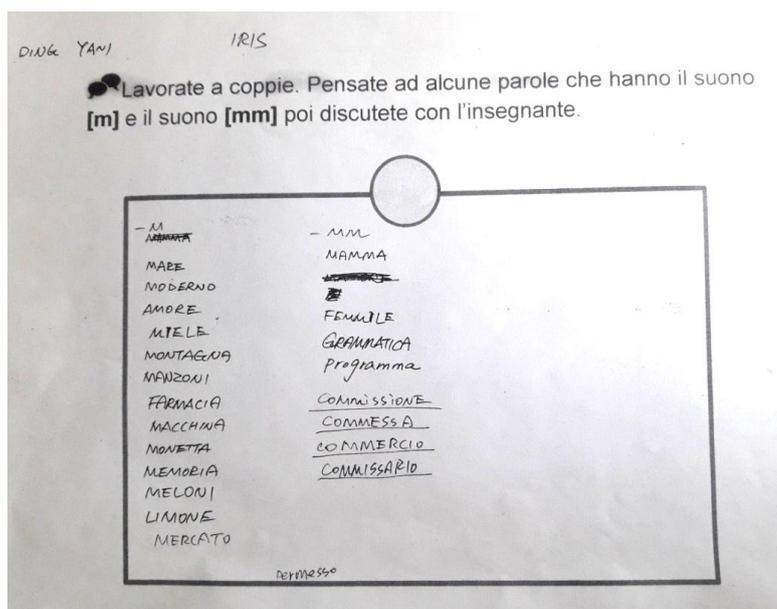
3.2.1. Le pre-attività

Per la prima attività di preparazione all'uso del MPF gli apprendenti sono stati suddivisi a coppie ed è stata consegnata una scheda vuota da riempire con le parole che contengono il suono [m] e il suono [m:]. In circa 5 minuti di tempo gli studenti hanno dovuto recuperare il lessico a loro disposizione e poi riferirlo alla classe nel momento di discussione plenaria. Osservando il lavoro svolto, sono emersi alcuni dati interessanti:

1. la lista delle parole contenenti il suono [m] è risultata di gran lunga superiore a quella delle parole contenenti [m:];
2. molte delle parole con il suono [m] contengono la consonante scempia all'inizio di parola;
3. la maggior parte delle parole scelte con il suono [m:] sono state “mamma, mammine, programma, grammatica, commessa” e “femmile” per “femminile”. In questa primissima fase di lavoro è emersa una consapevolezza da parte degli studenti sull'esistenza di consonanti ortograficamente singole o doppie e di quali parole contengano l'una o l'altra, ma non sembra immediato il rapporto che intercorre tra ortografia e pronuncia.

Nella figura 3 è riportato un esempio di lavoro svolto. Le parole sottolineate sono state aggiunte dagli apprendenti nella fase di controllo plenaria.

Figura 3. Esempio di pre-attività sulle parole che contengono il suono [m] e il suono [m:]



Per la seconda pre-attività è stato chiesto agli apprendenti di ascoltare 5 frasi. Per ognuna di esse, vi erano 2 possibili versioni (una con [m], l'altra con [m:]). Agli studenti è stato chiesto di segnare con una X la versione ascoltata. Le coppie di frasi proposte sono identiche eccetto che per la consonante scempia e geminata in questione. Le coppie minime scelte sono tra quelle a più alta frequenza nella ricerca con il MPF. Le frasi ascoltate sono le seguenti: 1 a. *Tra dieci anni avremo una casa tutta nostra*; 2 b. *Forse potremmo cambiare macchina*; 3 a. *Domani saremo tanto stanchi*; 4 a. *Il camino è piccolo*; 5 b. *Dovremmo comunicare di più e meglio*. Dopo aver proposto l'ascolto non è stata data la soluzione agli studenti ma è stata ripresa successivamente nella fase di riflessione. Scopo di questa attività è di avvicinare gli apprendenti alla consapevolezza sulle coppie minime prima di lavorare con il MPF in modo da elicitarne gradualmente la riflessione sulle differenze di pronuncia e di significato che intercorrono tra le parole (figura 4).

Figura 4. Esempio di pre-attività di ascolto delle coppie di frasi che contengono il suono [m] e il suono [m:]

n°	Scegli la frase
1	<input checked="" type="checkbox"/> a. Tra dieci anni avremo una casa tutta nostra. <input type="checkbox"/> b. Tra dieci anni avremmo una casa tutta nostra.
2	<input checked="" type="checkbox"/> a. Forse potremo cambiare macchina. <input type="checkbox"/> b. Forse potremmo cambiare macchina.
3	<input checked="" type="checkbox"/> a. Domani saremo tanto stanchi. <input type="checkbox"/> b. Domani saremmo tanto stanchi.
4	<input type="checkbox"/> a. Il camino è piccolo. <input checked="" type="checkbox"/> b. Il cammino è piccolo.
5	<input checked="" type="checkbox"/> a. Dovremo comunicare di più e meglio. <input type="checkbox"/> b. Dovremmo comunicare di più e meglio.

Una successiva analisi delle risposte degli apprendenti ha rivelato che per le prime due domande più della metà degli apprendenti (rispettivamente 8 e 9 su 12) ha risposto correttamente, mentre tutti i partecipanti hanno risposto correttamente alla terza domanda. Per quanto riguarda le frasi 4 e 5 le risposte corrette sono state solo la metà. Si può facilmente supporre che gli apprendenti si siano aiutati grazie ad alcuni elementi linguistici presenti all'interno delle frasi: i marcatori temporali *tra dieci anni* e *domani* e l'avverbio *forse* che indica incertezza. Infatti, nelle frasi 4 e 5, dove non è stato inserito alcun marcatore o avverbio, la difficoltà generale ad individuare la frase corretta è stata maggiore (Tabella 1). Questo è anche un elemento utile a farci capire quanto per gli apprendenti di italiano L2/LS sia difficile riconoscere il suono geminato all'ascolto e quanto essi facciano appello ad altri elementi linguistici (e forse anche extra-linguistici) per la decodifica del parlato. Pensando poi all'istruzione di tipo mnemonico che ricevono in Cina gli apprendenti sinofoni, ciò risulta ancora più evidente e comprensibile (Rastelli, 2010; Bonvino, Rastelli 2011).

Tabella 1. Risposte date dagli apprendenti sinofoni in merito alla pre-attività di ascolto delle coppie di frasi che contengono il suono [m] e il suono [m:].

N° domanda	N° risposte “a”	N° risposte “b”	Risposta corretta
1	8	4	a
2	3	9	b
3	12	0	a
4	6	6	a
5	6	6	b

3.2.2. L'attività pratica con il MPF

Una volta introdotto il problema delle coppie minime per i suoni [m] e [m:], agli apprendenti è stato proposto di collegarsi tramite i loro smartphone alla pagina web del MPF e di cercare le parole che contengono tali suoni. È stato chiesto loro di segnare le parole con il più alto numero di frequenza per entrambi i suoni, specificando che nella ricerca il numero di frequenza compare tra parentesi, e poi di confrontare i risultati con i compagni e l'insegnante *in plenum*. Confrontando le risposte degli apprendenti con i risultati che emergono dal COLFIS solo una coppia di apprendenti ha inserito le coppie minime relative ai verbi alla prima persona del futuro semplice indicativo e del condizionale presente (che sono le prime che risultano dalla ricerca). Gli altri si sono limitati a riportare sulla scheda esattamente le parole con il più alto numero di frequenza in entrambe le colonne senza pensare all'importanza della coppia minima presente nell'altra colonna (figura 5).

Figura 5. Screenshot della ricerca delle parole con il MPF (a) ed esempi di attività svolta dopo aver utilizzato il MPF (b)

a)

/m/	/m:/
avremo (69) /avr'emo/	avremmo (89) /avr'em:o/
potremo (61) /potr'emo/	potremmo (92) /potr'em:o/
comando (139) /kom'ando/	commando (35) kommando (6) /kom'ando/
saremo (65) /sar'emo/	saremmo (54) /sar'em:o/
camino (27) /kam'ino/	cammino (123) /kam'ino/
dovremo (61) /dovr'emo/	dovremmo (49) /dovr'em:o/
amore (1174) /am'ore/	ammore (2) /am'ore/
fumo (126) /f'umo/	fummo (15) /f'um:o/
immagine (2) /im'adzine/	immagine (486) /im'adzine/
mama (2) /m'ama/	mamma (426) /m'am:a/
faremo (87) /far'emo/	faremmo (7) /far'em:o/

b)

m	m:
1. amore	1. ma immagine
2. comando	2. mamma
3. fumo	3. dramma
4. camere	4. cammino
5. emanuele	5. potremmo
6. faremo	6. avremmo

m	m:
1. mama	1. mamma
2. avremo	2. avremmo
3. saremo	3. immagine saremmo
4. faremo	4. faremmo
5. vorremo	5. vorremmo
6. andremo	6. andremmo

3.2.3. Le attività di analisi

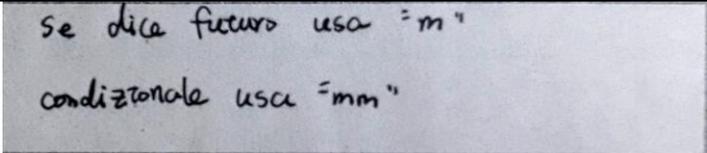
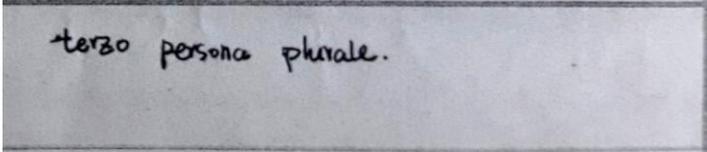
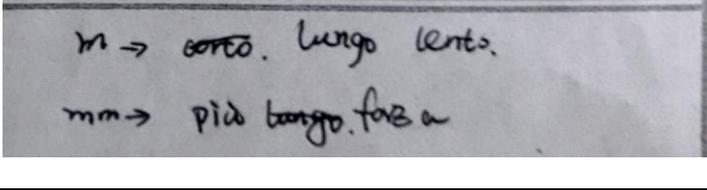
Una volta completata l'attività con il MPF è seguita una discussione plenaria. È stato domandato agli studenti se conoscevano le parole che avevano trovato e quale fosse la differenza di significato. Riportiamo qui di seguito la trascrizione della riflessione avvenuta tra gli apprendenti e la docente.

- I: Allora io ho chiesto ... queste parole che differenza hanno tra di loro?
 Eh? Lei dice, anche tu, hanno una differenza di pronuncia. Ok!
 S: di significato
 I: E anche di significato. Benissimo! Allora, vediamo un po'... partiamo dal significato. Qual è la differenza di significato?
 (*i ragazzi discutono tra di loro*)
 I: Allora vediamo un po'... qual è la differenza di significato?
 S: diverso ... (*inintelligibile*)
 I: diverso?
 S: tenso (*probabilmente un calco dell'inglese 'tense'*)
 I: tenso? Come si dice in italiano? Diverso?... tempo? ... verbale.
 S: ah
 I: Ah ah (*annuisce*)... benissimo! Quali sono? Perché diverso tempo verbale?
 S: potremo potremmo
 I: Benissimo! Potremo/potremmo. Che differenza c'è?
 S: futuro condizionale
 I: Oh! Benissimo! X ci dice uno futuro e uno con ...?
 SS: condizionale!

- I: Condizionale! Benissimo! Uno futuro e uno condizionale. Ok. Quindi, significato diverso, pronuncia diversa. Come faccio a sapere la differenza della pronuncia?
 S: due emme più forte
 I: Due emme più forte. Ah ... e come faccio a fare più forte?
 S: è più lungo
 I: è più lungo ... emme più lungo quando è doppio. Ok! Va bene! Va bene.

A questo punto è stato chiesto loro di discutere prima a coppie e poi *in plenum* su quando sono presenti i suoni [m] e [m:], se è possibile individuare una regola sul loro uso e qual è la differenza nella pronuncia dei due suoni. Nella scheda consegnata agli apprendenti c'era una tabella da riempire con le informazioni condivise e discusse (figura 6).

Figura 6. Esempio di attività svolta per la discussione sull'uso e la pronuncia di [m] e [m:]

Domande	Risposte
a) Quando [m] e [m:] compaiono più spesso?	
b) Possiamo trovare una regola per sapere quando usare un suono o l'altro?	
c) Qual è la differenza nella pronuncia?	

- I: Quindi ... quando emme, una emme compare di più?
 S: Verbo
 I: Verbo?
 S: Verbo noi
 I: Verbo al noi ... ok!
 S: Presente
 I: in questo caso futuro, no?
 S: Sì
 I: Ah ah (*annuisce*) e quando invece doppia emme?
 S: Condizionale
 I: Condizionale! Benissimo! E quale persona?
 S: Noi noi
 I: Sempre al noi. Bene! Ok! Quindi possiamo trovare una regola per sapere quando usare questo suono? Che regola possiamo dire?

- S: Se è un verbo, verbo noi futuro condizionale c'è due ... (*non chiaro*)
I: Allora, se è un verbo e la persona è noi ... che cosa diciamo?
S: Condizionale ci sono due, altri c'è una.
I: Ok. Noi diciamo come regola che se il verbo è al condizionale al noi, utilizziamo due emme. Ok? La doppia emme. Se invece al futuro, usiamo una sola emme. Ok. Ma c'è ... se pensiamo ad altre parole, invece, altre parole che non sono i verbi al futuro e non sono i verbi al condizionale, in genere abbiamo una regola in italiano per le doppie?
S: No.
I: No! Non c'è una regola. Ecco perché è difficile. Allora, prima abbiamo iniziato a dire qual è la differenza nella pronuncia. Come faccio io a dire che la prima "avremo" è diversa da "avremmo"? Come faccio a far sentire questo suono più lungo? (*la lezione è stata interrotta dal coordinatore per qualche secondo per questioni tecniche*) Allora, come possiamo pronunciare questa differenza? Abbiamo detto un suono più lungo, più forte e avete detto bene perché è così ... Dai! Senza paura!
S: Ferma.
I: Ferma? L'accento? In questo caso no ... in questo caso l'accento non c'è. (*gli studenti discutono tra di loro in cinese*) Io il cinese non lo so.
S: Cinese?
I: Eh! In italiano ...
S: Non lo sai?
I: No, il cinese no.
S: Devi studiare! (*ridono*)
I: Hai ragione! Non sono una brava studentessa! (*scherza e poi riprende*) ... ma se io dico "avremo" e poi dico "avremmo" (*enfatica sulla sillaba accentata*) ...
S: Un punto "avremo avremmo"
I: Mhmh ... che punto?
S: C'è spazio.
I: C'è lo spazio! "Avre-mo/avremmo". Che spazio intendi? Lungo? Se io dico "avre-mo"... "avre-mo" è più lungo lo spazio! E se io dico avrem-mo"?
S: Sì. È colto.
I: È più corto. Però ho due consonanti. Più corto ma è più forte. Allora pensate questo (*va alla lavagna e scrive*) se io ho "avre-mo" (*batte una volta il pennarello sulla lavagna per fare sentire la durata*) "avrem-mo" (*batte due volte il pennarello sulla lavagna*). (*ripete*) "avre-mo" e "avrem-mo"⁸. (*gli studenti commentano tra di loro*)
Fate come me con le mani (*invita gli apprendenti a battere la penna sullo scrittoio della sedia mentre l'insegnante batte il pennarello sulla cattedra – gli studenti ripetono battendo la penna sul banchetto*).
I: Avre-mo.
SS: Avre-mo.
I: Avrem-mo.
SS: Avrem-mo.
(*ripetono di nuovo*)
S: Avremmo è doppia emme.

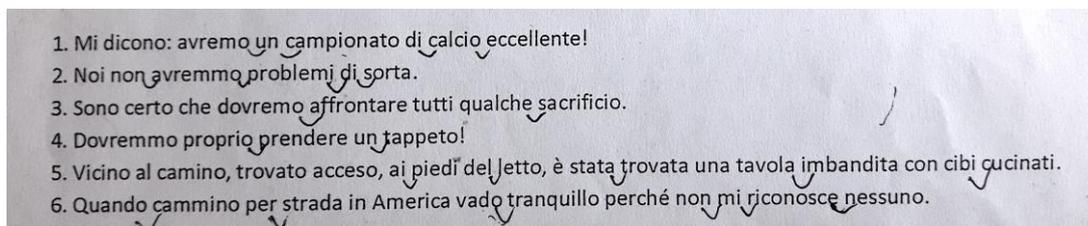
⁸ Questa tecnica rientra tra i suggerimenti di Wrembel (2011) in merito alle modalità didattiche per la fonetica che coinvolgono la persona con i 5 sensi.

- I: Questa è doppia emme (*battendo due volte il pennarello sulla cattedra*) e questa è una emme (*batte una volta sola*).
- S: Sì.
- I: Perché con avre-mo è un po' più lunga ...aaaa, più rilassata, ok? Invece "avremmo" (*batte due volte il pennarello*) con più forza. Ok?
- S: Sì.
- I: Quindi la stessa cosa è: "potre-mo/potrem-mo", "andre-mo/andrem-mo". Ok? Pensate ... se diamo il ritmo "potre-mo" "ta-taa-ta", "potrem-mo" "ta-tat-ta" (*batte il pennarello sulla cattedra per ogni sillaba*). Quanti fanno musica? O cantano? (*guarda gli studenti*) solo tu? Anche tu? (*ripete*) "potre-mo" "ta-taa-ta", "potrem-mo" "ta-tat-ta" (*batte il pennarello sulla cattedra per ogni sillaba*). È vero che cambia la musica?
- SS: Sì.
- I: esatto! Questa è la musica dell'italiano! (...) cambia il ritmo, cambia il tempo (*si intende la durata*).

3.2.4. Le attività di reimpiego

Una volta svolte le attività con il MPF e di riflessione si è proceduti con una fase di reimpiego. Sono state scelte e adattate alcune frasi dal COLFIS contenenti alcune delle parole presenti nella ricerca delle coppie minime. Agli apprendenti è stato chiesto di inserire i legami di parole laddove sentivano che le parole erano unite tra di loro. Scopo dell'attività è non lasciare le parole trovate, e su cui si è riflettuto, isolate, ma inserirle sempre nel contesto di frase (figura7).

Figura 7. Esempio di attività svolta con i legami di parola - frasi tratte dal COLFIS.



Con l'insegnante si è discusso sull'utilità e l'importanza dei legami di parola. È seguita una discussione sulla differenza di intonazione tra frasi esclamative e frasi dichiarative.

(L'insegnante ha letto le frasi e gli apprendenti hanno inserito i legami di parola e hanno dovuto prestare attenzione alla differenza di intonazione)

- I: Che differenza avete sentito? Nessuna?
- S: Sì. Aspetta!
- I: Manca la parola.
- S: C'è un punto ... es-cla-ma-tivo.
- I: Benissimo! C'è un punto esclamativo. E che cosa succede quando c'è un punto esclamativo?

- S: Più forte.
I: Più forte!
S: Più felice.
I: Più felice! ... o più arrabbiato! Non lo sappiamo ... dipende dalla frase.
Ok? Va bene. Le altre invece sono frasi normali. Ok. Dove c'è il punto.
SS: (*annuiscono*)
I: Benissimo. Allora adesso io leggo le frasi e voi ripetete dopo di me. Ok?
Pronti?
Leggo io e poi voi.
(*l'insegnante legge le frasi e gli studenti ripetono la lettura*)
I: Aiuta mettere le linee sotto le parole? Aiuta sì o no?
SS: Sì
I: Ok! Benissimo! Bravi! Allora adesso facciamo solo due frasi con un'intonazione diversa. Frase numero uno [...] (*e ripetono la frase con intonazione regrediente*) quattro [...] (*e ripetono la frase con intonazione regrediente*)⁹.

La riflessione plenaria come verifica delle attività di pronuncia si è rivelata una modalità valida per aiutare gli apprendenti a prendere consapevolezza di un aspetto fonetico-fonologico difficile da individuare e da risolvere. Discutere insieme per trovare una regola ortografica e per migliorare la percezione e la produzione di parole e frasi li ha stimolati e ha fatto loro comprendere il senso e l'importanza delle attività svolte.

3.3. I questionari di gradimento: alcuni dati.

Al termine dell'unità didattica, gli studenti hanno completato un breve questionario di gradimento per permetterci di valutare l'andamento e l'apprezzamento delle attività svolte. Per ragioni pratiche, non era possibile chiedere agli studenti di rimanere per più di pochi minuti oltre l'orario di lezione, quindi le domande erano ridotte al minimo essenziale: 2 domande a carattere anagrafico (sesso ed età, v. paragrafo 2.1), 8 domande per valutare il gradimento dell'intervento.

La prima domanda di gradimento chiedeva agli studenti se avessero apprezzato partecipare all'attività di pronuncia. 11 studenti su 12 hanno risposto di sì, solo 1 ha risposto di no. La seconda domanda (aperta) chiedeva di motivare la precedente risposta: molte motivazioni sono state di carattere generico (ad esempio, il partecipante 12 scrive: *Perché questa attività aiuta me studio italiano meglio*), mentre alcune richiamavano il fatto che l'insegnamento della pronuncia viene trascurato (ad esempio, il partecipante 6 scrive: *Noi di solito non facciamo attenzione sulla pronuncia e quindi quest'attività ci serve tanto*, il partecipante 7 scrive: *Possiamo studiare le cose che mai studiare, per sempre dettaglio di pronunciare*). L'unico partecipante che ha valutato negativamente l'attività didattica ha addotto come motivazione che l'attività gli è sembrata noiosa (il resto della frase non risulta chiaro: *Perche' e' noioso. Secondo me dovemmo studiare alla lezione comincia: non fornire la lezione di italiano* – Forse vuole lasciare

⁹ Alcune di queste tecniche si trovano in Costamagna (2000), Underhill (2005), Mazzetti, Falcinelli, Servadio, Santeusano (2011).

ad intendere che si dovrebbe lavorare sin dall'inizio del corso sugli aspetti fonetico-fonologici).

La terza domanda chiedeva agli studenti cosa pensassero del *Minimal Pair Finder*. Su 12 partecipanti, 7 hanno fornito valutazioni positive (ad esempio, *Va bene*, o *È molto utile per chi studia la lingua*, o *È utile ma ci sono molte parole che non so*), 2 hanno fornito valutazioni neutre e succinte (ovvero *Non conoscevo prima*, e *Per pronuncia*), 1 ha fornito una valutazione moderatamente negativa (*Così così* – si noti che non si tratta dello stesso studente che ha valutato negativamente l'attività didattica), 1 non ha lasciato nessun commento, 1 ha lasciato un commento non comprensibile.

La quarta e la quinta domanda chiedevano agli studenti cosa avessero trovato rispettivamente utile e inutile. 8 partecipanti hanno risposto che l'utilità dell'intervento didattico consisteva nel miglioramento della pronuncia; in alcuni casi viene fatto riferimento specificatamente alle regole che permettono di distinguere il futuro e il condizionale /m/ vs /m:/ (per esempio, il partecipante 3 scrive: *La reggola, tra "futuro" e "Condizionale". Altri non c'è reggola*). Altri hanno dato risposte generiche, oppure *Non so*. Sono più varie le risposte su cosa gli studenti abbiano trovato inutile. 4 partecipanti non hanno trovato nessun aspetto inutile, alcuni hanno evocato problemi o caratteristiche del tool (partecipante 3: *Per esempio "Fumma" questa parola sembra non essere sempre*, partecipante 12: *C'è troppo parole¹⁰*), mentre altri hanno fatto riferimento a specifiche attività che non hanno gradito (partecipante 6: *L'ascolto per distinguere le frasi. Perché mi sembra che sia più di senso linguistico che di pratica*; partecipante 7: *Leggiamo insieme*).

La sesta domanda chiedeva agli studenti se ritenessero di essere migliorati. 11 partecipanti su 12 hanno risposto di sì, mentre 1 ha risposto no. Nelle ultime due domande, veniva loro chiesto di motivare la risposta precedente (sì o no). Tra gli 11 che hanno risposto positivamente alla domanda precedente, 8 hanno stimato di essere migliorati sulla pronuncia (in 2 casi citando ancora una volta l'opposizione tra futuro e condizionale), 2 partecipanti hanno stimato di essere migliorati nella lettura, 1 partecipante non ha fornito alcuna risposta. Il partecipante che ha ritenuto di non esser migliorato ha risposto di non conoscerne il motivo (*Non lo so perché*).

Visti i risultati del questionario, ci sembra di poter affermare che l'attività proposta e il tool utilizzato abbiano avuto successo, anche se con varie sfumature di gradimento. Le domande chiuse (la prima e la sesta) rivelano che 11 partecipanti su 12 hanno affermato di aver gradito l'attività didattica, e 11 su 12 hanno stimato di essere migliorati. Questo ci incoraggia quindi a continuare il lavoro sul *Minimal Pair Finder* e a proporre altre attività legate a questo tool in futuro. Risulta inoltre interessante notare che molti studenti si sono detti contenti di soffermarsi sulla pronuncia, notando che spesso questo aspetto viene trascurato nell'insegnamento. Questo risultato può sicuramente offrire spunti di riflessione sull'utilità e la necessità dell'insegnamento della pronuncia a lezione di italiano L2.

¹⁰ Si noti che il fine principale del tool consiste proprio nel trovare il massimo numero di coppie minime. Risulta interessante notare che, invece, proprio questo risultato può sconcertare gli apprendenti, che probabilmente si trovano di fronte a una quantità troppo grande (e forse, di conseguenza, sconcertante) di dati da osservare.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

L'attività svolta con il MPF ha dato esiti positivi per quanto riguarda lo stimolo alla riflessione su alcuni aspetti fonetico-fonologici per l'apprendimento dell'italiano L2/LS. Scopo del MPF è aiutare docenti e apprendenti nella ricerca delle coppie minime. Se da un lato il *tool* si rivela efficace per scoprire le coppie minime e per ricercarle nei testi autentici, dall'altro è necessario distinguere l'uso che ne può fare un docente o uno studente di linguistica italiana da un semplice apprendente di italiano L2/LS. L'apprendente ha bisogno di essere guidato dal docente per lavorare sugli aspetti pratici, che come affermato dagli apprendenti sinofoni, vengono spesso trascurati, e il docente a sua volta prepara il materiale per facilitare il lavoro in classe, proprio perché il COLFIS presenta una vastissima quantità di testi e perché le parole interessate devono essere trovate all'interno degli stessi. Gli apprendenti sono stati coinvolti in prima persona nel "fare con la lingua" in quanto hanno fatto esperienza dei suoni della L2 in modo uditivo, collaborativo, riflessivo, di scoperta, di sensibilizzazione e di presa di coscienza. Questo tipo di esperienza, compatibilmente con le variabili che intervengono nell'apprendimento degli aspetti segmentali e soprasegmentali, nel lungo termine può condurre il discente a migliorare la propria competenza fonetico-fonologica.

Gli apprendenti osservati hanno manifestato entusiasmo e interesse per le attività proposte, in quanto diverse dalla lezione di lingua, ma comunque collegate e adeguate ai contenuti lessicali del livello di competenza linguistica degli stessi. Ci proponiamo quindi di implementare il lavoro iniziato con nuove proposte per i docenti che volessero usare il tool e con ulteriori ricerche in questo campo ancora tutto da esplorare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Albano Leoni F., Maturi P. (2001), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- Bertinetto P.M., Burani C., Laudanna A., Marconi L., Ratti D., Rolando C., Thornton A.M. (2005), *Corpus e Lessico di Frequenza dell'Italiano Scritto (CoLFIS)*. <http://linguistica.sns.it/CoLFIS/Home.htm>.
- Bonvino E., Rastelli S. (2011)(a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU*, Pavia University Press, Pavia.
- Calabrò L. (2015), "Il workshop di fonetica in italiano L2/LS", in *Italiano LinguaDue* 1, pp. 40-49: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5011>.
- Costamagna L. (2000), *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino.
- Costamagna L. (2010), "I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia", in Spinelli B; Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Council of Europe (2001), *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, CUP, Cambridge.
- Espeak TTS system. <http://espeak.sourceforge.net/>.
- Grande Dizionario Italiano Garzanti. Lista di lemmi: <http://www.garzantilinguistica.it/lemmario-italiano/>

- Mairano P., Calabrò L. (2017), “Are minimal pairs too few to be used in pronunciation classes?”, in R. Savy, I. Alfano (a cura di), *La fonetica sperimentale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere*, collana *Studi AISV*, 2., Officinaventuno, Milano.
- Mazzetti A., Falcinelli M., Servadio B., Santeusano N. (2011), “quiitalia.it. Corso di lingua italiana per stranieri. Livello elementare”, in Santeusano N. (a cura di), *Guida per l'insegnante*, Le Monnier-Mondadori, Milano.
- Underhill A. (2005), *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*, Macmillan, Oxford.
- Rastelli S. (2010), “Il programma Marco Polo”, in S. Rastelli (Ed) *Italiano di Cinesi, Italiano per Cinesi. Dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, pp. 9-21.
- Trubetzkoy N. (1939), *Grundzüge der Phonologie*, Travaux du Cercle de Linguistique de Prague, 7, Praga.
- Wrembel M. (2011), “Cross-modal reinforcements in phonetics teaching and learning: an overview of innovative trends in pronunciation pedagogy”, *Proc. 17th ICPbS*, Hong Kong, pp. 104-107.