

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

DIPARTIMENTO DI INTERPRETAZIONE E TRADUZIONE

Corso di Laurea magistrale in Interpretazione (classe LM - 94)

TESI DI LAUREA

in

Interpretazione tra il tedesco e l'italiano

Lo shadowing e la didattica dell'interpretazione

CANDIDATA

Giulia Cavazzuti

RELATRICE

Prof.ssa Gabriele Dorothe Mack

CORRELATRICE

Prof.ssa Doris Höhmann

Anno Accademico 2018/2019

Secondo Appello

Alla mia famiglia

*Damit das Mögliche entsteht,
muss immer wieder das Unmögliche versucht werden*

Hermann Hesse

Indice

Zusammenfassung	1
Abstract	3
Introduzione	5
Ringraziamenti	9
CAPITOLO 1 - <i>SHADOWING</i> : DEFINIZIONE E AMBITI DI APPLICAZIONE.....	11
1.1 Definizione di <i>shadowing</i>	11
1.2 Ambiti di applicazione dello <i>shadowing</i>	14
1.2.1 Lo <i>shadowing</i> nella psicologia cognitiva	14
1.2.2 Lo <i>shadowing</i> nella neurolinguistica	14
1.2.3 Lo <i>shadowing</i> nell'interpretazione di conferenza	15
1.2.4 Lo <i>shadowing</i> nella didattica della L2.....	16
1.2.5 Varianti dello <i>shadowing</i> a beneficio di utenti sordi.....	17
1.3 <i>Shadowing</i> e ripetizione	19
CAPITOLO 2 - LO <i>SHADOWING</i> NEGLI STUDI DI PSICOLOGIA COGNITIVA	23
2.1 Tipologie di <i>shadowing</i> in ottica cognitivista	23
2.1.1 <i>Phonemic shadowing, phrase shadowing, adjusted lag shadowing e lag exercises</i> 23	
2.1.2 <i>Close shadowing vs. distant shadowing</i>	25
2.2 Attenzione selettiva: ricerche e contributi dallo <i>shadowing</i>	26
2.2.1 Colin Cherry: i primi esperimenti sull'attenzione selettiva.....	26
2.2.2 La <i>Filter Theory</i> di Broadbent e le critiche di Moray e Treisman	27
2.2.3 Norman: il ruolo della memoria nello <i>shadowing</i> in modalità di ascolto dicotico... 29	
2.2.4 Gli studi di Underwood e Moray: <i>shadowing vs. monitoring</i> e il fattore voce	30
2.2.5 Interazione tra <i>shadowing</i> e input visivi: gli studi di Kroll e le ricerche di Rollins e Thibadeau	32
2.3 La divisione dell'attenzione	35
2.4 Immagazzinamento di informazioni dopo ascolto semplice, <i>shadowing</i> , interpretazione consecutiva, interpretazione simultanea e parafrasi: un confronto	36
2.4.1 Carey: <i>shadowing facilitation hypothesis</i>	36

2.4.2 Gerver: confronto fra <i>shadowing</i> , ascolto semplice e IS.....	37
2.4.3 Lambert: ampliamento dello studio di Gerver.....	38
2.4.4 Christoffels e De Groot: confronto fra <i>shadowing</i> , interpretazione simultanea e parafrasi	39
2.4.5 Rapporto tra <i>décalage</i> e memorizzazione dell'input nello <i>shadowing</i>	39
CAPITOLO 3 - LO <i>SHADOWING</i> COME STRUMENTO DI RICERCA IN NEUROLINGUISTICA.....	41
3.1 I centri del linguaggio	41
3.2 Confronto fra <i>shadowing</i> e interpretazione simultanea in ottica neurolinguistica	42
3.2.1 Introduzione al confronto fra <i>shadowing</i> e IS	42
3.2.2 Studi sulla lateralizzazione emisferica sulla base del <i>finger tapping</i>	43
3.2.3 Confronto fra <i>shadowing</i> e IS mediante utilizzo di pupillometria e <i>neuroimaging</i> funzionale	45
CAPITOLO 4 - LO <i>SHADOWING</i> NELLA DIDATTICA DELLA L2.....	51
4.1 L1, L2 e lingua straniera	51
4.2 La teoria socio-costruttivista come modello di acquisizione della L1	53
4.3 L'apprendimento della L2.....	55
4.4 Lo <i>shadowing</i> negli studi sulla percezione, elaborazione e produzione del linguaggio .	56
4.4.1 La percezione del linguaggio in <i>shadowing</i>	56
4.4.1.1 Interazione fra i processi bottom-up e top-down nella percezione e riconoscimento di un input acustico.....	56
4.4.1.2 Accento non familiare come ostacolo ad una corretta percezione del linguaggio	57
4.4.2 L'elaborazione del linguaggio in <i>shadowing</i>	58
4.4.2.1 Il contributo di Marslen-Wilson.....	58
4.4.2.2 Individuazione di errori in <i>shadowing</i> come indice del livello di profondità di elaborazione	60
4.4.3 La produzione del linguaggio in <i>shadowing</i>	61
4.4.3.1 Il ruolo dell'imitazione nella produzione del linguaggio: contributi dallo <i>shadowing</i>	61
4.4.3.2 Rapporto fra imitazione e familiarità con la lingua durante lo <i>shadowing</i>	62

4.4.4 Legame fra percezione e produzione del linguaggio: <i>Motor Theory</i> e neuroni specchio	63
4.5 L'influenza dello <i>shadowing</i> sull'apprendimento della L2	65
4.5.1 <i>Input effect</i>	67
4.5.1.1 Automatizzazione della percezione dell'input	67
4.5.1.2 L'effetto sulla comprensione orale	69
4.5.2 <i>Practice effect</i>	70
4.5.3 <i>Output effect</i>	70
4.5.3.1 L'effetto su pronuncia e prosodia in L2	70
4.5.3.2 Produzione orale e l'effetto dello <i>shadowing</i>	71
4.5.4 <i>Monitoring effect</i>	74
4.5.5 <i>Shadowing</i> e motivazione	75
4.6 Riepilogo	76
CAPITOLO 5 - LO <i>SHADOWING</i> NELL'INTERPRETAZIONE	79
5.1 Lo <i>shadowing</i> nella selezione degli interpreti	79
5.1.1 Il contributo di Moser-Mercer	79
5.1.2 Il contributo di Lambert	81
5.1.3 Il contributo di Chabasse	81
5.1.4 Il contributo di Đurović	83
5.2 Lo <i>shadowing</i> nella formazione degli interpreti: un dibattito ancora aperto	84
5.3 Alcuni studi particolarmente interessanti	91
5.3.1 Correlazione fra <i>shadowing</i> e interpretazione simultanea	91
5.3.2 <i>Shadowing</i> : un confronto fra interpreti professionisti e studenti	92
5.4 Considerazioni conclusive	93
CAPITOLO 6 - ANALISI EMPIRICA	95
6.1 Presentazione e obiettivo dell'analisi empirica	95
6.2 Metodo	95
6.2.1 Dati usati per lo studio	95
6.2.2 Trascrizione	96
6.2.3 Fenomeni analizzati	97
6.2.3.1 Determinanti	97

6.2.3.2 Pause piene	99
6.3 Analisi dei dati raccolti	99
6.3.1 Determinanti	99
6.3.2 Pause piene	103
6.4 Analisi dei risultati	103
6.4.1 Determinanti	104
6.4.2 Pause piene	105
6.5 Discussione	105
Conclusioni.....	107
Bibliografia.....	113
Sitografia	123
7. APPENDICE.....	125
7.1 Tabella sinottica delle varianti di <i>shadowing</i>	125
7.2 Dati relativi ai determinanti	133
7.3 Dati relativi alle pause piene.....	152

Indice delle tabelle

Tabella 1. Suddivisione in gruppi in base alla frequenza di esercizio di shadowing.....	96
Tabella 2. Dati relativi ai determinanti.....	101
Tabella 3. Dati relativi agli articoli determinativi, indeterminativi e negativi distinti per caso	102
Tabella 4. Dati relativi alle pause piene	103
Tabella 5. Elenco e descrizione delle varianti di <i>shadowing</i> suddivise per discipline.....	132
Tabella 6. Dati relativi all'articolo determinativo	134
Tabella 7. Dati relativi all'articolo indeterminativo	135
Tabella 8. Dati relativi all'articolo negativo, ai dimostrativi e ai possessivi	138
Tabella 9. Dati relativi all'articolo determinativo <i>der</i>	139
Tabella 10. Dati relativi all'articolo determinativo <i>die</i>	139
Tabella 11. Dati relativi all'articolo determinativo <i>das</i>	139
Tabella 12. Dati relativi all'articolo determinativo <i>dem</i>	140
Tabella 13. Dati relativi all'articolo determinativo <i>des</i>	140
Tabella 14. Dati relativi all'articolo determinativo <i>den</i>	140
Tabella 15. Dati relativi all'articolo indeterminativo <i>ein</i>	141
Tabella 16. Dati relativi all'articolo indeterminativo <i>eine</i>	141
Tabella 17. Dati relativi all'articolo indeterminativo <i>einen</i>	141
Tabella 18. Dati relativi all'articolo indeterminativo <i>einem</i>	142
Tabella 19. Dati relativi all'articolo indeterminativo <i>einer</i>	142
Tabella 20. Dati relativi all'articolo indeterminativo <i>eines</i>	142
Tabella 21. Dati relativi all'articolo negativo <i>kein</i>	143
Tabella 22. Dati relativi all'articolo negativo <i>keine</i>	143
Tabella 23. Dati relativi all'articolo negativo <i>keinen</i>	143
Tabella 24. Dati relativi al dimostrativo <i>dieser</i>	144
Tabella 25. Dati relativi al dimostrativo <i>dieses</i>	144
Tabella 26. Dati relativi al dimostrativo <i>diesen</i>	144
Tabella 27. Dati relativi al dimostrativo <i>diese</i>	145
Tabella 28. Dati relativi al dimostrativo <i>diesem</i>	145
Tabella 29. Dati relativi al possessivo <i>mein</i>	145
Tabella 30. Dati relativi al possessivo <i>meine</i>	146
Tabella 31. Dati relativi al possessivo <i>meiner</i>	146

Tabella 32. Dati relativi al possessivo <i>meinem</i>	146
Tabella 33. Dati relativi al possessivo <i>ihr</i>	147
Tabella 34. Dati relativi al possessivo <i>ihre</i>	147
Tabella 35. Dati relativi al possessivo <i>ihren</i>	147
Tabella 36. Dati relativi al possessivo <i>ihrem</i>	148
Tabella 37. Dati relativi al possessivo <i>ihres</i>	148
Tabella 38. Dati relativi al possessivo <i>sein</i>	148
Tabella 39. Dati relativi al possessivo <i>seine</i>	149
Tabella 40. Dati relativi al possessivo <i>seinen</i>	149
Tabella 41. Dati relativi al possessivo <i>seinem</i>	149
Tabella 42. Dati relativi al possessivo <i>seiner</i>	150
Tabella 43. Dati relativi al possessivo <i>unsere</i>	150
Tabella 44. Dati relativi al possessivo <i>unseren</i>	150
Tabella 45. Dati relativi al possessivo <i>unserem</i>	151
Tabella 46. Dati relativi al possessivo <i>unseres</i>	151
Tabella 47. Dati relativi al possessivo <i>unserer</i>	151
Tabella 48. Dati relativi alle pause piene	152

Indice delle figure

Figura 1. Schema di rappresentazione della teoria di Broadbent (Neisser, 2014: 198).....	27
Figura 2. Due esempi di immagini di fantasia presentate nello studio di Rollins e Thibadeau (1973: 165).....	34
Figura 3. L'area di Broca e l'area di Wernicke (Baars & Gage, 2010: 22).....	41
Figura 4. Attivazione delle aree cerebrali durante lo <i>shadowing</i> in finlandese (Tommola et al., 2000: 158).....	47
Figura 5. Attivazione delle aree cerebrali durante lo <i>shadowing</i> in inglese (Tommola et al., 2000: 157).....	47
Figura 6. Attivazione delle aree cerebrali durante l'IS dall'inglese in finlandese rispetto allo <i>shadowing</i> in inglese (Tommola et al., 2000: 160).....	48
Figura 7. Attivazione delle aree cerebrali durante l'IS dal finlandese in inglese rispetto allo <i>shadowing</i> in finlandese (Tommola et al., 2000: 159).....	48
Figura 8. I benefici dello <i>shadowing</i> per l'apprendimento della L2 (Kadota, 2019: 11).....	66
Figura 9. Schema dell'ordine in cui si manifestano tre effetti dello <i>shadowing</i> (tratto da Kadota, 2019: 185).....	66
Figura 10. Il passaggio dell'input dalla memoria episodica alla memoria procedurale, passando per la memoria semantica (Kadota, 2019: 94).....	68
Figura 11. Modello di apprendimento della L2 mediante <i>shadowing</i> (tratto da Kadota, 2019: 185).....	76

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, mithilfe einer empirischen Analyse zu überprüfen, ob intensive und regelmäßige *Shadowing*-Übungen positive Auswirkungen auf die Dolmetschleistungen von angehenden Dolmetschstudierenden haben können.

Das *Shadowing* ist eine in der Dolmetscherausbildung verwendete Lerntechnik, die in ihrer Grundform darin besteht, einen akustischen Input mit einem gewissen Zeitabstand und in derselben Sprache zu wiederholen, wobei das Hören und das Sprechen sich zum Teil überschneiden.

Das Thema wird von unterschiedlichen Gesichtspunkten aus erörtert. Zunächst wird eine allgemeine Definition von *Shadowing* präsentiert und ein Überblick über die Bereiche geboten, in denen es als Forschungsinstrument Anwendung findet. Zu diesen Bereichen zählen z.B. die kognitive Psychologie und die Neurolinguistik, im Rahmen derer das *Shadowing* einen wichtigen Beitrag zu den Studien zur selektiven und geteilten Aufmerksamkeit, sowie zur Gehirntätigkeit bei kognitiven und sprachlichen Aufgaben geleistet hat.

Die Masterarbeit befasst sich auch mit den Anwendungen vom *Shadowing* in der Fremdsprachen- und Dolmetschdidaktik. Seit ungefähr 20 Jahren erfreut sich diese Technik im Fremdsprachenunterricht in Asien und insbesondere in Japan großer Beliebtheit und wird dort als ein nützliches didaktisches Mittel zur Verbesserung von unterschiedlichen sprachlichen Kompetenzen betrachtet, die vom Hörverstehen bis hin zur mündlichen Produktion reichen.

Im Dolmetschbereich besteht noch keine Einigkeit über die Vorteile vom *Shadowing* für Studienanfänger beim Erlernen des Simultandolmetschens. Während für einige Experten diese Übung das gleichzeitige Hören und Sprechen effektiv trainiert, halten andere sie für nutzlos oder sogar kontraproduktiv.

Um zu versuchen, Licht in diese Debatte zu bringen und das *Shadowing* auf seine Nützlichkeit in Dolmetschkursen zu überprüfen, ist eine empirische Analyse durchgeführt worden, deren Ergebnisse und die daraus hervorgehenden Tendenzen beschrieben werden.

Der letzte Teil der Arbeit ist Schlussbemerkungen gewidmet, die auf den Ergebnissen der empirischen Analyse und den wissenschaftlichen Erkenntnissen zum *Shadowing* basieren und nützliche und interessante Anwendungen dieser Übung im Rahmen der Ausbildung von SimultandolmetscherInnen vorschlagen.

Abstract

The aim of the present dissertation is to examine whether practicing *shadowing* intensely can help interpreting students improve their interpreting performances.

In its basic form, *shadowing* consists in repeating an acoustic input out loud keeping a certain time lag from the speaker, whereby the speaking and listening processes take place simultaneously.

The subject is analysed from different perspectives. First, the dissertation provides a general definition of *shadowing* as well as an overview of the main fields in which it is used as a research instrument. Cognitive psychology and neurolinguistic, for instance, have greatly benefited from *shadowing* being used in experiments on selective and divided attention, as well as on brain activity in cognitive and linguistic tasks.

The dissertation also explores the use of *shadowing* in second language teaching and interpreting courses. For the last 20 years, this technique has enjoyed great popularity in Asia and, especially in Japan, where it is regarded as a useful and effective didactic instrument to improve various L2 skills, ranging from pronunciation and speech perception, all the way to listening comprehension and speaking.

In the interpreting field, there is still no consensus on the advantages of *shadowing* for students learning simultaneous interpreting. While some experts maintain that this technique effectively trains simultaneous listening and speaking, other consider it useless or even counterproductive.

In order to shed some light on this debate and to find out if and to which extent *shadowing* can have a positive impact on interpreting performances, an empirical analysis was carried out, from which interesting trends and results have emerged.

Based on these findings as well as on the main studies on *shadowing* carried out in the last few decades, the last part of the dissertation provides some concluding remarks and suggestions on how to effectively integrate *shadowing* into simultaneous interpreting training courses.

Introduzione

Il presente elaborato ha come oggetto lo *shadowing*, un esercizio linguistico orale che, nella sua forma più comune, consiste nel ripetere un input acustico ad alta voce, con sovrapposizione di ascolto e parlato che varia in funzione della distanza temporale tenuta rispetto all'input originale.

Sperimentato alla metà del '900 come strumento di ricerca negli studi di psicologia cognitiva sull'attenzione divisa e selettiva, a partire dagli anni '60 lo *shadowing* ha cominciato ad essere applicato anche nel campo dell'interpretazione di conferenza come esercizio propedeutico per introdurre il principiante all'apprendimento dei meccanismi di base dell'interpretazione simultanea. L'obiettivo dell'esercizio era quello di abituare lo studente ad ascoltare e parlare simultaneamente, prima di passare al vero e proprio processo di interpretazione dalla lingua di partenza a quella di arrivo.

Sull'efficacia dello *shadowing* in interpretazione è nato un dibattito ancora oggi aperto. Alcuni autori vedono nello *shadowing* un valido strumento per introdurre con gradualità lo studente alla pratica della simultanea; altri manifestano invece una certa dose di scetticismo, se non addirittura di aperta contrarietà, nei confronti di questa tecnica, mettendone in luce difetti e problematiche; altri ancora assumono una posizione intermedia fra gli aperti sostenitori e i fermi detrattori dello *shadowing*, suggerendo di utilizzare questo esercizio adottando alcuni accorgimenti.

La presente tesi nasce dal desiderio di approfondire le ragioni alla base di questo dibattito, conoscere meglio i contributi di altre discipline e individuare i potenziali benefici dello *shadowing* per gli interpreti in formazione. Mediante un'analisi empirica, che costituisce la parte conclusiva del lavoro, si sono inoltre cercati indizi per un eventuale effetto positivo di un esercizio di *shadowing* svolto intensamente e con costanza durante il percorso di formazione sulle prestazioni di interpreti principianti.

Il mio interesse per l'argomento è anche frutto dell'esperienza personale con lo *shadowing*, a cui mi sono avvicinata all'inizio dei miei studi in interpretazione e che nell'arco dei due anni ho praticato anche autonomamente e con costanza poiché percepivo un beneficio soprattutto a livello di fluidità nell'articolazione dei suoni in lingua straniera. Da qui è nata in me la curiosità di verificare se si trattasse soltanto di un'impressione personale o se invece questa mia sensazione trovasse conferma anche in studi scientifici.

Il lavoro si articola in sei capitoli.

Il primo descrive lo *shadowing* nei suoi tratti fondamentali e fornisce una panoramica introduttiva dei suoi principali ambiti di applicazione.

Il secondo capitolo espone i primi utilizzi dello *shadowing*, a partire dagli anni '50 del '900, negli studi di psicologia cognitiva. Vengono qui presentate anche le ricerche che, nell'effettuare un confronto fra *shadowing*, ascolto semplice, interpretazione simultanea e consecutiva, mettono in luce le differenze fra queste attività linguistiche in termini di memorizzazione.

Il terzo capitolo illustra gli studi di neurolinguistica che hanno analizzato la lateralizzazione emisferica e l'attività cerebrale durante l'esecuzione di compiti dal diverso carico cognitivo, tra cui *shadowing* e interpretazione simultanea. L'attenzione è rivolta in particolare alle ricerche dell'équipe dello scienziato finlandese Tommola, condotte facendo ricorso anche a tecniche come la pupillometria e la tomografia ad emissione di positroni.

Il quarto capitolo si concentra sui principali contributi che lo *shadowing* ha offerto allo studio e all'approfondimento dei processi di acquisizione della lingua straniera a livello di percezione, elaborazione e produzione.

La trattazione prosegue illustrando i benefici dello *shadowing* per l'apprendimento della L2, settore in cui questa tecnica gode di grande popolarità in Asia e, soprattutto, in Giappone, da dove provengono anche gli studi più interessanti in materia. Uno di questi è senza dubbio "Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition", recentissima opera del giapponese Kadota (2019), che offre una panoramica sugli studi sullo *shadowing* dai risultati molto incoraggianti: da essi è infatti emerso che lo *shadowing* contribuisce a promuovere l'automatizzazione della percezione dell'input, l'interiorizzazione di nuovi *item* linguistici e il miglioramento di pronuncia e comprensione orale, per citare solo alcuni esempi.

Il quinto capitolo esamina l'uso dello *shadowing* in interpretazione. Nella prima sezione vengono presentati alcuni casi rappresentativi di inserimento dello *shadowing* tra le prove di ammissione ai corsi universitari in interpretazione di conferenza. La seconda parte espone invece le argomentazioni degli autori che assumono una posizione favorevole, contraria o intermedia nei confronti dello *shadowing* come esercizio introduttivo all'apprendimento dell'interpretazione simultanea.

Nel sesto capitolo viene descritta l'analisi empirica condotta presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) di Forlì. La ricerca analizza prestazioni di riassunto orale e di interpretazione consecutiva di un campione di studenti che, nell'arco di sei anni (2012-2017), hanno sostenuto la prova di ammissione al corso di interpretazione in tedesco. Lo studio si propone di verificare se, per alcuni tratti linguistici quali l'uso corretto dei

determinanti e la presenza di pause piene, chi ha svolto uno *shadowing* intenso durante i primi due semestri di corso abbia fatto registrare un'evoluzione diversa rispetto a chi ha eseguito l'esercizio più sporadicamente. Il capitolo termina con la descrizione delle tendenze emerse dai dati raccolti e il commento dei risultati ottenuti.

Alla conclusione sono infine riservate alcune considerazioni personali che prendono le mosse dagli esiti dell'analisi empirica e dai contributi più interessanti offerti dalle discipline analizzate nei capitoli precedenti, per riflettere su aspetti dello *shadowing* che potrebbero rivelarsi utili nella didattica dell'interpretazione simultanea.

Ringraziamenti

I miei più sentiti ringraziamenti vanno alla Prof.ssa Mack e alla Prof.ssa Höhmann per avermi saputo accompagnare in questo percorso di stesura della tesi con grande passione, dedizione e gentilezza.

Un grazie di cuore alla mia famiglia, senza la quale non avrei mai potuto realizzare il sogno che ho sin da bambina, quando, con curiosità e ammirazione, ascoltai per la prima volta la voce senza volto che traduceva impeccabilmente ospiti stranieri a “Che tempo che fa”.

Grazie mamma e papà per avermi sempre sostenuta e incoraggiata ad andare avanti anche nei momenti difficili.

Grazie ai miei nonni e a mia zia, che in questi cinque anni hanno reso più leggere le giornate di studio e non hanno mai dimenticato di augurarmi in bocca al lupo per gli esami. Grazie per i vostri abbracci e il vostro grandissimo affetto.

Un ringraziamento speciale va anche a Beatrice, che ho conosciuto frequentando questa università e che da Vienna, nonostante la distanza, non mi ha mai fatto mancare il suo sostegno e la sua amicizia.

Infine, la mia riconoscenza va alla Prof.ssa Barbieri del liceo classico-linguistico L.A. Muratori di Modena, alla quale sarò sempre grata per aver saputo accendere ancora più intensamente con la sua passione e dolcezza il mio amore per il tedesco.

CAPITOLO 1

SHADOWING: DEFINIZIONE E AMBITI DI APPLICAZIONE

Il presente capitolo fornisce una prima panoramica sullo *shadowing*, presentandone una definizione generale e passando in rassegna le discipline in cui trova applicazione come strumento di ricerca o metodo didattico. La parte conclusiva è riservata ad un chiarimento terminologico sulla differenza fra *shadowing* e ripetizione.

1.1 Definizione di *shadowing*

Avvicinandosi allo studio dello *shadowing*, si rimane sorpresi di fronte alla grande varietà di discipline in cui questa tecnica ha suscitato e tuttora suscita l'interesse degli studiosi. In virtù della vasta gamma di ambiti in cui lo *shadowing* ha trovato applicazione, non meraviglierà il fatto che ogni settore abbia preso le mosse da una sua definizione di base, per poi descriverne i meccanismi di funzionamento e le implicazioni da molteplici punti di vista. Si può pertanto affermare che lo stato attuale delle ricerche in merito allo *shadowing* è il risultato dell'interazione e del dialogo tra vari ambiti, ciascuno dei quali ha contribuito in modo rilevante a mettere in rilievo la natura fortemente sfaccettata di questo esercizio.

A fini di chiarezza, in questo paragrafo introduttivo si è optato per una descrizione di *shadowing* che, pur tenendo conto della varietà degli approcci disciplinari esposti più in dettaglio nei successivi capitoli, fosse sufficientemente ampia e generale da consentire di avvicinarsi alla materia in modo agevole e graduale. Tale sforzo si è tradotto nella seguente proposta di definizione: per *shadowing* si intende un tipo di esercizio linguistico in cui un soggetto, che nel senso più ampio del termine viene chiamato *shadower*¹, ascolta direttamente o riceve in cuffia un input acustico - testi, parole o anche singole parole o sillabe/lettere² - che è chiamato a ripetere, in sovrapposizione all'ascolto, a voce alta e nella stessa lingua in cui le ascolta. L'esercizio è di natura puramente orale e non prevede l'utilizzo di alcun testo scritto. Lo scarto temporale che necessariamente deve intercorrere tra l'ascolto e la produzione orale

¹ Può trattarsi di uno studente, di una persona coinvolta in uno studio sullo *shadowing* etc.

² Negli esperimenti sullo *shadowing* viene fatto uso di diverse tipologie di materiali, ciascuna delle quali è funzionale agli scopi dei rispettivi studi e delle quali i ricercatori forniscono di volta in volta definizioni differenti. Nella descrizione di tali materiali, termini e formulazioni quali "testo", "parole", "parole isolate" etc. non vengono dunque utilizzati nella loro accezione strettamente tecnica, bensì sono da intendersi in senso più ampio (ad esempio, il termine "testo" può costituire una variante di "breve brano", così come l'espressione "parole isolate" può corrispondere a ciò che in un altro studio viene indicato con la denominazione di "singole parole").

dello *shadower* viene chiamato *décalage*³ e può avere durata variabile, ad esempio in funzione della tipologia di input o delle indicazioni fornite allo *shadower* su come svolgere l'esercizio. Solitamente non è richiesta una riformulazione del testo di partenza, ma il grado di imitazione del messaggio ascoltato può variare, come anche le caratteristiche di quest'ultimo. A seconda delle finalità con cui lo *shadowing* viene utilizzato (ad es. come strumento di ricerca o didattico), allo *shadower* possono essere proposti ascolti molto diversi tra loro. Alcuni studiosi hanno rivolto la propria attenzione alla ripetizione di unità discrete, come liste di lettere (Kroll et al., 1970), singole parole (Rollins & Thibadeau, 1973), non-parole (v. esperimenti di Marslen-Wilson, 1985, con l'uso del Jabberwocky) o cifre (Underwood, 1974); altri si sono concentrati su frasi non contestualizzate (v. *lag exercises* in Lambert, 1988a) o su testi coerenti (Sabatini, 2001).

Per quanto riguarda i meccanismi alla base della ripetizione del messaggio in ingresso, la distinzione fondamentale è quella tra pura imitazione fonetica (ad esempio nel caso di un input in una lingua completamente sconosciuta allo *shadower*⁴) ed elaborazione semantica (e pragmatica) di un discorso in una lingua nota (ad esempio quando è richiesta anche la correzione di errori inseriti ad arte nel testo ascoltato).

Lo *shadowing*, per come è stato finora definito, è dunque sì una forma di ripetizione di un input acustico, ma si differenzia dalla ripetizione in senso stretto (in cui la resa, come si vedrà più in dettaglio nel paragrafo 1.3, avviene in un momento successivo all'ascolto dell'input) per il fatto di implicare sempre una sovrapposizione di ricezione/ascolto e produzione/parlato. Se non definito diversamente, lo *shadowing* prevede in genere una ripetizione integrale o *verbatim* di quanto ascoltato; vedremo però che sono state anche proposte delle varianti di questa modalità.

In materia di *shadowing* esiste una letteratura sterminata frutto di studi, ricerche ed esperimenti condotti da esperti attivi in una molteplicità di discipline, partendo dalla

³ Questa definizione vuole costituire solo una breve introduzione al concetto di *décalage* nello *shadowing*, che verrà trattato più approfonditamente nei successivi paragrafi dedicati a *phrase*, *phonemic* e *adjusted lag shadowing* e a *distant shadowing* vs. *close shadowing*. Il *décalage*, chiamato anche *time lag*, *response latency* o *ear-voice span* (EVS), indica l'intervallo di tempo che intercorre tra quando una parola compare nel discorso originale e quando lo *shadower* inizia a pronunciarla. Può essere calcolato in millisecondi attraverso una misurazione strumentale oppure essere espresso in numero di parole (ossia dopo quante parole dell'input originale lo *shadower* inizia la propria resa).

⁴ La ripetizione di un input in una lingua sconosciuta è un esempio di *shadowing* senza comprensione del messaggio in ingresso. In questo caso, il soggetto si limita ad una mera riproduzione o imitazione dei suoni che sente. In uno studio del 1960, Chistovitch, Aliakrinskii e Abilian definirono questa forma di *shadowing without understanding* "as mere repetition and not active rehearsal or deeper forms of processing" (Lambert, 1992: 267).

psicologia cognitiva, passando per la neurolinguistica⁵ e l'interpretazione di conferenza, fino ad arrivare alla didattica della seconda lingua (L2).

A livello terminologico, occorre precisare che in linguistica applicata la denominazione più frequente per definire l'oggetto di studio di questa tesi è *shadowing*, termine che, per maggiore chiarezza, utilizzerò al posto di sinonimi più rari oppure ormai desueti (v. tabella 5 in appendice).

Data la notevole mole di studi e di applicazioni che vedono come protagonista lo *shadowing*, non sorprende che questa tecnica si declini in una serie di varianti. Ai fini di una maggiore chiarezza espositiva, si è qui preferito rinunciare ad un'elencazione in blocco di tutte le forme in cui lo *shadowing* può manifestarsi, prediligendo invece una trattazione dell'argomento più graduale. Per una trattazione più dettagliata delle varianti di *shadowing* si rimanda alla tabella 5 in appendice, dove si noterà che in alcuni casi ad una medesima forma di *shadowing* vengono attribuite una o più denominazioni diverse; questo fenomeno è riconducibile al fatto che il processo di classificazione risente in una certa misura dell'ambito geografico di provenienza nonché delle esperienze personali che ciascuno studioso porta come contributo per completare il quadro teorico di riferimento.

Le tre tipologie fondamentali di tratti distintivi delle innumerevoli varianti di *shadowing* riportati in letteratura riguardano a) le caratteristiche del testo utilizzato come input, b) le caratteristiche del processo richiesto alla *shadower*, e c) le caratteristiche richieste all'output prodotto dallo *shadower*. L'input da ripetere in *shadowing* può consistere ad esempio in unità discrete, come cifre, liste di lettere, singole parole o non-parole, oppure in frasi (contestualizzate e non) e in testi dal grado di coerenza variabile. In fase di riproduzione, allo *shadower* può essere richiesto di mantenere un determinato scarto temporale (*décalage*) di lunghezza variabile, di effettuare l'esercizio imitando foneticamente l'input, di intervenire correggendo durante la resa errori appositamente inseriti nel testo di partenza, oppure ancora di memorizzare quante più informazioni possibili dell'input in vista di una prova di *recall* successiva allo *shadowing*. Il testo prodotto dallo *shadower*, infine, può andare da una imitazione fonetica, alla ripetizione *verbatim* fino alla riformulazione *on-line* del testo di partenza. La resa dello *shadower* avviene normalmente ad alta voce, ma esistono anche varianti che prevedono la ripetizione dell'input mentalmente in silenzio.

Ricordiamo che lo *shadowing* in senso stretto presuppone la sovrapposizione di ascolto e

⁵ Dal momento che queste ultime due discipline hanno fornito al settore dello *shadowing* un contributo non tanto in termini di definizione quanto a livello sperimentale e di ricerca, si è qui ritenuto opportuno limitarsi a un loro semplice accenno, rimandando ai capitoli 2 e 3 per una trattazione più approfondita.

parlato, mentre in senso lato include anche forme di esercizio che prevedono la riproduzione dell'input in un momento successivo alla sua enunciazione.

1.2 Ambiti di applicazione dello *shadowing*

I paragrafi che seguono forniscono, come anticipato, una breve panoramica degli ambiti in cui lo *shadowing* è utilizzato come oggetto di ricerca o strumento didattico. A tale scopo si è scelto di adottare un approccio cronologico che, partendo dai primissimi studi in contesto cognitivista, permetterà di arrivare a toccare i contributi più recenti offerti dal settore della didattica della L2.

1.2.1 Lo *shadowing* nella psicologia cognitiva

I primissimi studi che hanno visto lo *shadowing* come protagonista sono da ricondurre alla psicologia cognitiva, che ha fatto ricorso a questa tecnica come strumento di ricerca per analizzare i meccanismi con cui l'uomo, in presenza di più stimoli concorrenti, destina le proprie risorse dell'attenzione solo ad uno dei segnali in ingresso ignorando gli altri (attenzione selettiva) (cfr. ad esempio Cherry, 1953), oppure si concentra su tutti gli input compiendo più attività simultaneamente (divisione dell'attenzione).

Altri interessanti temi trattati dai cognitivisti sono l'interazione fra *shadowing* ed input visivi (Kroll et al., 1970; Rollins e Thibadeau, 1973), il ruolo della memoria nello *shadowing* in confronto ad altri compiti quali l'ascolto semplice e l'interpretazione simultanea (Gerver, 1974), nonché il rapporto fra *décalage* e memorizzazione dell'input durante lo *shadowing*. Il focus degli studi cognitivi riguarda pertanto l'attenzione, la memoria, i meccanismi di elaborazione degli input e i processi cognitivi non solo alla base dello *shadowing* ma anche, in ottica contrastiva, nel confronto con l'interpretazione simultanea (Pöchhacker, 2016).

1.2.2 Lo *shadowing* nella neurolinguistica

In neurolinguistica lo *shadowing* è stato impiegato come strumento di ricerca per studiare il funzionamento del cervello umano durante lo svolgimento di compiti linguistici. Anche in questo contesto assume grande rilievo il confronto fra *shadowing* e interpretazione simultanea, che ha mostrato il sussistere di differenze in termini di carico cognitivo e di lateralizzazione emisferica. Per approfondire questi temi sono stati impiegati strumenti molto sofisticati e tecnologicamente avanzati (v. ad esempio Tommola et al., 2000), grazie ai quali è

stato possibile osservare le dinamiche di attivazione delle aree cerebrali preposte al controllo della memoria e del linguaggio.

1.2.3 Lo *shadowing* nell'interpretazione di conferenza

Per quanto concerne l'interpretazione di conferenza, l'ambito che qui maggiormente si desidera indagare, una delle definizioni più ricorrenti di *shadowing* è quella fornita da Sylvie Lambert, che lo descrive come

a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli, i.e. word-for-word repetition, in the same language, parrot-style, of a message presented through headphones (Lambert, 1992: 266).

La studiosa sottolinea che tale pratica viene utilizzata come esercizio propedeutico all'interpretazione simultanea poiché abitua gli studenti principianti di interpretazione ad ascoltare e parlare simultaneamente in una medesima lingua prima di passare alla più complessa fase di vera e propria traduzione simultanea da una lingua (di partenza) a un'altra (di arrivo). Al di là della mera sovrapposizione acustica di due voci, la difficoltà dello *shadowing* è costituita dall'elaborazione cognitiva dell'input proveniente dall'oratore, la quale avviene parallelamente alla pianificazione e realizzazione della resa. Riuscire a padroneggiare questo meccanismo è ritenuto un presupposto fondamentale per la buona riuscita dell'interpretazione simultanea e, non essendo una competenza innata, bensì acquisita, richiede pratica ed esercizio per essere consolidata (Lambert, 1991).

La definizione di Lambert si inserisce nel medesimo solco di quella fornita da Weber, che parla di *shadowing* come di una tecnica in cui “students are asked to repeat what they hear - simultaneously and in the same language” (Weber, 1984: 41).

Rimanendo nell'ambito degli *Interpreting Studies*, può essere interessante inquadrare il fenomeno dello *shadowing* anche da un altro punto di vista, vale a dire quello offerto dal modello degli sforzi cognitivi concorrenti di Gile⁶. Quest'ultimo viene adottato da Sabatini (2001) come base teorica per la sua ricerca sulle differenze fra ascolto semplice, *shadowing* e interpretazione simultanea. Nel suo studio, la ricercatrice definisce lo *shadowing* come una tecnica che richiede una suddivisione delle abilità di elaborazione tra lo sforzo di ascolto e, in

⁶ Si ricorda che Gile analizza l'interpretazione simultanea e consecutiva dal punto di vista degli sforzi a cui l'interprete è chiamato a far fronte durante queste attività. Lo studioso ha in un primo momento descritto tre sforzi – “ascolto e analisi” (L), “produzione” (P) e “memoria” (M) - a cui ha successivamente aggiunto lo sforzo di “coordinazione” (C) (Gile, 1985 e 2018).

misura minore, di analisi, e lo sforzo di produzione, senza che nel processo intervengano fenomeni di elaborazione interlinguistica come invece accade nel caso dell'interpretazione simultanea.

1.2.4 Lo *shadowing* nella didattica della L2

Lo *shadowing*, da tecnica inizialmente applicata per la formazione (e selezione) di studenti di interpretazione, ha gradualmente attirato anche l'attenzione degli studiosi di didattica delle lingue straniere. Un caso emblematico è il Giappone, dove lo *shadowing* è stato integrato in molti corsi di inglese per migliorare le competenze di ascolto degli studenti (Hamada, 2012; Wiltshier, 2007). In questo contesto didattico Tamai definisce lo *shadowing* come

the act or task of listening, in which the learner tracks the heard speech and repeats it as exactly as possible (Tamai, 2005 citato in Wiltshier, 2007: 498).

Prendendo le mosse da questa formulazione, Hamada (2011) esprime il proprio disaccordo nei confronti di Lambert, che aveva presentato lo *shadowing* come un esercizio di ripetizione “a pappagallo”, sottolineando invece come questa tecnica sia a suo avviso un'attività ben lungi dall'essere passiva. Secondo Hamada, infatti, Lambert nella sua definizione non coglie un aspetto fondamentale dello *shadowing*, messo in luce da Kadota, riguardante i processi cognitivi:

[s]hadowing should not be regarded as just repetition of phonetics, but rather as an active and highly cognitive activity.[...]

[The] process of repeating incoming speech and monitoring the shadowed material engages many areas of the learners' brain, especially the language centers (Kadota, 2007, citato in Hamada, 2011: 140).

In continuità con Hamada, anche Sumiyoshi (2014) evidenzia il carattere “attivo” dello *shadowing*, che richiede un elevato livello di attenzione verso i suoni in ingresso per evitare che essi si riducano a rumori di fondo non elaborati dal cervello.

La grande popolarità che lo *shadowing* ha raggiunto in Giappone e in altri paesi asiatici come mezzo per l'insegnamento della lingua inglese e il miglioramento delle competenze di ascolto nonché della fluenza in lingua straniera è dimostrato anche dalla definizione che ne viene

fornita nel manuale TEFL⁷ rivolto ad insegnanti di scuola media giapponese. In questo testo, infatti, ci si riferisce allo *shadowing* come “an interpreting training method and a teaching method for improving listening skills” (Kanatani et al., 2010, citato in Tomoda, 2013: 49).

Dalla prospettiva dell’acquisizione della seconda lingua, una studiosa dell’Università di Kyoto, ha introdotto nella sua definizione di *shadowing* un elemento non ancora incontrato fino a questo momento, ossia la possibilità che il materiale orale in ingresso possa essere ripetuto dallo studente non solo ad alta voce, ma anche “in silenzio”, fra sé e sé e, dunque, in maniera non vocalizzata:

[i]n the field of second language acquisition (SLA), shadowing is a broad term referring to a technique where auditory material is repeated almost simultaneously either silently or out loud (Teeter, 2017: 3).

Occorre però sottolineare come questa variante dello *shadowing*, per quanto interessante e peculiare, sia un approccio alla disciplina metodologicamente debole in quanto del tutto soggettivo: dal momento che la ripetizione dell’input avviene mentalmente, infatti, non è possibile verificare o misurare l’accuratezza e la precisione della prestazione dello *shadower*, al contrario di quanto accade nella pratica dello *shadowing* tradizionale.

1.2.5 Varianti dello *shadowing* a beneficio di utenti sordi

Questa sezione descrive due ambiti di applicazione dello *shadowing* che, pur potendo essere considerati “di nicchia”, sono un’ulteriore testimonianza di come questa tecnica sia versatile e si presti ad essere impiegata in un’ampia gamma di settori. Stiamo parlando dello *theatre shadowing* e dello *shadowing (respeaking)* a fini di sottotitolaggio, entrambi utilizzati per rendere eventi di vario tipo accessibili ad utenti sordi.

Per *theatre shadowing* si intende una tecnica che prevede l’impiego di un interprete in lingua dei segni che interpreta le parole di un attore sul palcoscenico a beneficio di un pubblico di non udenti. Tradizionalmente, per rendere uno spettacolo teatrale fruibile anche a spettatori sordi si ricorre ad un interprete collocato a lato del palcoscenico, da dove interpreta in lingua dei segni le battute degli attori. Un servizio di questo tipo pone tuttavia notevoli difficoltà allo spettatore sordo, che deve decidere se destinare tutta la propria attenzione all’interprete, non

⁷ TEFL è acronimo di Teaching English as a Foreign Language.

riuscendo però così a cogliere le dinamiche sulla scena, o agli attori, il che impedisce tuttavia di comprendere dialoghi e battute.

Un'alternativa a questa tradizionale interpretazione in lingua dei segni è lo *theatre shadowing*, che prevede che gli interpreti salgano sul palco esibendosi accanto agli attori durante l'interpretazione in lingua dei segni. L'interprete può avere un proprio ruolo autonomo oppure muoversi affiancando l'attore e limitandosi a renderne accessibili le parole. Questa soluzione da un lato consente agli utenti sordi di seguire lo spettacolo senza alcuna difficoltà; dall'altro non costituisce fonte di distrazione per lo spettatore normo-udente, che si abitua con facilità alla presenza degli interpreti, poiché sono pienamente integrati nella scena e indossano costumi al pari di tutti gli altri personaggi⁸.

Lo *shadowing* (chiamato in questo contesto anche rispeakeraggio) viene impiegato anche da figure professionali chiamate *respeaker* che, servendosi di programmi di riconoscimento vocale, producono sottotitoli interlinguistici o intralinguistici in tempo reale e proiettati su schermi per permettere la comprensione di interventi e discorsi anche ai sordi. Pur condividendo il meccanismo di fondo dello *shadowing*, questa tecnica presenta tuttavia alcune differenze rispetto alla tipologia definita ad esempio da Lambert. In primo luogo, il *respeaking* richiede che chi lo pratica non ripeta soltanto l'input uditivo proveniente dall'oratore, ma detti contemporaneamente al programma anche la punteggiatura, al fine di rendere il testo scritto finale fruibile ai destinatari. Nel caso dello *shadowing*, invece, saranno la prosodia e le pause dello *shadower* a permettere all'ascoltatore di comprendere il flusso del discorso (cfr. Eugeni, 2008).

In secondo luogo, per rispondere al bisogno di produrre un testo finale fruibile, può accadere che il *respeaker* non adotti sempre il *verbatim respeaking*, ossia la ripetizione parola per parola del parlato dell'oratore (il che coinciderebbe di fatto con lo *shadowing* tradizionale). Il professionista può infatti optare per una formulazione che si allontana a livello superficiale dal testo originale, ad esempio per evitare errori di riconoscimento da parte del software (ad esempio nel caso di parole in lingua straniera), per limitare la lunghezza del testo scritto da visualizzare o in caso di false partenze o riformulazioni dell'oratore che, se riproposte nei sottotitoli, potrebbero ostacolarne la lettura o complicarne la comprensione (*ibid.*).

⁸ <http://www.terptheatre.com/interpreting-consulting-training/> (consultato il 9 maggio 2019); <https://www.accreditedlanguage.com/interpreting/sign-language-in-the-theater-shadow-interpreting/> (consultato il 16 dicembre 2018)

1.3 *Shadowing* e ripetizione

Per questioni di chiarezza terminologica, si è deciso di dedicare un paragrafo all'approfondimento delle differenze (già accennate nel par. 1.1) che sussistono fra *shadowing* e ripetizione, due attività apparentemente simili, poiché prevedono entrambe la riproduzione di suoni, ma che si distinguono l'una dall'altra per alcune precise caratteristiche.

Lo *shadowing*, come abbiamo visto, è una forma di ripetizione che implica una sovrapposizione di ricezione/ascolto e di produzione/parlato, con un determinato *décalage*; la ripetizione, al contrario, avviene in un momento successivo, dunque senza sovrapposizioni.

Da un punto di vista psicolinguistico, lo *shadowing* è un processo immediato che prevede la ripetizione di suoni *on-line*: chi lo pratica deve infatti restituire immediatamente l'input uditivo che giunge al suo orecchio (con *décalage* più o meno lungo), simultaneamente al parlato dell'oratore (cfr. Shiki et al., 2010).

Al contrario, la ripetizione è un'attività *off-line*, che prevede la riproduzione dell'input non in tempo reale, bensì in un momento successivo, durante la pausa o silenzio al termine dell'enunciato o del *chunk* pronunciato dall'oratore. Ciò consente allo studente di riflettere su quanto ascoltato e di analizzare l'input a livello sintattico e semantico prima della restituzione (*ibid.* e Hamada, 2015a).

Tale distinzione porta con sé alcune interessanti implicazioni.

Secondo Hamada (2015a), mentre la ripetizione si dimostra efficace per migliorare la memoria a lungo termine, lo *shadowing* rafforza soprattutto i processi di percezione del linguaggio, dal momento che lo studente deve cogliere i suoni in ingresso e riprodurli in forma orale. Questa attività va ad agire sull'anello fonologico, una parte della memoria di lavoro che trattiene per pochi secondi le informazioni fonologiche in ingresso, la cui traccia viene in seguito rattivata mediante il processo di ripetizione (sub)vocale. Tale meccanismo ha portato Hamada alla conclusione che grazie allo *shadowing* è possibile automatizzare la percezione del linguaggio ed aumentare la capacità della memoria a breve termine⁹.

Più in dettaglio, Hamada (2016) ha condotto uno studio su due gruppi di studenti giapponesi coinvolti uno in attività di ripetizione e l'altro in attività di *shadowing*, entrambi in inglese, durante le lezioni universitarie. L'esperimento prevedeva che i soggetti trascorressero la prima metà di ciascuna delle 8 lezioni studiando i contenuti e il lessico dei testi in seguito oggetto di *shadowing* e ripetizione. Prima di ogni lezione i candidati sono stati sottoposti ad

⁹ Gli effetti dello *shadowing* sulla memoria e sul linguaggio saranno ripresi più in dettaglio nel capitolo 4.

un test di ascolto e ad uno di comprensione scritta, ripetuti dopo la fine di ogni incontro. Successivamente, i risultati dei pre- e post-test di ascolto sono stati tra loro confrontati; lo stesso è avvenuto con le prove di comprensione scritta. Sulla base di questa analisi, Hamada ha riscontrato che lo *shadowing* migliora le competenze di comprensione orale, ma non di comprensione scritta, mentre per la ripetizione sono emersi risultati opposti, a conferma dell'ipotesi che lo *shadowing* favorisce la percezione fonemica e la concentrazione sui suoni in ingresso, tutti aspetti legati esclusivamente alla dimensione dell'ascolto. La ripetizione, invece, costringe lo studente a focalizzarsi soprattutto sul trattenimento di informazioni a lungo termine e sull'analisi sintattica e semantica degli enunciati, consentendogli così di ricordare meglio e più a lungo i contenuti letti durante la prova di comprensione scritta.

È interessante notare come, in linea con le considerazioni sopra esposte, lo *shadowing* migliori soltanto competenze legate al processo *bottom-up*, mentre la ripetizione abbia un impatto sia a livello *bottom-up* sia a livello *top-down*¹⁰.

Un altro importante elemento di distinzione fra le due tecniche è legato alle diverse tempistiche di riproduzione dell'input (a cui rimandano i concetti sopra esposti di *on-line* e *off-line*), le quali hanno spinto Shiki, Mori e Kadota (2010) a domandarsi in particolare se tra *shadowing* e ripetizione sussistano anche differenze a livello della tipologia di parole correttamente riprodotte dai soggetti esaminati durante lo svolgimento dei rispettivi esercizi. Per rispondere a questo interrogativo, gli studiosi hanno condotto una ricerca basata sulla distinzione fra parole funzionali/vuote, solitamente pronunciate in modo rapido e senza una particolare enfasi, e parole lessicali/piene, le quali invece vengono tipicamente sottolineate con maggiore forza.

Lo studio è stato condotto utilizzando due testi in lingua inglese, ciascuno dei quali doveva essere riprodotto nelle modalità *shadowing* e ripetizione da studenti universitari giapponesi (la ricerca prevedeva inoltre che su ogni testo questo lavoro venisse eseguito sei volte, per verificare se vi fosse un miglioramento nella resa tra il primo e l'ultimo tentativo). Per la loro analisi, gli studiosi hanno preso come riferimento il primo testo e, in particolare, tutte le parole – funzionali e lessicali - che il 60% o più dei soggetti non è riuscito a riprodurre al primo tentativo. Considerando ad esempio due segmenti contenenti le parole funzionali “from”, “I” e “was”, e “when” e “she”, Shiki e gli altri studiosi hanno osservato che queste

¹⁰ Il processo *bottom-up* corrisponde alla percezione del linguaggio su base fonologica, mentre nel processo *top-down* conoscenze e aspettative individuali intervengono ad integrare e interpretare le informazioni fonologiche. Nello *shadowing* la grande attenzione rivolta ai suoni in ingresso fa sì che la dimensione più sollecitata sia quella *bottom-up*, mentre durante la ripetizione entra in gioco sia la componente fonologica (che consente di percepire i singoli suoni), sia la dimensione delle conoscenze individuali che il soggetto possiede e utilizza per ripetere e conferire un senso ai *chunk* o segmenti ascoltati.

parole rappresentavano un problema per più del 60% di coloro che facevano *shadowing*, mentre venivano correttamente riprodotte da oltre il 60% dei partecipanti coinvolti nell'esercizio di ripetizione. Come sottolineano i ricercatori, le parole vuote inglesi sono una categoria che i parlanti giapponesi tendono a percepire con difficoltà. Shiki, Mori e Kadota ipotizzano che gli studenti coinvolti nella ripetizione possano aver aggiunto parole vuote alla loro resa per renderla grammaticalmente corretta a seguito di un processo di elaborazione semantica e sintattica dell'input resa possibile dalla natura *off-line* del processo. Questa medesima procedura di analisi risulta invece più ardua da compiere durante lo *shadowing*, che per la sua natura di attività *on-line* comporta una maggiore difficoltà nel riprodurre le parole vuote. Gli esperti sottolineano tuttavia che studenti allenati e di livello avanzato possono comunque arrivare a sviluppare una certa capacità di elaborazione semantica e sintattica del testo anche durante la fase di *shadowing*.

CAPITOLO 2

LO SHADOWING NEGLI STUDI DI PSICOLOGIA COGNITIVA

La psicologia cognitiva, sin dai suoi albori negli anni '50 del secolo scorso, si è servita dello *shadowing* come strumento di ricerca per esplorare il funzionamento dell'attenzione selettiva e i meccanismi alla base dell'elaborazione delle informazioni nell'essere umano (Riccardi, 2015).

Il presente capitolo espone i principali contributi che lo *shadowing* ha fornito in ambito cognitivista agli studi sull'attenzione e l'elaborazione di input uditivi. In primo luogo, si illustreranno le diverse categorie di *shadowing* che gli studiosi hanno individuato sulla base dei propri obiettivi di ricerca. In secondo luogo, verranno esposti i primissimi esperimenti condotti da Colin Cherry in condizioni di ascolto dicotico¹¹, a cui seguirà l'approfondimento di un modello teorico sul funzionamento dell'attenzione. Si passerà poi a presentare uno studio sulla divisione dell'attenzione, per arrivare infine alle ricerche che confrontano il grado di memorizzazione delle informazioni durante le attività di *shadowing*, interpretazione simultanea e consecutiva nonché semplice ascolto.

2.1 Tipologie di *shadowing* in ottica cognitivista

2.1.1 *Phonemic shadowing, phrase shadowing, adjusted lag shadowing e lag exercises*

La prima fondamentale distinzione all'interno dello *shadowing* è quella fra *phonemic shadowing* e *phrase shadowing*¹², due tipologie che Lambert (1988a, 1991) riprende dagli studi risalenti agli anni '70 dello psicologo cognitivista Norman e che definisce come strumenti utili non solo per la formazione ma già per la selezione di aspiranti interpreti più promettenti durante le prove di ammissione all'università.

Nel caso del *phonemic shadowing*, lo *shadower*

“repeat[s] each sound exactly as it is heard, without waiting for a complete meaning unit, or even an entire word, so that the shadower stays ‘right on top’ of the speaker”
(Lambert, 1991: 587).

¹¹ Si tratta di una particolare condizione di ascolto tale per cui all'orecchio destro e sinistro del soggetto esaminato giungono contemporaneamente due messaggi acustici diversi.

¹² Nel 1998, nei suoi studi sulla memoria, Goldinger ha fatto ricorso a due tecniche da lui chiamate *immediate shadowing* e *delayed shadowing*: si tratta di una classificazione in tutto e per tutto assimilabile a quella di Norman, da cui differisce solo per la terminologia utilizzata (Haufe, 2012).

In altre parole, dunque, lo *shadower* mantiene un *décalage* il più breve possibile rispetto al testo orale originale, conservando una distanza minima dal parlato dell'oratore e basando la sua produzione quasi esclusivamente su aspetti fonetici. Lambert (1991) afferma che questa tecnica di *shadowing* ha l'obiettivo di verificare se lo studente è in grado di padroneggiare il principio meccanico alla base dell'interpretazione simultanea, che consiste nell'ascoltare e parlare allo stesso tempo. Kuo e Chou (2014) e Schweda Nicholson (1990) aggiungono che il *phonemic shadowing* aiuta lo *shadower* a migliorare la propria pronuncia e fluenza in lingua straniera, nonché ad acquisire un'intonazione il più possibile simile a quella di un parlante madrelingua. Tuttavia, non tutti gli esperti concordano con i sostenitori del *phonemic shadowing* e dalle divergenze di opinioni è nato un dibattito molto acceso (v. capitolo 5).

Nel caso del *phrase shadowing*, invece, lo studente ripete il discorso dell'oratore con un *décalage* più lungo, pari o superiore ai 250 millisecondi, "waiting for a chunk or meaning unit before beginning to shadow, as is the case with simultaneous interpretation" (Lambert, 1991: 587). Allo *shadower* si dice pertanto di iniziare la propria produzione orale solo dopo aver individuato un'unità di senso compiuto. Nella formazione degli interpreti, Lambert suggerisce di introdurre tale modalità di *shadowing* dopo il *phonemic shadowing* per verificare la capacità del candidato di mantenere una certa distanza temporale dal parlato dell'oratore (*ibid.*).

A *phonemic* e *phrase shadowing* Schweda Nicholson (1990) aggiunge un'ulteriore categoria intermedia, vale a dire quella dell'*adjusted lag shadowing*. Tale modalità richiede che lo studente attenda che l'oratore abbia pronunciato un certo numero di parole (mediamente tra le cinque e le sette parole, fino ad un massimo di dieci) prima di cominciare a fare *shadowing*. Lo *shadower* dovrà mantenere questa distanza concordata a priori durante tutto il corso dell'esercizio, allo scopo di familiarizzarsi con il *décalage* dell'interpretazione simultanea e di espandere la capacità della sua memoria a breve termine (Kuo e Chou, 2014).

Un'altra variante di *shadowing* proposta per monitorare i progressi degli studenti di interpretazione e come test di ammissione universitario per aspiranti interpreti fa invece capo ai cosiddetti *lag exercises*. In essi compaiono parole isolate o frasi senza contesto che gli *shadower* sono chiamati a ripetere (o, nelle varianti più impegnative dell'esercizio, a tradurre) secondo una particolare tecnica:

[...] students are asked to lag by shadowing every second word. For example, when the exercise first begins, students hear the word "cat", and remain silent, holding the item "cat" in short-term or echoic store [...]. As soon as the next item is delivered, let's say

“friend”, students are encouraged to utter “cat” at the same time as they hear “friend” (Lambert, 1988a: 385).

2.1.2 *Close shadowing vs. distant shadowing*

La seconda distinzione tra le varie tipologie di *shadowing* presenta un aspetto di forte continuità con la categorizzazione esposta nel paragrafo precedente: l'elemento temporale. Infatti, anche in questo paragrafo si affronterà il tema della distanza che lo *shadower* tiene rispetto all'oratore, tuttavia non come risultato di una regola stabilita o istruzione data dall'insegnante prima dell'inizio dell'esercizio (come nel caso dell'*adjusted lag shadowing*), bensì come constatazione del fatto che ogni soggetto lasciato libero di fare *shadowing* senza indicazioni sulla distanza da tenere rispetto all'oratore dà prova di una sua spontanea predilezione verso uno *shadowing* più “vicino” o più “lontano” rispetto al testo originale, che può essere influenzata sia da fattori personali, come il livello di comprensione orale nella L2 oggetto di *shadowing*¹³, sia dalle caratteristiche dei testi proposti.

A tale riguardo si può citare lo studio di Marslen-Wilson (1985) che, attingendo ai contributi di Chistovich (una fonologa russa che negli anni '60 aveva condotto ricerche sui meccanismi alla base dell'elaborazione immediata del linguaggio), ha indagato il fenomeno del *close shadowing*, in cui il soggetto inizia a ripetere il testo originale con un ritardo pari o inferiore ai 250 millisecondi. Dallo studio descritto nell'articolo “Speech Shadowing and Speech Comprehension” è emerso che il 25% delle donne coinvolte nel test è riuscita a fare uno *shadowing* accurato di un testo orale (Marslen-Wilson lo chiama “connected prose”) mantenendo una distanza media compresa tra i 250 e i 300 millisecondi dall'oratore. La restante parte del campione femminile, nonché tutti gli uomini partecipanti all'esperimento non sono invece riusciti a rimanere al di sotto dei 500 millisecondi, e sono stati classificati come *distant shadower*. Secondo Marslen-Wilson, ciò che fondamentale distingue i due gruppi esaminati è la diversa strategia di produzione orale adottata, che vede i *close shadower* in grado di analizzare l'input *on-line* e di attivare il proprio apparato articolatorio prima di essere pienamente consapevoli del significato del messaggio orale in ingresso.

¹³ A tale riguardo, secondo Kadota (2007, cit. in Miyake, 2009: 17) è ragionevole pensare che chi ha un livello molto avanzato di comprensione orale in L2 riesce a destinare risorse cognitive non solo all'elaborazione delle proprietà fonetiche e acustiche dell'input da ripetere in *shadowing*, ma anche alle sue proprietà sintattiche e semantiche.

2.2 Attenzione selettiva: ricerche e contributi dallo *shadowing*

2.2.1 Colin Cherry: i primi esperimenti sull'attenzione selettiva

Nel suo studio del 1953 intitolato “Some experiments on the recognition of speech, with one and with two ears”, lo scienziato cognitivista Colin Cherry utilizzò lo *shadowing* per esplorare le dinamiche alla base dell'attenzione selettiva. Quest'ultima indica un insieme di processi “that allow an individual to select and focus on particular input for further processing while simultaneously suppressing irrelevant or distracting information” (Stevens & Bavelier, 2012: 30).

Cherry condusse un esperimento in modalità di ascolto dicotico, in cui cioè un determinato messaggio uditivo veniva presentato all'orecchio sinistro, mentre all'orecchio destro giungeva contemporaneamente un altro input acustico dal contenuto diverso. In entrambi i casi la lingua utilizzata era l'inglese. Ai soggetti coinvolti venne chiesto di ripetere parola per parola uno solo dei due messaggi in ingresso. L'obiettivo della ricerca consisteva nel comprendere se e fino a che punto il cervello è in grado di trattenere informazioni riguardanti il messaggio ignorato (il cosiddetto *unattended message*) e, in particolare, quali caratteristiche dell'eloquio non ripetuto tendono ad essere percepite e ricordate dai candidati. Per analizzare quest'ultimo aspetto, Cherry introdusse alcune variazioni nel messaggio da tralasciare, ad esempio porzioni in lingua tedesca, discorsi pronunciati al contrario nella cosiddetta modalità “reverse speech” (cioè a ritroso, partendo dalle parole alla fine del discorso) o alternanza di voce maschile e femminile. Al termine dell'esperimento nessun soggetto fu in grado di ripetere una frase dell'input “ignorato” e di indicare con certezza la presenza di un testo orale letto al contrario¹⁴; analogamente nessuno riuscì a dire se nel testo “ignorato” ci fosse stato un cambio di lingua e di quale lingua nello specifico si trattasse, mentre il passaggio da voce maschile a voce femminile venne percepito da quasi tutti i partecipanti.

Cherry concluse che, nelle condizioni imposte dal suo esperimento, alcune caratteristiche generali di natura “fisica” dell'input uditivo ignorato venivano riconosciute o intuite, mentre aspetti più dettagliati, come il contenuto semantico dello stimolo o le singole parole, non erano soggetti ad elaborazione.

Per quanto riguarda invece il contenuto del messaggio ripetuto in *shadowing*, Cherry notò che i soggetti coinvolti nell'esperimento al termine dell'attività ricordavano ben poco del contenuto del testo riprodotto anche quando l'esercizio era stato svolto accuratamente. Questo

¹⁴ Alcuni definirono il discorso letto al contrario “queer” (Cherry, 1953: 978), mentre altri lo percepirono del tutto assimilabile ad un eloquio normale.

risultato venne confermato anche da Waugh e Norman (1965), che evidenziarono uno scarso immagazzinamento di informazioni durante lo *shadowing*, sebbene il materiale uditivo fosse stato soggetto ad un processo di notevole elaborazione cognitiva per poter essere recepito e riprodotto oralmente.

2.2.2 La *Filter Theory* di Broadbent e le critiche di Moray e Treisman

Sulla scorta degli studi di Cherry, Broadbent nel 1958 presentò un modello denominato *Filter Theory* che descrive l'attenzione come un filtro: dato che il nostro sistema cognitivo dispone di risorse limitate, l'essere umano non è in grado di trattenere tutte le informazioni che riceve da stimoli sensoriali esterni e deve pertanto filtrare, pena una situazione di "sovraccarico", gli input da sottoporre ad elaborazione profonda (Eysenck, 2001). Pertanto, come mostra la figura 1, solo i dati ritenuti rilevanti attraversano il filtro e "can affect the subject's response, or be long remembered" (Neisser, 2014: 198).

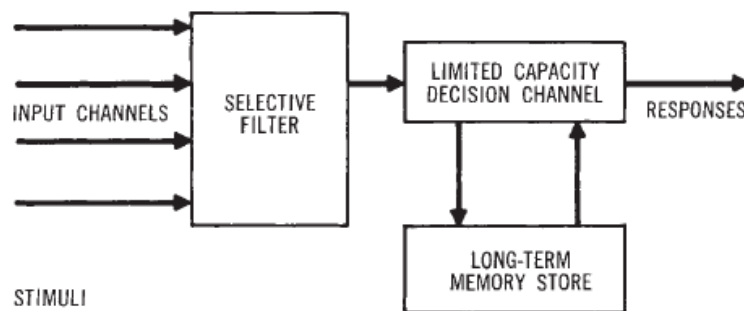


Figura 1. Schema di rappresentazione della teoria di Broadbent (Neisser, 2014: 198)

Analizzando i risultati di Cherry alla luce di questa teoria, si potrebbe dire che i soggetti coinvolti nell'esperimento, nel rispetto del compito loro assegnato, hanno "sintonizzato" la propria attenzione sull'input uditivo da ripetere in *shadowing*, che ha così attraversato il filtro attentivo; il secondo messaggio, trasmesso simultaneamente nell'altro orecchio, dovendo essere ignorato ai fini dell'esperimento, non è invece riuscito a penetrare. Il fatto che alcune caratteristiche dell'input da ignorare siano state comunque percepite dai partecipanti non è secondo Broadbent in contraddizione con la teoria, dal momento che fenomeni quali il cambio di voce da maschile a femminile vengono selezionati dal filtro poiché sono determinanti per il corretto svolgimento dell'esercizio in modalità dicotica:

“the features of the rejected voice [...] are those which are useful for picking out relevant from irrelevant words [...]. Differences in voice are useful when one wants to ignore some words: equally, differences in voice are noticed even when the words are ignored” (Broadbent, 1958, citato in Neisser, 2014: 198).

Nonostante la teoria di Broadbent si presenti come un modello in grado di spiegare molti fenomeni legati all'attenzione selettiva, non sono mancati studiosi che ne hanno messo in luce alcuni punti deboli. Anche Moray, ad esempio, nel 1959 constatò che, nelle stesse condizioni di ascolto dicotico previste da Cherry, non sempre il contenuto non rilevante passava inosservato: quando era preceduto dal nome proprio del soggetto coinvolto nell'esperimento, nel 33% dei casi esso riusciva infatti ad imporsi all'attenzione del partecipante, pur essendo trasmesso nel canale da ignorare.

Un'ulteriore prova della non impeccabilità della teoria di Broadbent venne addotta da Treisman, studiosa che, ripetendo l'esperimento di Cherry, osservò che se due messaggi uguali venivano trasmessi nelle orecchie dei soggetti esaminati con un leggero scarto temporale l'uno dall'altro, i partecipanti allo studio notavano l'identità dei due input (Neisser, 2014).

Gli esperimenti di Moray e Treisman dimostrarono pertanto che, in determinate circostanze, il cosiddetto *unattended message* non viene completamente ignorato, bensì riesce comunque ad imporsi in una certa misura all'attenzione del soggetto. A seguito di questi contributi, la *Filter Theory* venne rivista e rielaborata da Treisman, che concluse che il filtro attentivo non elimina del tutto gli input non rilevanti, bensì li attenua.

Nel 1963 Deutsch e Deutsch avanzarono invece l'ipotesi che tutti gli stimoli vengono pienamente analizzati, ma che è l'input più importante o rilevante a determinare alla fine la risposta del soggetto (Eysenck & Keane, 2010).

Per motivare l'occasionale elaborazione di stimoli *unattended*, Broadbent formulò una spiegazione alternativa all'ipotesi dell'attenuazione di Treisman postulando l'esistenza di un *buffer* sensoriale, ossia una sorta di deposito che trattiene per breve tempo le informazioni non elaborate provenienti dal messaggio *unattended*. Secondo Broadbent, spostando rapidamente l'attenzione verso questo *buffer*, si potrebbe avere accesso ai materiali del canale secondario (che non sarebbe dunque più completamente *unattended*) e sottoporli ad elaborazione. Questa teoria è stata da altri studiosi denominata *slippage* (*ibid.*).

2.2.3 Norman: il ruolo della memoria nello *shadowing* in modalità di ascolto dicotico

Gli studi di psicologia cognitiva intorno allo *shadowing* trovarono un terreno particolarmente fertile tra gli anni '60 e '70 del '900. Allora vi fu una vera e propria proliferazione di ricerche volte ad esplorare i fattori che possono influenzare la percezione e il ricordo dell'input in attività incentrate sull'attenzione selettiva.

In questo solco si inserisce lo studio condotto nel 1969 da Norman, che prese le mosse dall'esperienza iniziale di Cherry nonché dal fatto che, nel caso di messaggi concorrenti, la nostra attenzione opera selettivamente, concentrandosi sul canale contenente l'informazione primaria e attenuando gli input provenienti dagli altri canali. In particolare, Norman tentò di indagare il ruolo svolto dalla memoria a breve termine e a lungo termine durante un esercizio di *shadowing* in ascolto dicotico con al termine un test di riconoscimento di *item* presentati nel canale uditivo da ignorare. Dato che Moray aveva dimostrato nel 1959 che alcune informazioni, pur appartenendo all'input da ignorare, catturano in certe circostanze l'attenzione del soggetto, Norman volle inoltre approfondire se la selezione dei materiali avvenisse prima o dopo l'analisi dei contenuti di tutti i canali in ingresso. Punto di partenza di tale riflessione fu la contrapposizione fra chi sostiene la validità della cosiddetta *early selection* e chi invece argomenta a favore della *late selection* (ad esempio Deutsch & Deutsch). I primi, tra cui Broadbent e Treisman, ritengono che i canali vengano analizzati unicamente sulla base delle caratteristiche fisiche dell'input, le quali determinano se il segnale sarà o meno oggetto di elaborazione. I sostenitori della *late selection*, tra cui si annovera lo stesso Norman, pensano al contrario che "all incoming signals undergo a preliminary analysis of their contents: selection then takes place with the aid of both meaningful and physical properties" (Norman, 1969: 85).

Norman svolse un esperimento con soggetti che ricevettero in un orecchio un input in inglese da ripetere in *shadowing*, mentre nell'altro orecchio veniva trasmessa una lista di numeri a due cifre. Al termine della prova, i partecipanti vennero sottoposti ad un test di riconoscimento delle cifre costruito secondo due modalità: quella immediata (*immediate test*), in cui la prova veniva presentata subito dopo la fine dell'input contenente la lista di cifre, e quella ritardata (*delayed test*), in cui i soggetti dovevano effettuare il riconoscimento 20 secondi dopo l'ascolto della lista di cifre, lasso di tempo durante il quale dovevano continuare a fare *shadowing*.

Lo studio evidenziò che nella condizione di *delayed test* i soggetti non erano in grado di ricordare le cifre costituenti l'input da ignorare, segno del fatto che i materiali da ricordare

non avevano lasciato traccia nella memoria a lungo termine. Al contrario, ed è questo l'elemento che secondo Norman offre interessanti spunti di riflessione sui meccanismi di selezione dell'attenzione, nella situazione di *immediate test* i partecipanti erano in grado di ricordare alcune delle cifre ascoltate subito prima. Durante l'attività di *shadowing* in modalità dicotica dunque "the short-term memory is still operative" (Norman, 1969: 92). La presenza di tracce di informazioni provenienti dal canale *non-attended* nella memoria a breve termine si spiega, secondo Norman, ipotizzando la presenza di "sensory storage units" che precedono i meccanismi dell'attenzione e dai quali è possibile recuperare materiali nell'immediato ma non dopo il trascorrere di un certo lasso di tempo.

L'esperimento sopra descritto suggerisce dunque che l'input da ignorare durante lo *shadowing* può sì essere immagazzinato nella memoria a breve termine, ma non riesce tuttavia a passare alla memoria a lungo termine.

2.2.4 Gli studi di Underwood e Moray: *shadowing* vs. *monitoring* e il fattore voce

Due studiosi della facoltà di psicologia dell'Università di Sheffield dedicarono una complessa ricerca al tema dell'attenzione selettiva, confrontando *shadowing* e *monitoring* (ossia ascolto semplice). L'obiettivo consisteva nell'analizzare le differenze fra queste due attività per quanto riguarda l'individuazione di termini target in presenza di input trasmessi con varie modalità, ad esempio ad un orecchio per volta, oppure in modalità dicotica (Underwood e Moray, 1971).

Lo *shadowing*, richiedendo al soggetto che lo pratica di ripetere ad alta voce uno dei due messaggi in ingresso ignorando l'altro, consente agli esperti di verificare la direzione dell'attenzione, ovvero verso quale dei due messaggi si dirige l'attenzione dello *shadower*. Il *monitoring*, al contrario, non prevedendo una risposta orale, non permette di controllare se il soggetto si stia concentrando sull'input primario o secondario.

Un ulteriore aspetto che distingue lo *shadowing* dal *monitoring* è il fatto che nel primo interviene come variabile anche la voce dello *shadower* stesso che, agendo come terzo segnale acustico, può ostacolare la percezione dell'input.

Nell'esperimento condotto da Underwood e Moray, articolato in varie parti, un numero pari di studenti e studentesse non allenati nella pratica dello *shadowing* ricevette un messaggio acustico costituito da varie liste di lettere: quelle inviate ad un solo orecchio dovevano essere in parte semplicemente ascoltate e in parte ripetute in *shadowing*; altre liste, invece, venivano presentate in modalità dicotica e dovevano parimenti essere ripetute in *shadowing* oppure solo

ascoltate, con l'attenzione rivolta in entrambi i casi al canale primario. In ciascuna lista era presente una cifra, l'elemento che i soggetti dovevano memorizzare: in metà dei casi essa veniva letta dalla medesima voce che pronunciava le lettere (voce maschile), nell'altra metà da una voce femminile. Mentre nella prima parte dell'esperimento nella modalità dicotica la cifra compariva solo nella lista a cui prestare attenzione, nella seconda parte essa poteva essere presente anche nella lista da ignorare.

Dai risultati dello studio Underwood e Moray conclusero che in condizioni di *monitoring* con input entrante in un solo orecchio i soggetti non ebbero alcuna difficoltà a cogliere di volta in volta la cifra giusta. Lo stesso esito emerse anche dal confronto tra ascolto semplice e *shadowing* nella modalità dicotica, a conferma dell'ipotesi che i meccanismi dell'attenzione selettiva agiscono anche nella modalità di *monitoring*.

L'aspetto però più interessante agli occhi dei due esperti è che durante lo *shadowing* la corretta individuazione della cifra avveniva con maggiore frequenza quando essa veniva pronunciata da una voce diversa da quella dello *shadower* (dunque, ad esempio, dalla voce maschile nel caso di soggetti femminili e viceversa). Infatti

[...] subject's own voice does consistently interfere with the shadowed stimuli, and impairs perception of messages of the same voice type more than those of the different voice type (Underwood e Moray, 1971: 289).

Nel 1974 Underwood realizzò un secondo esperimento sullo *shadowing* in modalità dicotica coinvolgendo questa volta un solo partecipante, il collega Moray che, a differenza dei partecipanti allo studio precedente, era molto allenato nell'esercizio dello *shadowing*. L'obiettivo della ricerca con un solo soggetto altamente qualificato, in cui dunque l'ascolto simultaneo alla produzione del parlato era già automatizzato, era quello di "investigate a situation in which the shadowing response may not consume as much processing capacity as it does with inexperienced shadowers" (Underwood, 1974: 368). In altre parole, Underwood desiderava comprendere cosa accade quando tutte le risorse cognitive (che in soggetti poco allenati vengono in buona parte assorbite dallo sforzo di gestione della sovrapposizione di ascolto e produzione orale) possono essere dedicate all'elaborazione e analisi dell'input.

Per lo studio vennero utilizzate 96 liste di lettere scelte casualmente, in cui al posto di una lettera era stata inserita una cifra, l'elemento che Moray aveva il compito di individuare. La modalità prescelta per la trasmissione dell'input era quella dicotica: alle due orecchie venivano cioè presentate contemporaneamente due liste diverse, una costituente lo stimolo

primario (che Moray avrebbe ripetuto in *shadowing*), l'altra rappresentante invece lo stimolo secondario (da ignorare nello *shadowing*). La cifra poteva comparire sia nel canale *attended* sia in quello *unattended*. Nel primo caso, alla comparsa della cifra Moray avrebbe dovuto interrompere lo *shadowing* della lista di lettere pronunciando come ultimo elemento la cifra stessa. Nel secondo caso, avrebbe dovuto interrompere lo *shadowing* dell'input primario e ripetere il numero sentito nel canale secondario. Metà delle lettere e metà delle cifre vennero lette da una voce maschile mentre l'altra metà da una voce femminile, in modo tale che potesse presentarsi anche la situazione: lettere pronunciate da voce maschile e cifra da voce femminile e viceversa. Fu proprio in queste condizioni "incrociate" che Moray fu in grado di riconoscere nel canale *unattended* più cifre rispetto a quando lettere e cifre venivano pronunciate dalla stessa voce.

Confrontando i risultati di questo studio con quelli dell'esperimento del 1971 condotto su soggetti per i quali lo *shadowing* non era pratica familiare, Underwood notò che il collega "allenato" nello *shadowing* si distinse dai soggetti meno esperti non tanto nel riconoscimento di cifre trasmesse nel canale primario (ambito in cui tutti i soggetti raggiunsero risultati pressoché identici, compreso Moray), bensì nell'individuazione di cifre presentate nel canale *unattended* (8% di cifre individuate dai meno esperti vs. 67% di Moray). Underwood spiegò questo risultato con l'ipotesi che Moray, padroneggiando ad altissimo livello la tecnica dello *shadowing*, fosse in grado di destinare più risorse cognitive rispetto ai soggetti meno esperti all'analisi del significato dell'input trasmesso nel canale secondario.

2.2.5 Interazione tra *shadowing* e input visivi: gli studi di Kroll e le ricerche di Rollins e Thibadeau

Gli studiosi interessati all'approfondimento dei meccanismi dell'attenzione selettiva non si limitarono tuttavia ad esplorare questo campo unicamente sulla base di messaggi acustici, bensì estesero la propria ricerca coinvolgendo anche input visivi.

Nel 1970 Kroll, ad esempio, insieme ad un gruppo di studiosi dell'Università della California, volle approfondire il rapporto tra *shadowing* e stimoli visivi mediante uno studio sperimentale che coinvolse dieci studenti. Ad essi venne chiesto di ripetere in *shadowing* liste di lettere dell'alfabeto lette da una voce femminile e di ricordare una lettera particolare (denominata "memory letter") presentata o sotto forma di stimolo acustico (pronunciata da una voce maschile in sostituzione di una delle lettere della lista, comunque da riprodurre in *shadowing*) o di input visivo per 4 secondi. Dalla ricerca emerse che, trascorso un lasso di tempo di 1

secondo, i soggetti furono in grado di ricordare e ripetere correttamente sia le “memory letters” presentate tramite il canale uditivo sia quelle percepite visivamente. Diversi furono i risultati quando ai partecipanti venne chiesto di ripetere la lettera da memorizzare dopo un intervallo di 25 secondi: tutti ricordavano più lettere “scritte” rispetto a quelle ricevute come input acustico. Tale esito spinse Kroll e gli altri ricercatori a concludere che la differenza registrata nelle due condizioni (test dopo 1 secondo e dopo 25 secondi) poteva essere ricondotta al seguente meccanismo: il fatto che le performance di memorizzazione di input visivi dopo 25 secondi siano state migliori rispetto a quelle relative ai segnali uditivi significa che questi ultimi sono maggiormente soggetti ad interferenza con lo *shadowing*. Questa attività, infatti, per il fatto di essere compiuta ad alta voce, rende più difficile la decodifica e il *rehearsal* di input di natura analogo (in questo caso acustici). Al contrario, le lettere mostrate in forma scritta, venendo decodificate ed essendo soggette a *rehearsal* visivo, rimangono impresse nella memoria dei partecipanti allo studio anche a secondi di distanza sotto forma di “after-images”. Secondo Kroll, il risultato dell’esperimento non vuole negare che materiali visivi possano essere elaborati e trattenuti anche in forma acustica¹⁵, bensì dimostrare che gli stimoli visivi possono essere immagazzinati in forma visiva anche per periodi di tempo più lunghi (qui 25 secondi) rispetto a quanto non fosse stato dimostrato da altri studiosi fino a quel momento.

Appena tre anni dopo rispetto allo studio di Kroll, Rollins e Thibadeau (1973) tentarono di comprendere se il filtro ipotizzato da Broadbent nella sua teoria sull’attenzione si attivasse solo con messaggi uditivi concorrenti (uno dei quali da ripetere in *shadowing*) oppure anche in presenza di una combinazione di stimoli visivi ed uditivi trasmessi contemporaneamente.

Nel 1973 i due condussero uno studio articolato in due parti, suddividendo 64 soggetti in quattro gruppi. I partecipanti ricevettero in un orecchio un messaggio acustico e, contemporaneamente, una serie di *item* presentati in diverse forme da ricordare in vista di un test di riconoscimento successivo. Mentre nella prima parte dell’esperimento l’input uditivo doveva essere ripetuto in *shadowing*, nella seconda parte ne era richiesto il semplice ascolto. Il primo gruppo avrebbe sentito nel secondo orecchio una lista di parole; il secondo, terzo e quarto gruppo, invece, avrebbero dovuto memorizzare stimoli visivi, rispettivamente una lista

¹⁵ come sostiene ad esempio Atwood. Si veda a tale riguardo l’esposizione della teoria dello studioso nella successiva sezione dedicata alle ricerche di Rollins e Thibadeau.

di parole scritte, una serie di immagini di oggetti comuni e una sequenza di immagini di fantasia (dunque non definibili con una parola precisa, v. figura 2).



Figura 2. Due esempi di immagini di fantasia presentate nello studio di Rollins e Thibadeau (1973: 165)

Dal confronto tra il numero di *item* riconosciuti nel test svolto dopo lo *shadowing* e il semplice ascolto emerse che lo *shadowing* interferiva con l'elaborazione e l'immagazzinamento di immagini di oggetti quotidiani nonché di parole, trasmesse come input acustici o in forma scritta. Tuttavia, a differenza di quanto mostrato da Cherry, anche nella condizione più sfavorevole e difficile data dalla contemporaneità di *shadowing* e ascolto di una lista di parole da memorizzare, i soggetti furono comunque in grado di ricordare alcuni *item* dell'elenco *non-attended*. Nel caso delle immagini rappresentanti oggetti di fantasia, invece, non venne registrata interferenza da parte dell'attività di *shadowing* rispetto alla condizione di semplice ascolto.

Quest'ultimo risultato in particolare permise agli studiosi di affermare che materiali a cui non è possibile attribuire una precisa denominazione, come quelli mostrati in figura 2, vengono immagazzinati in un sistema di memoria visiva che agisce indipendentemente dal sistema uditivo. Rollins e Thibadeau ipotizzarono infatti che, mentre le parole da memorizzare presentate in forma scritta contendono all'input acustico l'accesso ad una memoria verbale su base uditiva, i dati visivi non verbali (immagini di fantasia) vengono invece immagazzinati in una memoria visiva separata.

Per approfondire questa intuizione, i ricercatori attinsero a studi contemporanei di Atwood, che sosteneva che l'informazione verbale può essere immagazzinata in due sistemi di memoria indipendenti ma strettamente legati tra loro: il sistema verbale-uditivo, che trattiene una traccia acustica dell'informazione verbale, e il sistema visivo, in cui è contenuta un'immagine del materiale verbale. Secondo Atwood il funzionamento parallelo di tali sistemi non esclude tuttavia una loro interazione: in altre parole, ai fini del loro immagazzinamento, gli input acustici possono essere trasformati nel sistema visivo, mentre

un'immagine può essere elaborata nel sistema verbale-uditivo. Una parola può quindi essere “salvata” in entrambi i sistemi a prescindere dalla modalità (visiva o uditiva) con cui è stata percepita. Se il sistema uditivo è occupato nell'attività di *shadowing*, i dati verbali in ingresso nell'altro orecchio possono essere trattenuti quantomeno nel sistema visivo ed essere richiamati alla memoria quando necessario, seppur in forma più debole che se fossero stati salvati in entrambi i sistemi. Questo spiegherebbe perché i partecipanti allo studio sono riusciti, in condizioni di input uditivi concorrenti, a ricordare comunque qualche parola della lista *non-attended*.

I due studiosi suggerirono inoltre che nella parte dell'esperimento che non prevedeva lo *shadowing*, i soggetti esposti ad immagini a cui era possibile attribuire un nome riuscivano ad immagazzinarne sia un'immagine visiva sia un'“etichetta” (*label*) verbale e, dunque, a salvarle in entrambi i sistemi verbale-uditivo e visivo. Al contrario, tanto nella condizione di *shadowing* quanto in quella di semplice ascolto, oggetti difficilmente classificabili con un nome venivano trattenuti soltanto nel sistema visivo. Questo è il motivo per cui i partecipanti non fecero registrare cali di prestazione riguardo alla memorizzazione delle immagini di fantasia nel passaggio dalla prima alla seconda parte dell'esperimento.

Secondo i ricercatori è dunque ragionevole concludere che i sistemi visivo e uditivo operano in modo indipendente l'uno dall'altro, interagendo però nel caso di attività cognitive contemporanee.

2.3 La divisione dell'attenzione

Per completare la panoramica degli studi di psicologia cognitiva che si sono serviti dello *shadowing* come strumento di ricerca, si è qui ritenuto interessante accennare alla divisione dell'attenzione, la quale “relates to the optimal allocation of resources between different sets of input by splitting or rapid shifting of the attentional focus, given the inability to process all available information in parallel” (Hahn et al., 2008: 2). È ciò che abitualmente chiamiamo multitasking (Eysenck & Keane, 2010).

La divisione dell'attenzione è particolarmente rilevante nel caso dell'interpretazione simultanea, attività in cui l'interprete deve suddividere le proprie risorse attentive tra input e output (Gran, 1999). Gli studenti principianti di interpretazione, soprattutto simultanea, tendono ad alternare la propria attenzione tra messaggio in arrivo e messaggio in uscita in maniera corrispondente a quanto descritto dal cosiddetto modello dell'*alternated attention*,

mentre per l'interprete esperto sembra valere "l'ipotesi di attività mentali automatiche (*automatic mental activities*¹⁶)" (ivi: 225), secondo la quale, come suggerisce il nome stesso del modello, alcuni compiti vengono padroneggiati dall'interprete a tal punto da essere svolti in modo automatico e inconsapevole. Il professionista, grazie all'allenamento e alla familiarità con l'interpretazione simultanea, non deve pertanto più prestare attenzione a tutte le attività coinvolte nel processo interpretativo, bensì solo ad alcune.

2.4 Immagazzinamento di informazioni dopo ascolto semplice, *shadowing*, interpretazione consecutiva, interpretazione simultanea e parafrasi: un confronto

Un altro interessante aspetto che merita di essere approfondito riguarda il grado di comprensione e immagazzinamento di informazioni ricevute durante attività cognitivamente differenti, in particolare durante ascolto semplice, *shadowing*, interpretazione consecutiva (IC) e interpretazione simultanea (IS). In questo contesto, i ricercatori hanno studiato il livello di memorizzazione e comprensione raggiunto da un soggetto che ha ripetuto un input in *shadowing* rispetto a chi ha semplicemente ascoltato un messaggio o lo ha parafrasato o interpretato in consecutiva o simultanea.

2.4.1 Carey: *shadowing facilitation hypothesis*

Il primo studioso che esplorò questo campo fu Carey, che nel 1971 realizzò un esperimento a cui parteciparono due gruppi: ad uno venne chiesto semplicemente di ascoltare, mentre all'altro di ripetere in *shadowing* determinati messaggi acustici, in entrambi i casi presentati con vari gradi di velocità. Nella successiva prova di riconoscimento lessicale e sintattico nonché di comprensione, gli *shadower* fecero registrare risultati migliori dei soggetti che avevano semplicemente ascoltato, ma soltanto nelle domande relative ai passaggi riprodotti a bassa velocità. Con l'aumentare del ritmo d'eloquio, le differenze tra le due categorie di soggetti tendevano ad attenuarsi, con una diminuzione della capacità di riconoscimento di

¹⁶ Esse corrispondono alla fase che Anderson (1995), nella descrizione dei cosiddetti *stages of skill acquisition*, chiama *autonomous stage*. Lo studioso propone un modello di psicologia dell'apprendimento articolato in tre parti. Nella tappa iniziale, che prende il nome di *cognitive stage*, il soggetto comincia a sviluppare una determinata competenza a partire da istruzioni o dimostrazioni pratiche. Nella fase successiva, detta *associative stage*, l'individuo sposta l'attenzione verso gli aspetti più prettamente procedurali dell'attività in questione, che inizia così ad essere eseguita in modo più fluido e disinvolto. Nell'ultima fase, l'*autonomous stage*, "the skill becomes continuously more automated and rapid, and cognitive involvement is gradually eliminated" (Ivi: 319). Essendo diventata automatica, l'attività richiederà dunque minore attenzione da parte del soggetto e tenderà ad interferire meno con altre azioni concorrenti.

parole e contenuti per entrambi i gruppi (anche se più marcata per gli *shadower*). Sulla base di questi risultati, Carey concluse che lo *shadowing*, soprattutto se svolto a basse velocità, nonostante comporti la simultaneità di ascolto e parlato, non impedisce un certo grado di comprensione e memorizzazione dell'input.

Partendo da tali premesse, lo studioso si spinse ad elaborare quella che divenne nota come *shadowing facilitation hypothesis* secondo cui lo sforzo cognitivo richiesto per effettuare lo *shadowing* in modo corretto consente allo *shadower* di elaborare più a fondo il contenuto del messaggio, agevolandone così la memorizzazione rispetto a chi si limita all'ascolto.

2.4.2 Gerver: confronto fra *shadowing*, ascolto semplice e IS

Per verificare la validità dell'ipotesi di Carey, Gerver (1974) ne replicò l'esperimento, introducendovi tuttavia un'ulteriore variabile: l'interpretazione simultanea di tre passaggi dal francese all'inglese, come elemento di confronto per misurare il livello di comprensione di un input rispetto a *shadowing* e ascolto semplice.

Dai test di comprensione a cui vennero sottoposti i partecipanti dopo le varie prove emerse che i punteggi migliori vennero registrati nel caso dell'ascolto semplice, seguiti dall'IS e infine dallo *shadowing*. Lo studio di Gerver produsse risultati in parte contrastanti con quello di Carey, poiché evidenziò come l'ascolto fosse una condizione più favorevole alla comprensione dell'input in confronto allo *shadowing*. Tuttavia, il fatto che il test condotto sull'IS abbia prodotto esiti migliori dello *shadowing*, con cui l'IS condivide simultaneità di ascolto e produzione orale, suggerisce che l'aspetto traduttivo (che differenzia i due processi) giochi un ruolo determinante. Secondo Gerver, infatti, pur nella sua difficoltà, lo *shadowing* non richiede processi cognitivi complessi e profondi come quelli dell'IS, in cui la fase traduttiva rende necessario analizzare a fondo e con un notevole sforzo tanto l'input quanto l'output. In altre parole

recall is better when complex information processing is an integral part of the simultaneous listening and speaking than when a relatively simple form of processing is involved (Gerver, 1974: 340).

I risultati dello studio, uniti a quest'ultima considerazione, portarono lo studioso a concludere che ascolto e parlato simultanei non pregiudicano la comprensione e l'immagazzinamento

dell'input, ma che “the amount retained [...] appears to be a function of the complexity of the task carried out as part of listening and speaking” (*ivi*: 341).

Per quanto concerne il confronto tra ascolto semplice e IS, la differenza in termini di grado di comprensione si spiega secondo Gerver con il fatto che l'ascolto, esercizio classificabile come passivo se paragonato all'elevato livello di elaborazione richiesto dall'IS, consente ai soggetti di rivolgere tutta la propria attenzione all'input, senza dover destinare risorse cognitive a diverse attività simultanee (analisi dell'input, traduzione, controllo dell'output etc.).

2.4.3 Lambert: ampliamento dello studio di Gerver

Lambert (1988b) replicò lo studio condotto da Gerver nel 1974, inserendo come ulteriore parametro di analisi l'interpretazione consecutiva, con l'obiettivo di comprendere la quantità e qualità delle informazioni trattenute dopo ciascuna attività (ascolto, *shadowing*, IS e IC) nonché la profondità con cui ogni input viene di volta in volta analizzato. Ai sedici interpreti partecipanti allo studio, la metà dei quali professionisti, i restanti ancora in fase di formazione, venne chiesto di ascoltare, ripetere in *shadowing* e interpretare simultaneamente e consecutivamente vari testi, verificando subito dopo ogni attività le informazioni trattenute nella memoria mediante una prova di *recall*. L'esperimento si concludeva con test di riconoscimento lessicale, semantico e sintattico.

Dall'analisi dei dati emersero alcune somiglianze con lo studio di Gerver: anche Lambert, escludendo le percentuali relative all'IC in quanto non presente nell'esperimento originale di Gerver, confermò che i risultati del test di riconoscimento semantico erano migliori nelle condizioni di ascolto semplice, seguito da IS e infine dallo *shadowing*. Tralasciando invece l'ascolto e mettendo a confronto le tre attività che richiedono un maggiore grado di elaborazione, ossia lo *shadowing* e le due modalità di interpretazione, constatò che l'IC era la condizione in cui i punteggi nei test di riconoscimento e nel *recall* risultavano più alti. Lambert attribuì tale risultato a numerosi fattori che agevolano il processo di memorizzazione. In primo luogo, nell'IC l'interprete dispone di un supporto visivo rappresentato dalle note, assente nelle altre condizioni. In secondo luogo, la ripetizione dei contenuti interpretati ai fini dello studio è avvenuta (senza note) dopo che il soggetto aveva appena fornito la sua interpretazione, dunque a distanza molto ravvicinata dalla resa completa del testo.

Complessivamente, includendo nell'analisi tutte e quattro le condizioni dell'esperimento, Lambert constatò che i punteggi più alti nel *recall* vennero raggiunti nell'ascolto e nell'IC,

seguiti da IS e *shadowing*. Ciò si spiega secondo la studiosa con il fatto che nelle prime due situazioni, non essendovi alcuna sovrapposizione da parte della voce dell'interprete, i suoni in ingresso possono essere analizzati approfonditamente, a differenza invece di quanto accade nello *shadowing* e nell'IS, dove la simultaneità dell'ascolto e del parlato può interferire con i processi di elaborazione.

2.4.4 Christoffels e De Groot: confronto fra *shadowing*, interpretazione simultanea e parafrasi

Una variante degli studi di Gerver e Lambert è stata realizzata da Christoffels e De Groot (2004), che hanno confrontato da varie prospettive lo *shadowing*, l'interpretazione simultanea e la parafrasi. Ai soggetti coinvolti nell'esperimento venne chiesto di eseguire queste tre attività in due modalità: condizione di simultaneità (l'output viene prodotto contemporaneamente all'input in tutti e tre i casi) e condizione "ritardata" (*delayed condition*): l'IS diventa di fatto una consecutiva realizzata frase per frase; lo *shadowing* si trasforma nella ripetizione di enunciati l'uno dopo l'altro, mentre la parafrasi viene eseguita frase per frase. Analizzando i contenuti che ciascun partecipante ha ricordato dopo ogni compito, dallo studio sono emersi i seguenti risultati:

- la qualità del *recall* è stata in tutte e tre le attività più elevata nella condizione ritardata rispetto a quella simultanea;
- in particolare, nella *delayed condition* il *recall* si è rivelato migliore rispettivamente dopo interpretazione simultanea, parafrasi e *shadowing*; nella condizione di simultaneità, invece, *shadowing* e parafrasi si invertono di posizione.

Lo studio di Christoffels e De Groot conferma dunque le conclusioni della ricerca di Lambert riguardo alla migliore qualità del *recall* dopo interpretazione simultanea rispetto allo *shadowing*. Secondo le esperte, tale risultato è motivato dal fatto che l'IS, data la sua natura di compito cognitivamente molto complesso, comporta un'elaborazione dell'input più approfondita e completa rispetto allo *shadowing*, il che consente così di trattenere meglio in memoria i contenuti dell'input ricevuto.

2.4.5 Rapporto tra *décalage* e memorizzazione dell'input nello *shadowing*

La quantità di informazioni che un soggetto è in grado di trattenere dopo un esercizio di *shadowing* può essere analizzata non solo in rapporto ad altre attività cognitivamente più o meno impegnative, quali ascolto, IS e IC, come è stato mostrato nei paragrafi precedenti. La

memorizzazione dell'input può infatti essere studiata anche come fenomeno dipendente dalle modalità con cui si decide di svolgere lo *shadowing*, ad esempio con un *décalage* più o meno lungo.

Questo tema attirò l'attenzione di un gruppo di studiosi, Chistovich, Aliakrinskii e Abilian (1960), che scoprirono che i soggetti che svolgono *shadowing* con un *décalage* lungo (pertanto nelle varianti dell'*adjusted lag shadowing* e del *phrase shadowing*) tendono a ricordare meglio il contenuto del passaggio ascoltato rispetto a chi tiene un *décalage* più breve, poiché dispongono di più tempo per analizzarlo semanticamente in modo approfondito.

CAPITOLO 3

LO *SHADOWING* COME STRUMENTO DI RICERCA IN NEUROLINGUISTICA

Il presente capitolo prende in esame gli studi di neurolinguistica che hanno adottato lo *shadowing* come strumento di ricerca per comprendere meglio il funzionamento del cervello umano durante lo svolgimento di diversi compiti linguistici.

Nella prima parte verranno brevemente descritti i centri cerebrali che nell'uomo coordinano le attività linguistiche. La seconda parte illustrerà invece i principali studi condotti per scoprire le differenze tra *shadowing* e interpretazione simultanea in termini di lateralizzazione emisferica, carico cognitivo e attivazione di aree cerebrali.

3.1 I centri del linguaggio

Grazie agli studi dell'antropologo francese Pierre Broca risalenti al XIX secolo, sappiamo che i due emisferi del cervello non sono preposti ai medesimi compiti, bensì che tra essi esiste “una asimmetria funzionale” (Gran, 1999: 212), che prende il nome di lateralizzazione emisferica. Essa si traduce ad esempio nel fatto che nella maggior parte delle persone le facoltà linguistiche sono controllate dall'emisfero sinistro.

In particolare, la codifica e decodifica fonologica, morfologica, sintattica e lessicale dell'input sono presiedute dall'emisfero sinistro; l'elaborazione spaziale e percettiva, l'interpretazione degli impliciti mediante ricorso alle conoscenze già possedute dal soggetto, nonché il riconoscimento dei tratti prosodici, paralinguistici, umoristici e ironici del discorso fanno invece capo all'emisfero destro (*ibid.*).

Le aree coinvolte in maniera specifica nelle dinamiche legate al linguaggio sono l'area di Broca e l'area di Wernicke (Baars & Gage, 2018) (figura 3).

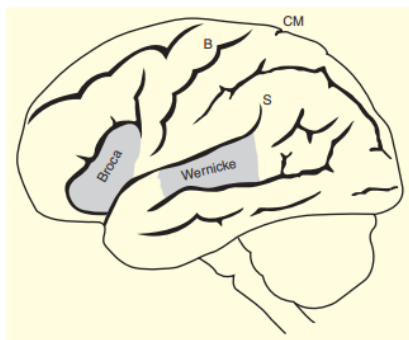


Figura 3. L'area di Broca e l'area di Wernicke (Baars & Gage, 2010: 22)

L'area di Broca è situata nel lobo frontale sinistro vicino alla corteccia motoria primaria che controlla i movimenti di bocca e labbra ed è fondamentale per l'espressione linguistica e l'organizzazione motoria del linguaggio. Studi recenti sembrano dimostrare che dall'area di Broca dipenda anche la produzione di enunciati grammaticalmente corretti.

L'area di Wernicke è invece localizzata nel lobo temporale sinistro ed è associata alla percezione, elaborazione e comprensione del linguaggio. Cruciale è la sua posizione dietro all'area preposta all'udito, nella quale gli input uditivi vengono trasformati in unità linguistiche. L'area di Wernicke è collegata all'area di Broca mediante un fascio di fibre detto fascicolo arcuato.

Con specifico riferimento allo *shadowing* si osservano due fenomeni. In primo luogo, esso attiva molte delle aree cerebrali sopra menzionate, poiché coinvolge “perception and production processes as well as the translation of auditory into speech motor information” (Peschke et al., 2009: 400). In secondo luogo, è stato osservato che più uno *shadower* imita la velocità di eloquio in ingresso, più nel suo cervello si attiva una parte del lobo parietale inferiore destro. Tale fenomeno si spiega plausibilmente con il fatto che l'emisfero destro, come sopra menzionato, è preposto al controllo dei tratti paralinguistici del linguaggio, tra cui appunto la velocità di eloquio.

3.2 Confronto fra *shadowing* e interpretazione simultanea in ottica neurolinguistica

Il presente paragrafo traccia una panoramica delle principali caratteristiche che contraddistinguono *shadowing* e interpretazione simultanea (IS) soprattutto in termini di differenza di carico cognitivo. *Shadowing* e IS ben si prestano ad essere confrontati non solo perché il primo viene spesso utilizzato come esercizio propedeutico per l'avviamento all'IS, ma anche perché tra le due attività sussistono interessanti somiglianze e differenze.

3.2.1 Introduzione al confronto fra *shadowing* e IS

Shadowing e interpretazione simultanea sono due attività strettamente imparentate e con notevoli punti di contatto, come testimonia il fatto che Treisman studiò l'IS definendola “a variation on the shadowing task” (Riccardi, 2015: 371). Lo *shadowing* è infatti un'attività di natura uditivo-verbale alla cui base vi sono gli stessi processi cognitivi dell'interpretazione simultanea, “that is, information processing and divided attention between listening and speaking” (*ibid.*).

Tuttavia, tra le due attività esistono anche importanti differenze. Neisser, ad esempio, pur affermando, in linea con Treisman, che l'interpretazione simultanea è in un certo senso una forma di *shadowing*, sottolinea tuttavia che nell'IS

it is not words, or articulatory movements that are shadowed. The translator (*sic*), who is obviously attending to, and understanding the incoming stream of speech, cannot possibly be imitating the speaker's vocalizations. His own vocal tract is occupied with an entirely different output (Neisser, 1967, citato in Lambert, 1992: 268).

Anche altri studiosi, pur ammettendo che *shadowing* e interpretazione simultanea hanno caratteristiche comuni, riconoscono che l'IS è cognitivamente più complessa e impegnativa, poiché richiede la traduzione dell'input da una lingua di partenza ad una lingua di arrivo (Moser-Mercer et al., 2000) e l'analisi e il monitoraggio a vari livelli dell'input e dell'output (Lambert, 1988b). Lo *shadowing*, invece, è un'attività intralinguistica in cui “transferring the input from the auditory to the vocal mode is a comparatively simple type of processing” (Lambert, 1988b: 381).

Il maggiore livello di complessità cognitiva dell'interpretazione simultanea è stato constatato concretamente in uno studio svolto nel 1965 da Treisman, da cui è emerso che i soggetti hanno commesso più errori e hanno tenuto un *décalage* più lungo rispetto all'input durante l'IS rispetto allo *shadowing* (Moser-Mercer et al., 2000).

La diversità di carico cognitivo e di processi di elaborazione fra *shadowing* e interpretazione simultanea verrà confermata e descritta anche dagli studi di neurolinguistica presentati in dettaglio nei prossimi due paragrafi.

3.2.2 Studi sulla lateralizzazione emisferica sulla base del *finger tapping*¹⁷

Nel 1990, Green condusse insieme ad altri studiosi, tra cui Schweda Nicholson, uno studio con lo scopo di comprendere le differenze di lateralizzazione emisferica tra monolingui e bilingui durante lo svolgimento di compiti linguistici. La ricerca venne condotta confrontando

¹⁷ Per *finger tapping* si intende una procedura in cui ai soggetti si richiede di “tap on a telegraph key as rapidly as possible, using their right or left index finger, first alone in a baseline control condition and then again while performing a cognitive task” (Green et al., 1990: 111). Come spiegato più dettaglio da Lambert (1989), il tasto premuto dal soggetto è collegato ad un dispositivo che misura il numero di digitazioni nonché eventuali interruzioni o anomalie nel ritmo. Durante lo svolgimento di un compito che coinvolge due attività contemporanee, come nel caso dello *shadowing* o dell'IS, il soggetto deve premere il pulsante prima con la mano destra e poi con la sinistra; i dati ottenuti vengono infine confrontati con i valori registrati nella condizione di “normalità”, ossia nella situazione pre-esperimento in cui il soggetto non svolgeva ancora attività simultanee.

la cosiddetta attività di *finger tapping* in due gruppi di bilingui, ossia interpreti simultaneisti e bilingui non interpreti di professione, in presenza di due condizioni: *shadowing* e IS. Al gruppo costituito da monolingui venne invece chiesto non di interpretare, bensì di parafrasare lo stesso input presentato al gruppo dei bilingui. Interpretazione simultanea e parafrasi vennero considerate dagli autori due attività comparabili, poiché entrambe consistono in una simultanea conversione dell'input in un messaggio di arrivo. L'uso del *finger tapping* si rivelò funzionale a verificare il grado di lateralizzazione nei singoli soggetti, ottenuto confrontando l'attività di digitazione manuale dell'individuo in condizione neutra (ossia in assenza di compiti concorrenti) con quella in presenza di esercizi simultanei, che generano solitamente in misura maggiore o minore interferenza con il movimento della mano (ad esempio può esservi una discrepanza tra il numero di digitazioni della mano sinistra rispetto a quella destra o tra la mano sinistra in condizione neutra e la stessa mano durante l'esecuzione di due compiti). Dall'esperimento emerse che l'IS causò un'interferenza molto maggiore rispetto allo *shadowing* in entrambi i gruppi di bilingui; durante lo *shadowing* l'interferenza era maggiore nella mano destra (governata dall'emisfero sinistro) rispetto a quella sinistra, mentre nel caso dell'IS il grado di interferenza nel confronto tra mano destra e sinistra (dunque tra i due rispettivi emisferi) era pressoché il medesimo. Ciò suggerisce che l'IS, data la sua elevata complessità cognitiva, richiede il coinvolgimento e l'attivazione di entrambi gli emisferi cerebrali (bilateralità), mentre lo *shadowing*, consistendo in una riproduzione piuttosto automatica dello stimolo in ingresso e non richiedendo una continua rielaborazione e riorganizzazione dell'input, sembra interessare in misura maggiore solo uno dei due emisferi, ossia il sinistro.

L'argomentazione di Green venne sostenuta anche da Lambert, che ricondusse i diversi schemi di lateralizzazione alla natura degli sforzi di elaborazione richiesti da *shadowing* e IS: “[...] *shadowing* involves phonemic level processing, whereas simultaneous interpretation involves semantic processing” (Lambert, 1993: 25). Questa affermazione ha trovato conferma anche in Zanetti (1999), il cui studio ha mostrato come nello *shadowing* vengano ripetute molte più anomalie dell'input originale rispetto all'interpretazione simultanea. E' stato inoltre osservato che una parola esistente ma fuori contesto viene individuata più facilmente nell'IS rispetto allo *shadowing*, poiché durante lo svolgimento della prima attività l'interprete si concentra maggiormente sull'aspetto semantico dell'input. Nello *shadowing*, al contrario, l'elaborazione ha una natura prevalentemente acustico-fonologica, come dimostra il numero minore di correzioni effettuate dai soggetti in presenza di parole formalmente corrette ma non inerenti al contesto dato.

3.2.3 Confronto fra *shadowing* e IS mediante utilizzo di pupillometria e *neuroimaging* funzionale

Lo studio della lateralizzazione emisferica e dell'impegno cognitivo richiesto da varie attività linguistiche è stato affrontato non soltanto utilizzando il metodo del *finger tapping*, ma anche facendo ricorso a test svolti mediante strumentazione medica avanzata. Un ottimo esempio sono le ricerche dello scienziato finlandese Tommola, condotte insieme ad altri studiosi tra l'ultimo decennio del '900 e l'inizio degli anni '2000. Grazie al loro lavoro è stato così inaugurato un nuovo filone di ricerca nel mondo dell'interpretazione, reso possibile anche e soprattutto dai progressi tecnologici che hanno permesso lo sviluppo di sofisticati macchinari per lo studio del funzionamento del cervello umano.

Un interessante contributo in tal senso è il ricorso alla pupillometria: si tratta di un esame con cui è possibile misurare i cambiamenti delle dimensioni della pupilla al variare di determinate condizioni. Tommola e Hyona (1990) hanno utilizzato questa tecnica per analizzare il carico cognitivo associato ad attività che coinvolgono processi di elaborazione del linguaggio. Alla base vi è il principio secondo cui maggiore è il grado di dilatazione della pupilla, maggiore è lo sforzo cognitivo richiesto al cervello umano. Le attività oggetto di studio erano: ascolto semplice di un testo in inglese senza successivo test di comprensione; *shadowing* di un testo in inglese; interpretazione simultanea di un testo inglese verso la lingua madre dei soggetti (in questo caso studenti di madrelingua finlandese del 3° e 4° anno della facoltà di traduzione dell'Università di Turku). L'esperimento si è svolto con l'ausilio di un computer che, durante le varie performance, calcolava il diametro della pupilla sinistra dei partecipanti e presentava sullo schermo un'immagine da fissare con lo sguardo per facilitare la misurazione. Lo studio ha rivelato che il massimo livello di dilatazione pupillare si registra durante l'IS, dunque ritenuta l'attività cognitivamente più articolata; il minimo grado di dilatazione si osserva invece nel caso dell'ascolto semplice, considerato di conseguenza come il compito meno complesso in termini di risorse cognitive utilizzate; in posizione intermedia tra i due esercizi, sempre per quanto riguarda la dilatazione pupillare, si colloca infine lo *shadowing*. I risultati di questa ricerca sono in linea con gli studi (cfr. par. 3.2.1 e 3.2.2) che vedono lo *shadowing*, pur nella sua complessità, come un'attività cognitivamente meno impegnativa rispetto all'interpretazione simultanea.

All'inizio del nuovo millennio un'équipe di studiosi guidati da Tommola (Tommola et al., 2000) ha iniziato ad approfondire il tema della lateralizzazione emisferica durante i processi

di interpretazione utilizzando metodi solitamente impiegati in medicina diagnostica: le tecniche di *neuroimaging* funzionale, che permettono di studiare il cervello durante lo svolgimento di attività cognitive.

Tra le numerose tecniche in uso, l'équipe di Tommola ha privilegiato la tomografia ad emissione di positroni (PET), ritenuta la più promettente per lo studio di complessi processi di elaborazione del linguaggio, come l'interpretazione consecutiva e simultanea. La ricerca era finalizzata a confrontare i cambiamenti dell'attività fisiologica del cervello durante lo svolgimento delle attività di interpretazione simultanea e *shadowing*. Lo studio ha preso le mosse dalle conclusioni di ricerche precedenti (soprattutto di Gran e Fabbro), dalle quali era emerso il coinvolgimento bilaterale del cervello durante l'IS, con l'emisfero sinistro impegnato nel riconoscimento dell'input, nella sua traduzione e nella produzione del testo di arrivo, e l'emisfero destro preposto al controllo dei tratti pragmatici della comunicazione.

L'esperimento ha visto la partecipazione di otto soggetti, quattro uomini e quattro donne, di madrelingua finlandese (con inglese lingua B), tutti interpreti simultaneisti esperti con anni di esperienza alle spalle. L'attività cerebrale dei partecipanti è stata misurata in cinque condizioni: riposo (senza input uditivo); *shadowing* di un input in finlandese; *shadowing* di un input in inglese; IS dall'inglese al finlandese; IS dal finlandese all'inglese. Dalla ricerca sono emersi i seguenti risultati¹⁸:

1) *shadowing* nel confronto con la situazione di riposo. Nel caso dello *shadowing* in finlandese si osserva l'attivazione in entrambi gli emisferi di regioni superiori e centrali del lobo temporale e della parte posteriore del lobo frontale. In particolare vengono coinvolte aree della corteccia uditiva di entrambi gli emisferi, l'area di Wernicke nell'emisfero sinistro e porzioni della corteccia motoria (figura 4).

¹⁸ I riquadri che mostrano le immagini ottenute dalla PET sono costruiti sulla base del seguente criterio: procedendo dall'alto verso il basso e da sinistra verso destra, le prime due immagini corrispondono alla vista anteriore e posteriore del cervello; la terza e la quarta mostrano rispettivamente l'emisfero destro e sinistro; la quinta e la sesta sono rispettivamente la vista dal basso e dall'alto del cervello. In tutte le immagini l'attivazione delle aree cerebrali coinvolte nelle rispettive attività cognitive è segnalata dalle zone in rosso. Nel caso dello *shadowing* le macchie rosse individuano le aree dove il flusso sanguigno è maggiore rispetto alla condizione di riposo, mentre nel caso dell'IS esse corrispondono alle regioni dove il flusso sanguigno è superiore nel confronto con lo *shadowing*.

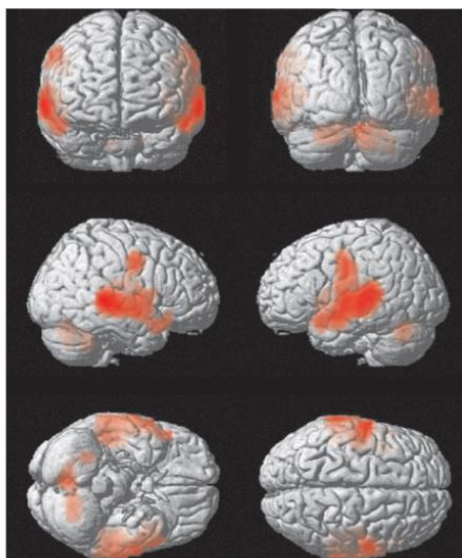


Figura 4. Attivazione delle aree cerebrali durante lo *shadowing* in finlandese (Tommola et al., 2000: 158)

Analizzando invece lo *shadowing* in inglese, dunque la lingua acquisita dei soggetti partecipanti allo studio, si nota rispetto al caso precedente un coinvolgimento più ampio delle aree dell'emisfero sinistro e del cervelletto (figura 5).

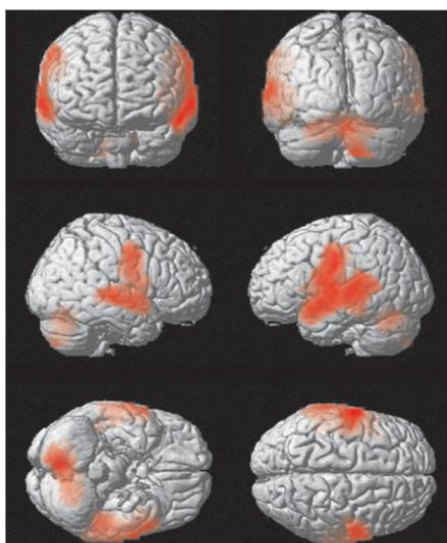


Figura 5. Attivazione delle aree cerebrali durante lo *shadowing* in inglese (Tommola et al., 2000: 157)

2) IS nel confronto con lo *shadowing*. Nel paragonare l'IS dall'inglese al finlandese con lo *shadowing* in inglese, è emerso che durante lo svolgimento della prima attività vi è stata una maggiore attivazione del lobo frontale sinistro e dell'area premotoria (figura 6).

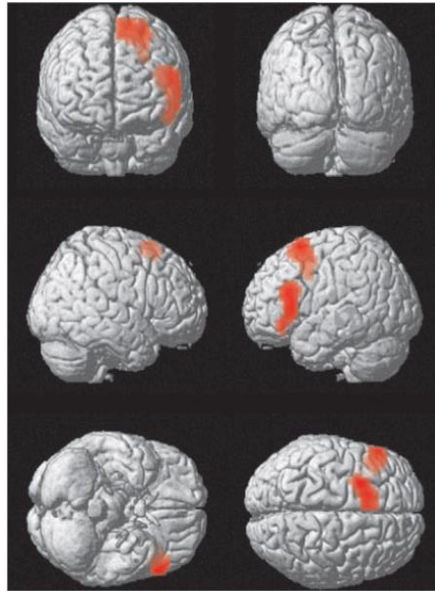


Figura 6. Attivazione delle aree cerebrali durante l'IS dall'inglese in finlandese rispetto allo *shadowing* in inglese (Tommola et al., 2000: 160)

Nel caso del confronto tra l'IS dal finlandese in inglese e lo *shadowing* in finlandese, gli studiosi hanno osservato durante il primo compito una più ampia attivazione a livello frontale nell'emisfero sinistro, estesa fino alla parte inferiore del lobo temporale sinistro (figura 7).

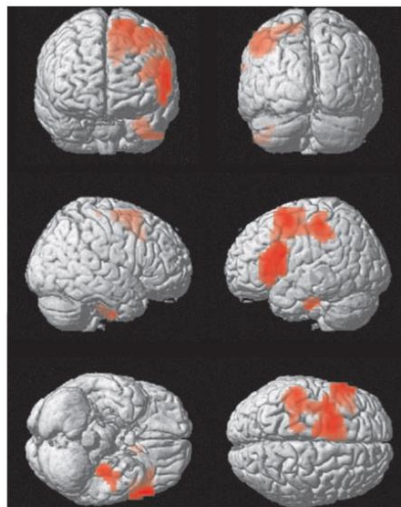


Figura 7. Attivazione delle aree cerebrali durante l'IS dal finlandese in inglese rispetto allo *shadowing* in finlandese (Tommola et al., 2000: 159)

Dallo studio descritto, i ricercatori hanno concluso che negli interpreti professionisti non si osservano differenze lampanti in termini di aree cerebrali attivate dallo *shadowing* rispetto a quelle stimulate dall'interpretazione simultanea. Durante l'IS si registra solo un maggior coinvolgimento di strutture dell'emisfero sinistro, in particolare della corteccia frontale sinistra e del lobo temporale inferiore sinistro, aree legate a compiti funzionali alla buona

riuscita dell'IS stessa, quali la codifica e l'elaborazione semantica dell'input nonché aspetti legati al buon funzionamento dell'anello fonologico e ai processi traduttivi.

Infine, è interessante sottolineare che l'équipe di Tommola ha constatato che lo *shadowing*, pur potendosi considerare ampiamente alla portata di interpreti professionisti con un elevato livello di competenza in entrambe le lingue di lavoro, ha generato un'attivazione cerebrale più ampia quando svolto in inglese. Ciò sembra indicare che nello *shadowing* in lingua straniera, quest'ultima, per quanto ben padroneggiata, richieda uno sforzo cognitivo di elaborazione comunque maggiore rispetto all'idioma che il soggetto parla come lingua madre.

A tale fenomeno è legata anche l'osservazione secondo cui nell'IS verso la lingua straniera si registra una più estesa attivazione cerebrale rispetto all'IS verso la lingua madre, il che rispecchierebbe nuovamente il maggiore carico cognitivo associato al lavoro di traduzione verso la lingua acquisita come lingua L2 (Rinne et al., 2000).

CAPITOLO 4

LO *SHADOWING* NELLA DIDATTICA DELLA L2

Il presente capitolo prende in esame in primo luogo il contributo dello *shadowing* agli studi sull'apprendimento della L2. Ad una prima breve sezione dedicata all'acquisizione della L1 e all'apprendimento della L2, ne seguirà una seconda, che passerà in rassegna le principali ricerche in cui lo *shadowing* è stato utilizzato per approfondire i processi di percezione, elaborazione e produzione del linguaggio.

La seconda parte del capitolo è invece dedicata alle applicazioni dello *shadowing* nella didattica della L2. Il Giappone ha assunto in questo ambito un ruolo da pioniere, adottando lo *shadowing* su ampia scala a partire dall'inizio di questo secolo (Hamada, 2012), seguito da altri paesi, quali Taiwan, Malesia, Indonesia e Iran, e individuandolo come tecnica che può migliorare sia la pronuncia che la comprensione e l'espressione orale. In Europa, a livello didattico, lo *shadowing* non conosce la medesima popolarità di cui gode nel continente asiatico, sebbene, come accade ad esempio in Germania, non manchino gli studiosi che ne caldeggiavano l'utilizzo per favorire l'apprendimento della L2 (cfr. ad esempio Meißner, 2006). Sono infatti numerosi gli aspetti in merito ai quali lo *shadowing* sembra offrire benefici, a partire dalla pronuncia fino ad arrivare alla comprensione orale.

Lo *shadowing* è stato sperimentato a tutti i livelli di formazione, dall'istruzione primaria (Kuo & Chou, 2014) a quella secondaria (Tamai, 2005, citato in Kadota, 2019: 38-39) fino all'università (Hamada, 2011).

4.1 L1, L2 e lingua straniera

In glottodidattica viene effettuata una distinzione terminologica fra L1 o LM (lingua materna), L2 (lingua seconda) e lingua straniera (in italiano LS):

- per L1 si intende la lingua madre dell'individuo, acquisita nella prima infanzia¹⁹. Il processo di acquisizione della L1 può coinvolgere non solo una, ma anche due (bilinguismo) o più lingue (multilinguismo);

¹⁹A tale riguardo è interessante la teoria del "periodo critico", concetto introdotto dagli studiosi Penfield e Roberts nel 1959 e perfezionato poi da Lenneberg. Esso si fonda sull'idea che esistano rigide finestre temporali oltre le quali risulta impossibile o molto difficile acquisire una determinata abilità (Guasti, 2007; Saito & Brajot, 2013). Lenneberg sosteneva che l'acquisizione proficua di una L1 dovesse avere luogo fra i due anni e la

- per L2 si intende “una lingua non materna [...] appresa in età successiva alla prima lingua o lingua materna (L1)” (Chini, 2005: 9). La L2 viene spesso descritta come una lingua che gioca “an institutional and social role in the community” (Ellis, 1994: 11-12): è cioè legata ad esigenze comunicative reali, essendo essa “appresa in un contesto in cui viene normalmente usata come mezzo di comunicazione ed è lingua nativa della maggioranza della popolazione” (Chini, 2005: 12). Negli studi in materia di *Second Language Acquisition* si distingue tra acquisizione naturale (*naturalistic second language acquisition*) e acquisizione guidata (*instructed second language acquisition*). Nel primo caso, il soggetto acquisisce la lingua spontaneamente mediante esposizione ad essa, ad esempio in situazioni comunicative quotidiane. Nel secondo caso, la L2 viene appresa attraverso lo studio di manuali linguistici o la frequentazione di corsi di lingua in cui entra in gioco anche la figura dell’insegnante (Ellis, 1994). Una terza possibilità è un apprendimento della lingua misto, frutto della combinazione dei due approcci “spontaneo” e “guidato”;

- per lingua straniera infine si intende una lingua imparata in un contesto istituzionale quale la scuola mediante studio e grazie agli input forniti dall’insegnante. Ciò che la distingue dalla L2 in senso stretto è il fatto di essere studiata in un contesto “nel quale si usa abitualmente la L1 dell’apprendente” (Nuzzo & Grassi, 2016: 13), ossia “in un paese dove normalmente non è parlata” (Chini, 2005: 12).

In questa tesi il termine L2 verrà utilizzato in senso ampio, vale a dire nell’accezione di qualsiasi lingua appresa in un momento successivo alla lingua materna. Infatti, il termine L2 consente di abbracciare in maniera coerente tutti i casi descritti: dai soggetti che hanno intrapreso un percorso di apprendimento linguistico guidato da un insegnante (insegnamento in Giappone di EFL [English as a Foreign Language] mediante uso di *shadowing*), fino a persone che hanno utilizzato lo *shadowing* per migliorare competenze linguistiche in vista di un loro completo inserimento in una società straniera (cfr. Omar & Umehara, 2010).

Inoltre seguiremo il suggerimento di Ellis (1994: 15) di utilizzare, con riferimento alla L2, i due termini “acquisizione” e “apprendimento” in maniera interscambiabile. Preferenza sarà tuttavia data al termine “apprendimento” nei casi in cui emerge esplicitamente e chiaramente il ruolo guida dell’insegnante (come nel caso degli studi riguardanti lo *shadowing* condotti in Giappone nel campo della didattica della L2).

pubertà, periodo che riteneva coincidesse con la conclusione dei processi di lateralizzazione cerebrale. Ricerche più recenti sembrano tuttavia suggerire che la maggior parte di questi processi termini in realtà prima della pubertà (Vanhove, 2013).

4.2 La teoria socio-costruttivista come modello di acquisizione della L1

Tra le numerose teorie sviluppate per spiegare come avviene l'acquisizione della L1 spicca l'approccio socio-costruttivista, che individua nel mondo sociale un elemento di grande importanza nel plasmare la mente dell'individuo che, grazie a interazioni e scambi comunicativi con altri, riesce a sviluppare processi di costruzione sociale della conoscenza (cfr. D'Amico & Devescovi, 2013: 30).

In questo quadro si inserisce la teoria che lo psicologo dello sviluppo Michael Tomasello ha elaborato per spiegare i meccanismi di acquisizione linguistica. Tale modello prende le mosse dall'osservazione che tipico dell'essere umano è compiere attività cooperative, tra cui rientra a pieno titolo la comunicazione. Secondo Tomasello essa è

un'impresa sostanzialmente cooperativa, che funziona nel modo più naturale e senza intoppi entro il contesto di (1) un terreno concettuale comune reciprocamente posto e (2) motivazioni comunicative cooperative reciprocamente poste (Tomasello, trad. it. 2009: 19).

In questa affermazione è possibile cogliere non solo gli influssi delle riflessioni di Grice sulla cooperatività della comunicazione (principi di cooperazione), ma anche tracce di un modello che nasce dall'osservazione del linguaggio nelle situazioni d'uso (*usage-based theory*) e si sviluppa in antitesi al pensiero innatista di Chomsky.

Fondamentale per Tomasello è il concetto di *intenzionalità condivisa* (chiamata anche *intenzionalità del noi*), il principio alla base della cooperazione grazie al quale è possibile immedesimarsi nella persona con cui si interagisce, leggerne le intenzioni e reagire ad esse di conseguenza (cfr. D'Amico & Devescovi, 2013: 32). In altre parole, l'intenzionalità condivisa costituisce un'infrastruttura psicologica risultante dai processi evolutivisti, senza la quale le attività collaborative non sarebbero possibili (Tomasello, trad. it. 2009).

Partendo dal quadro teorico sopra esposto, Tomasello spiega il processo di acquisizione del linguaggio come il risultato del lavoro di due meccanismi cognitivi: il primo, di natura funzionale, prende il nome di *intention reading* e consiste nella lettura delle intenzioni comunicative dell'altro, nonché nella capacità di imitare; il secondo, riguardante gli aspetti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali della lingua, è chiamato *pattern finding* e consente di individuare come si configura l'input (cfr. D'Amico & Devescovi, 2013: 35).

L'*intention reading* è un'abilità che, secondo Tomasello, si manifesta nel bambino verso i 9 mesi di età; grazie ad essa il bambino concepisce l'adulto come soggetto avente determinate intenzioni e impara ad interagire con chi lo circonda in situazioni in cui sono coinvolti intenzioni e scopi comuni. La partecipazione all'interazione avviene ad esempio mediante il gesto di indicare, il cui significato non è assoluto in partenza, bensì cambia a seconda del contesto in cui viene utilizzato e sulla base del terreno comune (*common ground*) che viene a crearsi fra i partecipanti allo scambio (cfr. D'Amico & Devescovi, 2013: 36).

Il *pattern finding*, invece, permette al bambino di individuare legami fra elementi lessicali e grammaticali, da un lato, e contenuti semantici, dall'altro. Grazie a questa attività, che avviene durante gli scambi comunicativi con l'adulto, il bambino associa gradualmente un dato enunciato, che presenta una determinata struttura linguistica, con il suo rispettivo significato. Tale procedura viene portata avanti mediante strategie, quali analogie e processi di schematizzazione, che consentono di effettuare osservazioni distribuzionali in merito alla regolarità con cui si presentano e ricorrono determinati schemi linguistici (cfr. Guasti, 2007: 53).

Tomasello aggiunge inoltre che fondamentale per l'acquisizione del linguaggio è la cosiddetta *role reversal imitation*, un meccanismo che consiste nell'imitazione con rovesciamento di ruoli. E' ciò che tipicamente accade quando un bambino e un adulto interagiscono mediante un oggetto: esso può essere consegnato al bambino, che assume così il ruolo di ricevente, o essere ceduto all'adulto con un gesto che vede il bambino trasformarsi in agente. Lo stesso dicasi per l'interazione comunicativa vera e propria: l'adulto pronuncia una nuova parola al bambino che, a sua volta, riproduce il gesto dell'adulto ripetendo la medesima parola (cfr. Guasti, 2007: 53). Tomasello riassume il percorso che porta il bambino dalla partecipazione allo scambio comunicativo all'elaborazione grammaticale del linguaggio in un processo articolato in quattro fasi (cfr. D'Amico & Devescovi, 2013: 37):

- 1) "*Intention Reading*" e "*Cultural Learning*": come già visto, mediante lettura delle intenzioni dell'altro e grazie ad un processo di apprendimento culturale, il bambino impara ad associare convenzionalmente ogni forma linguistica alla sua funzione;
- 2) "*Schematization*" e "*Analogy*": la schematizzazione e l'analogia sono meccanismi grazie ai quali il bambino, basandosi sull'input linguistico ricevuto dall'adulto, costruisce strutture sintattiche astratte;
- 3) "*Entrenchment*" e "*Pre-emption*": si tratta di processi dalla duplice funzione: da un lato essi rafforzano le associazioni forma-funzione che il bambino ha costruito nella prima fase;

dall'altro, permettono al bambino di capire quali, tra tutte le costruzioni astratte che si è costruito, vengono effettivamente utilizzate nella lingua parlata nella sua comunità;

4) “*Functionally Based Distributional Analysis*”: il bambino, osservando come sono distribuite le funzioni delle parole negli enunciati, costruisce modelli per ogni elemento linguistico, come verbi e sostantivi.

In conclusione, grazie alle attività di imitazione e ripetizione dell'input linguistico ascoltato dall'adulto, il bambino accede alla dimensione astratta della grammaticalizzazione, che Tomasello considera il risultato di processi cognitivi comuni a tutti gli esseri umani (D'Amico & Devescovi, 2013).

4.3 L'apprendimento della L2

Per apprendimento della L2 si intende, secondo Dulay, Burt e Krashen, “the process of learning another language after the basics of the first have been acquired, starting at about five years of age and thereafter” (1982: 10).

Il processo di apprendimento della L2, al pari dell'acquisizione della L1, coinvolge i livelli linguistici della fonetica, del lessico, della morfologia, della sintassi, della semantica e della pragmatica. Esso può avvenire secondo gli autori a qualsiasi età, ma sempre in presenza e sulla base di una L1 che può o meno essere anche la lingua dell'ambiente circostante familiare e/o sociale.

Nel processo di apprendimento della L2, il livello di competenza raggiunto da ogni soggetto e la velocità di acquisizione della lingua possono variare notevolmente in base a numerosi fattori, sia esterni che interni (cfr. Paradis, 2011). Tra i primi rientrano tutti quegli aspetti legati all'input a cui si viene esposti, come la qualità e la quantità dello stimolo in L2.

I secondi, invece, includono, ad esempio, la motivazione: essa è fondamentale nell'apprendimento linguistico, poiché è stato osservato che discenti altamente motivati hanno una maggiore probabilità, rispetto a soggetti meno motivati, di raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati:

[m]otivation is a multifaceted construct and involves attitudinal component which is a strong predictor towards language learning because attitudes directly influence learners' behavior towards achievement (Sumiyoshi & Svetanant 2017: 3).

Un altro importante fattore interno è costituito dall'età. A tal proposito, è interessante notare come la teoria del “periodo critico” sia stata applicata anche all'apprendimento della L2, in cui sembra tuttavia più opportuno parlare di “periodo sensibile”, che si fonda sull'idea che “esist[e] un periodo ottimale per l'acquisizione di un'abilità e che dopo tale periodo l'abilità [è] ancora acquisibile anche se non in maniera ottimale” (Guasti, 2007: 47). Sembra infatti che “the ‘susceptibility’ or ‘sensitivity’ to language input varies as a function of age, with adult L2 learners being less susceptible to input than child L2 learners” (Vanhove, 2013: 1).

4.4 Lo *shadowing* negli studi sulla percezione, elaborazione e produzione del linguaggio

La presente sezione è incentrata sull'analisi degli studi in cui i meccanismi di percezione, elaborazione e produzione del linguaggio sono stati approfonditi mediante l'uso dello *shadowing* (Tonelli & Riccardi, 1995), che si è rivelato essere non solo un ottimo strumento di ricerca, ma anche un valido esercizio con implicazioni positive ad esempio in contesti didattici di apprendimento di una L2 (Hamada, 2016; Miyake, 2009; Muraoka, 2017). Per una progressione tematica più chiara possibile, compatibilmente con inevitabili sovrapposizioni, prima verranno descritti i contributi dello *shadowing* agli studi sulla percezione e sull'elaborazione del linguaggio, in seguito le ricerche sulla produzione del linguaggio e infine tratteremo brevemente il rapporto fra percezione e produzione del linguaggio.

4.4.1 La percezione del linguaggio in *shadowing*

4.4.1.1 Interazione fra i processi *bottom-up* e *top-down* nella percezione e riconoscimento di un input acustico

A partire da uno studio sullo *shadowing*, Marslen-Wilson e Welsh (1978) hanno analizzato il rapporto fra i processi *bottom-up* e *top-down* che nell'uomo governano la percezione del linguaggio e il riconoscimento delle parole nel flusso del discorso.

Nel meccanismo *bottom-up* sono le caratteristiche acustiche dell'input a guidarne l'elaborazione; nel processo *top-down*, invece, i dati in ingresso vengono elaborati a partire dalle conoscenze di natura lessicale e contestuale possedute dal soggetto.

Secondo i due studiosi, la percezione e il successivo riconoscimento dell'input acustico sono il frutto di una equilibrata interazione fra i due processi appena illustrati. Inizialmente entra in gioco il processo *bottom-up*: le proprietà acustiche e fonetiche dei primi segmenti dell'input

ascoltati permettono al soggetto di selezionare un primo ampio gruppo di parole che soddisfano tali proprietà. A questo punto interviene il meccanismo *top-down*: il soggetto durante l'ascolto, a mano a mano che dispone di una traccia acustica/fonetica sempre più completa del segmento di input, è in grado di restringere il numero delle possibili parole con proprietà compatibili con quelle dell'input (*lexical constraints*); al contempo, grazie alle sue conoscenze, il soggetto riesce a valutare se in un dato contesto una parola risulta consueta o anomala e, dunque, più o meno semanticamente plausibile o più o meno sintatticamente appropriata (*contextual constraints*). Il processo *top-down* permette pertanto di escludere dal gruppo delle parole selezionate nella fase *bottom-up* tutte quelle non compatibili con i *lexical* e i *contextual constraints*, consentendo un rapido ed efficace riconoscimento della parola corretta.

4.4.1.2 Accento non familiare come ostacolo ad una corretta percezione del linguaggio

Lo *shadowing* è stato impiegato per studiare le reazioni percettive dello *shadower* ad un input caratterizzato da un accento a lui non familiare. Come è facile intuire, notevole è la rilevanza di questo studio nell'ottica dell'interpretazione, in cui l'interprete può essere chiamato a tradurre oratori dall'accento o dalla pronuncia con cui ha scarsa dimestichezza.

Servendosi dello *shadowing*, Perry et al. (2016) hanno condotto uno studio per misurare l'abilità dei soggetti a comprendere e ripetere un testo presentato con accento a loro familiare e non. Per chi sta apprendendo una lingua o per chi è chiamato a interpretare un discorso, la familiarità con l'accento, la pronuncia e la velocità di eloquio dell'oratore si rivelano essere cruciali, essendo ampiamente provato che “familiarity improves perceptual speed and accuracy” (Perry et al., 2016: 1026). L'importanza di questo aspetto in termini linguistici e comunicativi è confermata da vari studi, che hanno dimostrato che un accento non madrelingua ostacola la comprensione del discorso a parlanti madrelingua (*ibid.*). La ricerca di Perry et al. (2016) ha messo a confronto la comprensione orale dopo ascolto semplice con l'attività di ripetizione in *shadowing*. Quest'ultimo è stato ritenuto uno strumento funzionale allo svolgimento dell'esperimento, poiché “[it] provides an index of the difficulties listeners encounter in early stages of processing unfamiliar speech” (*ibid.*). Ai 59 partecipanti provenienti dal Midwest (USA) sono stati sottoposti quattro testi orali: due di tipo accademico e due più informali, tratti da un programma radiofonico. Una coppia di testi, destinati al test di comprensione orale, (formata da testo accademico + testo informale) è stata letta da una donna proveniente dal Midwest, dunque con accento familiare per i partecipanti allo studio

(“Similar Speech Condition”); la seconda coppia, da ripetere in *shadowing*, è stata invece letta da una donna afroamericana del sud-est degli USA (“Dissimilar Speech Condition”).

Lo studio ha rivelato che, per quanto riguarda l’esercizio di *shadowing*, i soggetti, pur svolgendo un lavoro nel complesso accurato, nella modalità Dissimilar Speech Condition hanno tenuto un *décalage* superiore rispetto allo *shadowing* del testo con accento familiare a causa, come sostengono gli autori, della maggiore difficoltà nella corretta percezione delle parole. Inoltre, durante la ripetizione del testo letto con accento afroamericano sono stati commessi più errori rispetto alla Similar Speech Condition, il che conferma il risultato di studi precedenti secondo cui “latency [is] a significant predictor of shadowing errors” (Perry et al., 2016: 1030). Analogamente, nella prova di comprensione orale la maggiore dimestichezza con l’accento del Midwest ha portato a risultati migliori nella Similar Speech Condition.

Infine, nel confronto fra le tipologie testuali, sono stati i testi informali ad aver causato ai partecipanti i maggiori problemi sia nello *shadowing* sia nella comprensione orale.

Questo studio arriva alla conclusione che accenti non familiari, provocando difficoltà percettive, possono incidere negativamente sull’accuratezza e la velocità di ripetizione in *shadowing*. La ricerca si è limitata però ad analizzare solo il caso di una comunità di persone parlanti la stessa L1 ma con accenti differenti.

In un contesto in cui subentra l’“aggravante” della lingua straniera, come nel caso di chi sta apprendendo una seconda lingua o di chi deve interpretare un discorso, è ipotizzabile che l’accento non familiare sarà fonte di difficoltà di natura percettiva ancora più marcate.

4.4.2 L’elaborazione del linguaggio in *shadowing*

4.4.2.1 Il contributo di Marslen-Wilson

Nel 1973 Marslen-Wilson condusse una ricerca per approfondire le dinamiche di elaborazione del linguaggio “at very short latencies”, nonché il rapporto fra il *décalage* tenuto dallo *shadower* e il grado di complessità degli stimoli in ingresso. A tale scopo vennero utilizzati materiali di diverse tipologie, da singole parole isolate fino ad input presentati sotto forma di testo formato da interi enunciati costituenti strutture sintattiche e semantiche di ordine superiore. I risultati dello studio permisero a Marslen-Wilson di affermare che, contrariamente a quanto si possa pensare²⁰, è possibile riprodurre in *shadowing* un input con queste ultime

²⁰ E’ infatti lecito pensare che più aumenta la complessità degli *item* in ingresso, più possa aumentare il *décalage* dello *shadower* rispetto all’input (Marslen-Wilson, 1973: 522; Marslen-Wilson, 1985: 57).

caratteristiche in modo tanto accurato e con un *décalage* tanto breve quanto quello utilizzato nello *shadowing* di termini isolati.

Un'altra interessante osservazione è che i *close shadower* iniziano a ripetere l'input organizzato sotto forma di testo mediamente dopo circa 250 ms, il che significa che, data la velocità di eloquio scelta nell'esperimento, essi tengono un *décalage* che corrisponde circa a una sillaba. Ciò sembra indicare che l'elaborazione del discorso nei *close shadower* avvenga a livello sillabico, senza coinvolgere la dimensione semantica o sintattica. Tuttavia, quando in una successiva prova di memorizzazione ai *close shadower* venne chiesto di rispondere ad alcune domande sul contenuto del materiale ripetuto (il che presupponeva un'elaborazione del messaggio a livello semantico), le loro risposte non presentarono sostanziali differenze rispetto a quelle fornite dai *distant shadower*, il che fa pensare che nello *shadowing* l'accesso alle informazioni semantiche e sintattiche sia garantito indipendentemente dal *décalage* tenuto. Un'ulteriore conferma della fondatezza di questa ipotesi è data dal fatto che entrambe le categorie di *shadower* durante l'esercizio hanno commesso cosiddetti "constructive errors", risultanti in parole aggiunte, cambiate o parzialmente modificate, in gran parte coerenti sintatticamente e semanticamente con il contesto precedente.

Marslen-Wilson giunse così alla conclusione che sia i *close* che i *distant shadower* analizzano il materiale ripetuto fino al livello semantico; questa operazione consente loro di formulare ipotesi sulle caratteristiche dell'input che segue. Ad esempio, se viene pronunciata una determinata parola che si presenta spesso associata ad una certa preposizione, lo *shadower* può ragionevolmente aspettarsi che tale combinazione compaia anche nel testo da ripetere in *shadowing*.

Sulla base delle conclusioni presentate sopra, lo studioso sottolinea che il *close shadowing* non è un caso particolare di elaborazione del linguaggio limitato al livello dell'unità minima della sillaba. Infatti

the significance [...] of very short shadowing is not that it indicates some anomalous minimal mode of speech processing, but that it seems congruent with what we know of normal speech perceptual processes (Marslen-Wilson, 1973: 523).

Una volta constatato che *close* e *distant shadower* elaborano il materiale da ripetere al medesimo livello di profondità, ossia non limitandosi solo alla dimensione acustica, fonologica e articolatoria, ma arrivando ad includere anche quella sintattica e semantica,

Marslen-Wilson afferma che ciò che contraddistingue i due gruppi di *shadower* è l'utilizzo di una diversa strategia di output (1985: 67).

I *close shadower* iniziano a ripetere il messaggio prima che le parole che lo costituiscono “have fully emerged into the light of conscious awareness” (Marslen-Wilson, 1985: 68), mentre i *distant shadower* cominciano la propria produzione a seguito di un'analisi percettivamente più completa dell'input. Secondo Marslen-Wilson, dunque, la differenza fra le due categorie può essere descritta “in terms of their dependence on an explicit, conscious knowledge of the lexical identity of what they are repeating” (*ibid.*).

In un successivo approfondimento del confronto fra *close* e *distant shadower*, lo studioso ha notato che una manipolazione del materiale audio a livello semantico, sintattico e lessicale (*Jabberwocky*) porta, rispetto ad una condizione di input non modificato, ad un aumento del *décalage* in entrambe le tipologie di *shadower*, seppur con alcune differenze. Il venir meno della coerenza semantica, ad esempio, causa un incremento generalizzato del *décalage* osservabile in tutti i soggetti; le alterazioni generate dalle altre due manipolazioni producono invece effetti più marcati sui *distant shadower*, la cui strategia di produzione dell'output sembra infatti dipendere maggiormente da informazioni di natura sintattica e lessicale.

4.4.2.2 Individuazione di errori in *shadowing* come indice del livello di profondità di elaborazione

In continuità con gli studi di Marslen-Wilson, Tonelli e Riccardi (1995) realizzarono un esperimento per approfondire ulteriormente le dinamiche di elaborazione del linguaggio durante l'attività di *shadowing*. A tale scopo, le studiose utilizzarono un input contenente frasi caratterizzate da vari tipi di errori, con l'obiettivo di osservare in che misura i soggetti fossero in grado di individuare queste anomalie e di correggerle durante lo *shadowing*.

La ricerca vide la partecipazione di quaranta studenti sia del primo che del secondo anno del corso di laurea magistrale in Interpretazione presso la SSLMIT di Trieste. Per la prova venne utilizzato un testo contenente cinque errori fonologici, cinque lessicali e cinque morfologici, simili a quelli commessi nel parlato comune. I partecipanti vennero divisi in diversi gruppi: al primo, non informato in merito agli errori, venne chiesto di ripetere il testo esattamente così come sentito; il secondo venne informato della presenza di errori, che i soggetti avrebbero dovuto correggere; il terzo gruppo era a conoscenza della presenza di errori ma venne esortato a non correggerli.

Dallo studio emerse che i partecipanti, quando invitati a correggere gli errori, mostravano una capacità di individuazione delle anomalie lessicali e morfologiche di gran lunga superiore rispetto al gruppo che iniziava a fare *shadowing* ignaro della presenza di errori nell'input. In linea con questo esito, le ricercatrici osservarono che la tendenza generale tra tutti i partecipanti era quella di individuare più prontamente errori di natura lessicale e morfologica rispetto a quelli fonologici. Secondo Tonelli e Riccardi, questo risultato indica che i soggetti, se impegnati in un'attività di decodifica e codifica simultanee di un input, mostrano più sensibilità per errori commessi a livelli linguistici più profondi rispetto a quelli legati ad una dimensione fonetica più superficiale del linguaggio, come nel caso di una pronuncia sbagliata. Le conclusioni dello studio confermano dunque la teoria di Marslen-Wilson, secondo la quale nello *shadowing* la decodifica e codifica del messaggio coinvolgono non solo processi uditivi e fonologici, ma anche sintattici semantici.

4.4.3 La produzione del linguaggio in *shadowing*

4.4.3.1 Il ruolo dell'imitazione nella produzione del linguaggio: contributi dallo *shadowing*

Sono numerosi gli studi sullo *shadowing* che hanno evidenziato la componente imitativa presente in questa attività. Essa si manifesta nel fatto che, durante l'esercizio, ai tratti orali che caratterizzano la modalità espressiva individuale dello *shadower*, ad esempio l'accento o il dialetto regionale, si affianca anche una tendenza, più o meno consapevole e marcata, ad imitare le caratteristiche del parlato dell'oratore originale, dunque

a tendency [...] to suppress personal speech habits and more precisely reproduce phonetic and/or non-phonetic aspects of the target utterance (Nye & Fowler, 2003: 64).

Questo aspetto è importante ai fini dell'impressione di "naturalzza" del parlato in L2.

Un interessante contributo sul comportamento imitativo in *shadowing* è offerto da Goldinger (1998), secondo il quale il grado di imitazione dell'input aumenta con il diminuire della frequenza delle parole e della familiarità del soggetto ad esempio con le sequenze fonetiche da ripetere (Nye & Fowler, 2003: 73 e 76). I due studiosi, ispirandosi alle ricerche di Goldinger, hanno confermato che gli *shadower* tendono ad imitare più accuratamente sequenze fonetiche a loro non familiari rispetto a quelle con cui hanno maggiore confidenza.

4.4.3.2 Rapporto fra imitazione e familiarità con la lingua durante lo *shadowing*

Come si spiegano i risultati di questi studi? Secondo Goldinger i fenomeni osservati sono riconducibili alla teoria dell'esemplare (*episodic exemplar theory*), in base alla quale "every experience, such as perceiving a spoken word, leaves a unique memory trace" (Goldinger, 1998: 251). Viene dunque ipotizzato che lo *shadower* conservi nella memoria tracce (*exemplars*) delle parole percepite, ivi incluse informazioni relative al contesto in cui è comparsa la parola, alle caratteristiche della voce dell'oratore etc. (Shockley, Sabadini & Fowler, 2004). Nel caso specifico dello *shadowing*, secondo il modello di Goldinger, queste tracce si attivano ogni volta che la parola in questione viene pronunciata; le tracce, integrandosi con l'input, generano poi un'eco che guida la produzione dello *shadower* (Nye & Fowler, 2003). Ne consegue che, quando durante lo *shadowing* compare una parola non familiare o a bassa frequenza, che dunque probabilmente lo *shadower* ha sentito poche volte, nella mente del soggetto sono presenti pochi *exemplars* a cui attingere. La resa in *shadowing* risulterà pertanto un'imitazione molto fedele dell'originale (in termini fonetici, prosodici etc.), poiché lo *shadower* sarà guidato da un'eco sulla quale l'input ha inciso in misura notevole. Nel caso invece di una parola ad alta frequenza o molto familiare, come riferisce Goldinger, nello *shadower* si attiveranno numerose tracce che, unendosi all'input, produrranno un'eco che conserverà molti tratti degli *exemplars* e pochi dello specifico stimolo in ingresso. Il grado di imitazione risulterà dunque secondo l'autore inferiore rispetto al caso precedente. Nye e Fowler deducono da queste osservazioni che gli *shadower* non si limitano soltanto ad imitare, in misura maggiore o minore, l'input originale. Infatti

[t]heir shadowing shows evidence of guidance not only by the speech being shadowed immediately but also by the shadowers' past history of experience hearing the shadowed sequence. Shadowers bring their knowledge of their language to bear on their perceptually guided speech actions (Nye & Fowler, 2003: 77).

Tra le conoscenze pregresse della lingua a cui fa riferimento la citazione di cui sopra e che intervengono nello *shadowing* vi sono anche conoscenze di natura lessicale, che nel modello di Goldinger si raccolgono nella cosiddetta *lexical memory*, definibile come "our ability to remember the words or morphemes – the vocabulary – of a language" (Miller, 1972: 140) e che, come emerge dall'esperimento di Goldinger sulle parole a bassa/alta frequenza, riveste "[a] mediating role [...] in the imitation of speech" (Nye & Fowler, 2003: 77). L'attivazione

della memoria lessicale risulta dunque fondamentale per la comprensione dell'input, poiché rappresenta un bacino al quale il soggetto attinge per decodificare il messaggio in ingresso: “[i]n order to recognize the input, the student has to match up the input with previously stored information in an area of long-term memory called the mental lexicon” (Wiltshier, 2007: 500).

Naturalmente, parlando in termini più generali, non strettamente legati ai meccanismi imitativi nella produzione del linguaggio, quanto ai più ampi processi di comprensione orale e scritta, oltre alle conoscenze linguistiche non bisogna dimenticare l'importanza del bagaglio di conoscenze che ciascuno di noi ha accumulato nel tempo. Infatti

per comprendere un messaggio è necessario essere in grado di rapportarlo alle conoscenze archiviate in memoria. In questo modo si attiva il complesso processo per mezzo del quale un insieme di suoni viene trasformato in un significato (Gran, 1999: 220).

4.4.4 Legame fra percezione e produzione del linguaggio: *Motor Theory* e neuroni specchio

Dagli studi di Goldinger sul comportamento imitativo in *shadowing* è possibile evincere, oltre alle interessanti considerazioni menzionate fino a questo punto, anche un altro stimolante spunto di riflessione. Imitando il linguaggio del proprio interlocutore “in cooperative settings, speakers try to coordinate themselves with their interlocutors, or to get on their ‘wavelengths’” (Shockley, Sabadini & Fowler, 2004: 427). Ciò che si osserva negli esperimenti di Goldinger e altri studiosi, tuttavia, è il fatto che un certo grado di imitazione del linguaggio viene registrato anche in un ambito non sociale, ossia in un contesto di laboratorio in cui i soggetti sono stati testati in condizioni nelle quali la cooperatività tipica del tradizionale scambio comunicativo viene meno (ad esempio lo *shadowing*). Come si spiega dunque questo fenomeno?

Secondo Shockley, Sabadini e Fowler, un buon punto di partenza è costituito dalla teoria motoria della percezione del linguaggio (*Motor Theory*), elaborata a partire dagli anni '50 del secolo scorso dallo psicologo americano Alvin Liberman e in seguito rivista e perfezionata da altri studiosi. Secondo questa teoria, “speech is perceived by processes that are also involved in its production” (Liberman et al., 1967: 452). Liberman sostiene che i suoni pronunciati da un parlante vengano cioè percepiti non a partire dalle loro caratteristiche acustiche, bensì sulla

base dei gesti articolatori che li producono, di cui l'essere umano sviluppa una rappresentazione motoria: “[...] speech is perceived by reference to articulation – that is, that the articulatory movements and their sensory effects mediate between the acoustic stimulus and the event we call perception” (Liberman, 1957, citato in Neisser, 2014: 182). In altre parole, i fonemi evocano “nell’ascoltatore un pattern motorio simile a quello che serve per emetterli” (Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2010).

Grazie a questa teoria, che pone l’accento sul legame fra produzione e percezione del linguaggio, è dunque possibile spiegare non solo perché l’imitazione del linguaggio avvenga anche in contesti non prettamente interazionali, come nel caso dello *shadowing* in laboratorio, ma anche perché percepiamo come uguali fonemi dalle caratteristiche acustiche molto diverse, come nel caso di uno stesso suono pronunciato in condizioni differenti (voce bassa, acuta, artificiale etc.).

Negli ultimi vent’anni la teoria di Liberman è diventata oggetto di particolare interesse degli studi neurocognitivi, in virtù della scoperta dei neuroni specchio, avvenuta tra gli anni ’80 e ’90 da parte di un gruppo di ricercatori dell’università di Parma a partire dallo studio del cervello di un macaco. I neuroni specchio sono cellule nervose grazie alle quali “le azioni eseguite dagli altri, captate dai sistemi sensoriali, sono automaticamente trasferite al sistema motorio dell’osservatore, permettendogli così di avere una copia motoria del comportamento osservato, quasi fosse lui stesso a eseguirlo” (Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2010). In altre parole, secondo gli esperti, i neuroni specchio sono alla base del processo di imitazione: essi riflettono infatti i comportamenti percepiti generandone una rappresentazione motoria che, a sua volta, si attiva al momento dell’imitazione di tale comportamento (Kadota, 2019: 29): ciò che avviene è dunque una “trasformazione dell’azione da un formato sensoriale a uno motorio” (Rizzolatti & Fabbri-Destro, 2010).

Molti studiosi ritengono che il sistema di neuroni specchio sia coinvolto “in integration of motor representations into relevant knowledge in long-term memory” (Kadota, 2019: 29). Tale fenomeno sembra essere alla base del processo umano di apprendimento per imitazione (*learning by imitation*) che, seppur criticato da vari studiosi (tra cui Chomsky), viene da molti ritenuto fondamentale nell’acquisizione da parte dell’uomo di nuove informazioni. In particolare, il sistema di neuroni specchio sarebbe alla base del processo di acquisizione della L1 e, verosimilmente, della L2, poiché consente la ripetizione e l’imitazione di suoni, parole, espressioni e costrutti grammaticali (*ivi*: 30). Ed è qui che entra in gioco un’importante considerazione sullo *shadowing*: se, come visto, i neuroni specchio ci consentono di imparare per imitazione, lo *shadowing*, consistendo proprio nella ripetizione e imitazione di materiale

acustico emesso da un altro soggetto, sarebbe in grado di affinare i processi coinvolti nell'apprendimento di una lingua, quali, ad esempio, la percezione dei suoni in ingresso (*ivi*: 31). Il legame fra neuroni specchio e *shadowing* emerge poi ancora più chiaramente se si considera che l'area di Broca, che viene molto sollecitata durante gli esercizi di *shadowing*, corrisponde grosso modo alla posizione in cui è stato individuato il sistema di neuroni specchio. Prendendo le mosse da questa osservazione, Kadota ipotizza che lo *shadowing*, in virtù della propria natura di esercizio imitativo, possa essere in grado di attivare i neuroni specchio, che a loro volta, stando a quanto suggeriscono i ricercatori, rendono possibile l'apprendimento della lingua (*ivi*: 37).

4.5 L'influenza dello *shadowing* sull'apprendimento della L2

Passando ad analizzare lo *shadowing* nella didattica della L2, Hamada (2009, in Kuo & Chou, 2014: 19) osserva che questo esercizio è particolarmente efficace nel caso di studenti principianti, mentre sembra produrre miglioramenti meno apprezzabili in discenti con competenze linguistiche avanzate. Hamada (2015a) ricorda però anche che lo *shadowing* è un esercizio complesso che, richiedendo uno sforzo cognitivo notevole, potrebbe essere percepito soprattutto da chi deve ancora affinare le proprie conoscenze linguistiche come troppo difficile. Per impedire che nello studente si generino frustrazione e demotivazione, l'autore suggerisce di evitare di utilizzare nelle fasi iniziali dell'apprendimento testi autentici eccessivamente impegnativi, ricorrendo invece a materiali didattici più alla portata del discente.

Dai numerosi studi sull'utilizzo dello *shadowing* nella didattica della L2 sono emersi risultati molto interessanti. Li riportiamo in questo paragrafo prendendo come riferimento l'opera dello studioso giapponese Kadota intitolata "Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition" (2019). In questo recentissimo lavoro, l'autore illustra i molteplici benefici dello *shadowing* per l'apprendimento della L2 schematizzandoli nel seguente grafico (figura 8).

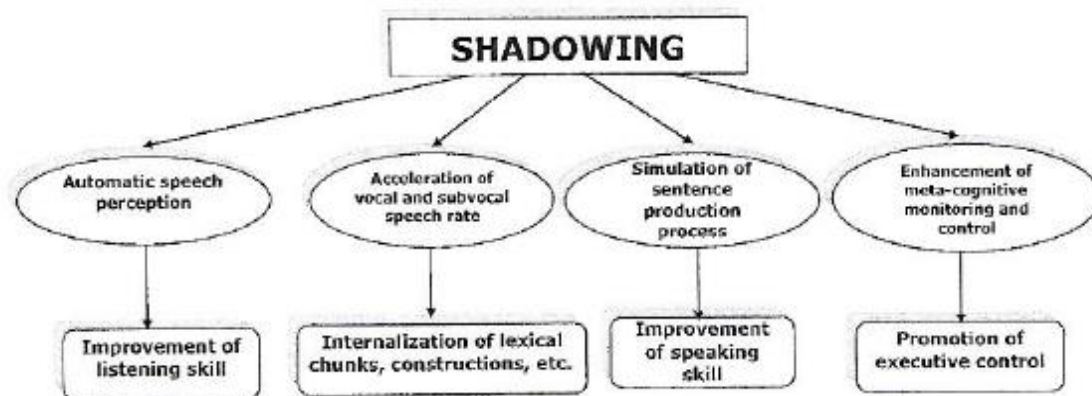


Figura 8. I benefici dello *shadowing* per l'apprendimento della L2 (Kadota, 2019: 11)

Secondo l'autore lo *shadowing* ha come primo beneficio quello di migliorare la comprensione orale, poiché favorisce l'automatizzazione del processo percettivo (il cosiddetto **Input effect**). Un altro effetto positivo (definito da Kadota **Practice effect**) si manifesta nel contributo dello *shadowing* all'aumento della velocità di ripetizione vocale e subvocale dell'input, che facilita l'interiorizzazione di parole, *chunk* e costrutti grammaticali nuovi. Contribuendo a migliorare l'articolazione dei suoni e ad automatizzare la codifica lessico-grammaticale, lo *shadowing* promuove in terzo luogo il miglioramento della produzione orale in L2 (il cosiddetto **Output effect**).

Kadota (2019: 184) ipotizza che questi effetti dello *shadowing* si manifestino nell'ordine indicato nella figura 9. Alla base di tutto il processo di apprendimento della L2 riconosce infine il cosiddetto **Monitoring effect**, che comporta un rafforzamento delle attività metacognitive collegate ai processi di elaborazione della L2, quali il monitoraggio e il controllo del materiale ripetuto, favorito dallo *shadowing*.



Figura 9. Schema dell'ordine in cui si manifestano tre effetti dello *shadowing* (tratto da Kadota, 2019: 185)

Vediamo ora più da vicino questi effetti.

4.5.1 *Input effect*

4.5.1.1 Automatizzazione della percezione dell'input

Uno degli effetti più apprezzabili derivanti da una pratica costante di *shadowing* è l'automatizzazione della percezione dell'input. Per processi percettivi automatizzati si intendono processi

that do not require attentional focus (in divided attention tasks), nor volitional control. They require few cognitive resources, and thus, can be accomplished effortlessly without conscious awareness or intention on the part of the perceiver (Strange, 2011: 459).

Nel meccanismo di automatizzazione della percezione, l'anello articolatorio o fonologico (cfr. Baddeley, 2003) riveste un ruolo di prim'ordine. Infatti, lo stimolo acustico in ingresso giunge in un primo momento nel magazzino fonologico a breve termine dell'anello articolatorio, che ne conserverà traccia per un massimo di circa due secondi. Qualora l'input entro questi due secondi venga ripetuto ad alta voce, come nel caso dello *shadowing*, o venga subvocalizzato, l'informazione sarà trattenuta più a lungo nell'anello fonologico. In altre parole, più rapidamente un soggetto riesce a ripetere l'input²¹, più materiali linguistici si trattengono nell'anello fonologico e meglio essi possono essere elaborati (Hamada, 2016: 14; Omar & Umehara, 2010: 204-205). Nell'ottica dell'apprendimento di una lingua straniera, lo svolgimento dello *shadowing* integrale dell'input può rivelarsi molto utile perché permette di vocalizzare (e, dunque, di trattenere nell'anello fonologico) anche le parole vuote, che nel flusso del parlato in L2 sono normalmente più difficili da cogliere rispetto alle parole piene. L'estensione della capacità di immagazzinamento dell'anello articolatorio favorisce l'automatizzazione della rappresentazione fonetica del suono in ingresso: ciò comporta una riduzione del carico cognitivo “in the lower-level processing, such as phoneme detection and phonological analysis” (Miyake, 2009: 26), permettendo allo *shadower* di destinare maggiori risorse all'ascolto attivo e al miglioramento della comprensione orale (Seo & Takeuchi, 2013: 1).

²¹ A tale riguardo è stato osservato che una pratica intensa di *phrase shadowing* “leads to an increase in articulation rate and an expansion of the chunk span in listening” (Miyake, 2009: 26). Seo e Takeuchi evidenziano gli stessi vantaggi in termini di maggiore scioltezza articolatoria, affermando che “[i]n speaking, shadowing trains learners' mouth movement in order to produce sound more smoothly” (2013: 2-3).

Riassumendo, uno dei maggiori punti di forza dello *shadowing* è la sua capacità di innescare un complesso processo di automatizzazione che riguarda tutte le dimensioni della lingua, dalla percezione fino alla vera e propria abilità di comprensione orale. Infatti

[s]hadowing is especially helpful in automatizing the perception stage because it requires the immediate repetition of incoming sound without taking time to activate the process of understanding. When a shadowing task is automatized, this implies that speech processing - the conversion of sound into phonetic representation - is automatized. This further leads to automatic search of speech knowledge in the mental lexicon in the long-term memory and the reconstruction of that database including native-like phonetic and phonological representation. If automatization in speech processing is accomplished, understanding of aural input can be accelerated, resulting in the improvement of listening ability (Muraoka, 2017: 98).

La caratteristica che rende lo *shadowing* particolarmente adatto ad attivare i meccanismi di automatizzazione dei processi percettivi dell'input è rappresentata dalla sua ripetitività: "rehearsal or repetition in meaningful contexts is the key for automatization" (Muraoka, 2017: 97). La natura ripetitiva dello *shadowing* consente infatti di trasformare l'elaborazione di informazioni inizialmente conscia in elaborazione inconscia (che non richiede uno sforzo mirato) e automatica (Kadota, 2019: 94). Questo processo è illustrato nella figura 10, che mostra come un input inizialmente trattenuto nella memoria episodica (dipendente dal contesto) venga, a seguito di una sua ripetuta elaborazione, decontestualizzato nella memoria semantica per poi fissarsi infine nella memoria procedurale, di natura implicita e inconscia.

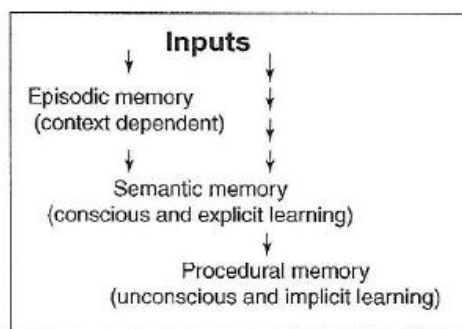


Figura 10. Il passaggio dell'input dalla memoria episodica alla memoria procedurale, passando per la memoria semantica (Kadota, 2019: 94)

4.5.1.2 L'effetto sulla comprensione orale

Le ricerche riguardanti l'effetto dello *shadowing* sulla comprensione orale in L2 hanno fatto registrare risultati molto incoraggianti, a tal punto da spingere un esperto come Hamada ad affermare che “it is safe to state that shadowing is effective for improving listening comprehension skills” (2014: 4).

Ecco le principali osservazioni emerse dagli studi in materia, condotti perlopiù su studenti giapponesi impegnati nell'apprendimento dell'inglese:

- lo *shadowing*, attivando e rafforzando i processi *bottom-up*, porta ad un miglioramento della comprensione orale in inglese molto più marcato rispetto al classico esercizio del dettato (Tamai, in Hamada, 2011, 2012, 2015a). Nell'ambito di questo confronto, è stato osservato (Tamai, in Kadota, 2019: 38-39) che lo *shadowing* è particolarmente efficace nel migliorare la comprensione orale di chi ha competenze di inglese di medio e basso livello.
- L'uso dello *shadowing* con testi classificati come difficili rispetto al livello di padronanza dell'inglese degli studenti porta ad un miglioramento della comprensione orale di passaggi brevi. E' questo il risultato di uno studio di Hamada (2011), che ha coinvolto studenti universitari. Per quanto riguarda invece passaggi più estesi, per vedere progressi apprezzabili sembra necessario un esercizio di *shadowing* protratto per un periodo più lungo.
- La combinazione di materiali di due livelli di difficoltà diversi nello *shadowing* secondo Hamada (2012) è più efficace nel migliorare la comprensione orale rispetto all'impiego di testi dello stesso grado di difficoltà;
- Il *post-shadowing* porta a risultati di comprensione orale in inglese migliori rispetto al *pre-shadowing*, poiché consente di attivare le informazioni fonologiche e semantiche associate ai contenuti studiati e di elaborare le informazioni non solo da una prospettiva *bottom-up*, ma anche *top-down* (Hamada, 2014). L'interazione delle attività *bottom-up* e *top-down* permetterebbe agli studenti di effettuare lo *shadowing* con maggiore precisione e di produrre un output fonologico accurato, il che contribuisce a sua volta ad automatizzare la percezione dell'input, con conseguente miglioramento della comprensione orale.

4.5.2 Practice effect

Il processo di automatizzazione della percezione dell'input (cfr. par. 4.5.1.1) promuove lo stoccaggio temporaneo degli *item* (*chunk*, singole parole, espressioni idiomatiche etc.), 'rivitalizzati' dalla ripetizione (sub)vocale, nella memoria a breve termine e la loro successiva elaborazione in vista del passaggio alla memoria a lungo termine.

Lo *shadowing* dunque ha come effetto quello di

- (1) automate phonological coding, (2) rehearse the coded phonology more effectively, (3) increase of the holding capacity of phonemic input in short-term memory, (4) make more effective memorization of vocabulary, chunks, and grammar (Hamada, 2011: 153).

Questo processo di automatizzazione percettiva dell'input e di memorizzazione di nuovi *item* si riflette sulla produzione orale, come spiegato nel seguente paragrafo dedicato *all'output effect*.

4.5.3 Output effect

4.5.3.1 L'effetto su pronuncia e prosodia in L2²²

Lo *shadowing* viene ritenuto da molti uno strumento adatto a favorire sin dall'inizio il corretto apprendimento della pronuncia e degli schemi intonativi della L2, e addirittura a correggere pronunce errate ormai fossilizzate (Ricard, 1986²³). Come spiega Mori:

by vocally rehearsing audio input and thereby transferring it to long-term memory, shadowing is likely to conform the 'speech knowledge database' of learners to a closer reflection of proper English sounds, leading to improvement in their English pronunciation (2011: 2).

L'effetto dello *shadowing* sulla pronuncia dei discenti sembra potersi spiegare con il ragionamento di Goldinger (v. par. 4.4.3.2), secondo cui "imitative fidelity increases as word frequency decreases" (Nye & Fowler, 2003: 76). Ciò significa che durante un esercizio di

²² La lingua di riferimento degli studi sulla pronuncia e la prosodia in L2 è l'inglese.

²³ Si veda anche l'utilizzo dello *shadowing* nel trattamento della balbuzie (A, Sakai & Mori, 2014 citato in Kadota 2019).

shadowing di un testo pronunciato da un parlante madrelingua in cui compaiono parole non familiari per l'apprendente, il soggetto sarà incline a pronunciare questi termini in modo simile a quello dell'oratore più di quanto non avvenga nel caso di parole note e frequenti. E' dunque ipotizzabile che lo *shadower* possa acquisire, relativamente ai vocaboli non familiari, una pronuncia *native-like*.

Tra gli studi più significativi a riguardo si annoverano i seguenti:

- una ricerca che ha coinvolto studenti universitari di Taiwan (Hsieh et al., 2013) ha mostrato che, rispetto all'esercizio di ripetizione²⁴, lo *shadowing* contribuisce a migliorare la pronuncia e l'intonazione inglese sia a livello delle singole parole sia a livello di enunciato.
- Quattro adulti giapponesi trasferitisi in Malesia, desiderosi di imparare l'inglese per comunicare con la popolazione locale, hanno svolto per 6 mesi lezioni ed esercizi di *shadowing* in inglese (Omar & Umehara, 2010). Al termine dell'esperimento, in tutti e quattro i soggetti gli studiosi hanno constatato un apprezzabile miglioramento della pronuncia e della curva intonativa inglese, concludendo che "the 'shadowing' technique is one of the most effective interventions for Japanese adult learners with deficient pronunciation to learn English rhythms" (*ivi*: 228).
- Una ricerca realizzata in una scuola elementare di Taiwan (Kuo & Chou, 2014) ha evidenziato che anche il *text shadowing* è efficace nell'aiutare gli studenti a riprodurre la pronuncia tipica di un parlante madrelingua inglese e ad aumentare la velocità di eloquio in lingua straniera.

4.5.3.2 Produzione orale e l'effetto dello *shadowing*

Lo *shadowing* sembra influenzare positivamente anche la produzione orale in L2 (per gli effetti sulla *fluency* cfr. Zakeri, 2014), che si articola nelle fasi di concettualizzazione (pianificazione del messaggio), formulazione e articolazione (vocalizzazione del messaggio) (Kadota, 2019: 104-106). La formulazione include diversi processi di codifica, di cui quella più rilevante per le nostre considerazioni è la codifica lessico-grammaticale. In essa il messaggio preverbale elaborato nella fase di concettualizzazione viene trasformato in una

²⁴ Si ricorda che lo *shadowing* comporta la sovrapposizione di ricezione/ascolto e di produzione/parlato (con *décalage* più o meno lungo), mentre nella ripetizione la riproduzione dell'input non avviene in tempo reale, bensì in un momento successivo, durante la pausa o silenzio al termine dell'enunciato o di un *chunk*.

rappresentazione grammaticale costituita da singole parole o da sequenze di parole, quali espressioni idiomatiche e collocazioni. Sulla base di questo meccanismo, la produzione orale in L2 può avvenire in tre diversi modi a seconda della tipologia di esercizio e stimolo a cui lo studente viene prevalentemente esposto (Kadota, 2019: 122-123):

1) “rules-based language production”: il messaggio viene prodotto applicando regole morfologiche e sintattiche alle parole recuperate dalla memoria. Le conoscenze linguistiche di cui si fa uso sono state consapevolmente memorizzate in un processo di apprendimento formale;

2) “structurally primed language production”: la produzione orale avviene riutilizzando strutture grammaticali e sintattiche che il soggetto ha già incontrato ed elaborato leggendo o ascoltando materiali in L2. In altre parole, viene qui sfruttato il cosiddetto effetto *priming*, che si verifica quando si incontrano *item* che influenzano il modo in cui analoghi elementi linguistici vengono in seguito elaborati dal soggetto. Esiste un *priming* di tipo sintattico (il soggetto tende a riprodurre una particolare costruzione sintattica dopo essere stato precedentemente esposto ad essa), semantico (l’elaborazione di una parola o espressione è agevolata dall’aver precedentemente incontrato un elemento linguistico ad essa semanticamente associato), e derivante da ripetizione. Quest’ultimo si verifica quando l’elaborazione di una determinato *item* linguistico (letto o ascoltato) viene favorita dal fatto di avere già elaborato il medesimo elemento in un’occasione precedente, tramite ripetizione (Kadota, 2019: 164). Kadota pone questo principio alla base della sua teoria secondo cui la L2 può essere al meglio acquisita proprio tramite esercizi fondati sul *priming* derivante da ripetizione, come lo *shadowing*: tali attività associano infatti l’elaborazione dell’input alla produzione dell’output in L2 e sono dipendenti da un contesto (a differenza delle tradizionali batterie di esercizi scritti, meccanici e avulsi da ogni contesto) (cfr. Kadota, 2019: 164-165).

La rilevanza del contesto nell’apprendimento di una lingua viene evidenziata ad esempio anche da Celce-Murcia, secondo la quale “grammar instruction is much more effective when it is situated in a meaningful context, embedded in authentic (or semi-authentic) discourse, and motivated by getting learners to achieve a goal or complete an interesting task” (Celce-Murcia, 2007: 5).

Del resto, sempre più studiosi stanno prendendo consapevolezza dell’importanza della contestualizzazione nell’insegnamento linguistico, come testimonia il recente emergere di un approccio denominato *Contextualized Language Instruction* (CLI), che fa ricorso a materiali

ben contestualizzati, invece di presentare ai propri studenti nozioni grammaticali isolate (Margana, 2012: 101) e viene considerato “one of the paramount ways to establish young learners’ English proficiency²⁵ on the grounds that young learners are engaged in tasks and topics which relate to the circumstances and situations that constrain the use of language” (*ivi*: 99).

3) “Formulaic language production”: durante il processo di produzione orale si ricorre a sequenze idiomatiche, collocazioni e unità lessicali “prefabbricate” (definite con un iperonimo *formulaic sequences*) che, per il fatto di essere cristallizzate, comportano un minor carico cognitivo rispetto ad esempio alla “rules-based language production”. L’importanza di un ampio bagaglio di *formulaic sequences* in interpretazione simultanea viene sottolineata da Aston (2015, 2018): le espressioni memorizzate come unità lessicali sono infatti accessibili con maggiore rapidità rispetto ad altri *item*, con conseguente risparmio di risorse cognitive. Questo tipo di conoscenza “alleggerisce” il lavoro dell’interprete in primo luogo durante la fase di ricezione e comprensione dell’input, dal momento che “being able to identify larger units reduces the listener’s reception effort by increasing predictability and redundancy” (Aston, 2018: 85); i benefici si estendono però anche alla fase di produzione (nella propria madrelingua o nella lingua straniera nel caso del *retour*), in cui le espressioni cristallizzate costituiscono “a resource which facilitates fluent speech production in particularly stressful contexts” (*ivi*: 83). Un esempio di “formulaic sequence” su cui si pone l’accento anche nella formazione di giovani interpreti sono le collocazioni e le formule che ricorrono tipicamente durante una conferenza (saluti e ringraziamenti iniziali, gestione dei turni di parola etc.) (*ivi*: 86).

Sebbene secondo Kadota (2019) l’influenza dello *shadowing*, come forma di *priming*, sull’apprendimento della L2 necessiti di ulteriore approfondimento, vi sono già alcune interessanti ricerche in merito, come un esperimento condotto in Iran (Azimi Amoli & Ghanbari, 2013) in cui gli studenti che hanno fatto ricorso allo *shadowing* conversazionale per imparare il *Simple Past* inglese hanno raggiunto un livello di correttezza d’uso del tempo verbale notevolmente maggiore rispetto a chi aveva studiato l’argomento sui tradizionali libri di grammatica.

²⁵ Anche in questo caso la L2 di riferimento è l’inglese.

Ricapitolando quanto finora esposto (Kadota, 2019: 181), all'inizio della pratica di *shadowing* in L2 la rappresentazione fonologica dell'input permette allo studente di ripetere quanto ascoltato semplicemente riproducendo dei suoni "a pappagallo", senza alcuna elaborazione concettuale. A mano a mano che prende dimestichezza con lo *shadowing*, il grado di automatizzazione aumenta e lo studente deve dedicare meno risorse cognitive alla fase di ripetizione. Con l'allenamento, secondo l'autore il soggetto sviluppa gradualmente una rappresentazione concettuale dell'input e accede anche alla dimensione semantica della lingua. A questo punto, lo *shadowing* non consiste più in una mera ripetizione meccanica, bensì comporta l'analisi dei materiali linguistici a livello grammaticale, testuale, semantico e pragmatico. Tale processo non solo porta ad un miglioramento della *fluency* e dell'accuratezza della produzione orale, ma favorisce anche l'acquisizione di nuovi materiali linguistici in L2, quali espressioni idiomatiche, frasi fatte e costrutti grammaticali via via sempre più complessi.

4.5.4 Monitoring effect

In uno studio risalente al 2015, Kadota (2019: 135 e 145-146) ha osservato che lo *shadowing* attiva molto più intensamente del semplice ascolto le aree associative sinistra e destra del cervello, che controllano numerose funzioni esecutive e che sono strettamente legate all'attività metacognitiva, che include la capacità di monitorare e autovalutare le proprie prestazioni e competenze in L2, e di modificare le proprie strategie di apprendimento.

Nello *shadowing*, lo studente può monitorare la propria prestazione sia durante (come dimostrano le autocorrezioni che gli *shadower* apportano alla propria resa), sia nell'analisi *ex post*, con l'ascolto di una registrazione dell'esercizio (*self-monitoring*). Nel primo caso il monitoraggio sarà inevitabilmente parziale e incompleto, data la natura *on-line* dello *shadowing*; nel secondo caso, invece, lo studente, ha la possibilità di effettuare un controllo più preciso e approfondito, concentrandosi su specifici aspetti, quali pronuncia, completezza etc. Un'altra possibilità è il *pair-monitoring*, che consiste in una forma di monitoraggio in coppia, in cui ciascuno studente fornisce al collega che esegue l'esercizio un feedback riguardo agli aspetti positivi e negativi della prestazione (Hamada, 2015b).

L'automonitoraggio e il monitoraggio in coppia presentano ciascuno vantaggi e svantaggi. Da un lato, riascoltare in autonomia la registrazione della propria voce genera meno ansia nello studente rispetto ad una situazione in cui è coinvolto anche il giudizio di una seconda persona; inoltre, il registratore permette di salvare la traccia vocale e di riascoltarla un numero infinito

di volte, contribuendo così ad un esame più dettagliato e preciso degli errori. Dall'altro lato, manca però il feedback di un soggetto esterno, che potrebbe fare osservazioni o suggerire consigli a cui lo studente non aveva pensato.

Il *pair-monitoring*, pur richiedendo un certo tempo prima che la coppia consolidi i meccanismi di lavoro, garantisce una serie di vantaggi derivanti dalla natura cooperativa dell'esercizio: gli studenti possono aiutarsi reciprocamente ad esempio nel miglioramento della pronuncia di una parola difficile e sviluppare un metodo che li rende sempre più indipendenti dall'insegnante e, dunque, in grado di svolgere proficuamente l'esercizio anche in autonomia. Gli esperti precisano tuttavia che i benefici del monitoraggio in coppia diventano apprezzabili soltanto se gli studenti coinvolti possiedono un livello di comprensione orale piuttosto elevato; soltanto così, infatti, potranno fornire al compagno commenti precisi, dettagliati e costruttivi.

4.5.5 *Shadowing* e motivazione

Un aspetto non considerato da Kadota, ma di grande importanza nell'apprendimento di una L2, è legato alla motivazione e al grado di partecipazione degli allievi nelle attività didattiche in classe. È stato osservato ad esempio che studenti con alto livello di motivazione e atteggiamento positivo verso l'apprendimento della L2 fanno registrare miglioramenti più netti rispetto a colleghi demotivati o con atteggiamento ostile verso la disciplina di studio (Hamada, 2015a). Lo *shadowing* è un esempio di esercizio in grado di dare anche sotto questo profilo un contributo apprezzabile.

In primo luogo, questo esercizio permette anche al principiante di partecipare attivamente alla lezione e di interagire con i compagni e con l'insegnante (ad esempio nel *conversational shadowing*). Viene così a crearsi un ambiente di apprendimento attivo e stimolante (Horiyama, 2012: 119) che invita gli allievi "to identify *with* the language and socialize into its uses" (Murphey, 2001: 147, corsivo nel testo). In virtù di questo effetto, lo *shadowing* sembra ripercuotersi positivamente sulla motivazione, da cui in parte dipende il successo del percorso di apprendimento della L2.

Alcuni studi (cfr. ad esempio Sumiyoshi, 2014) hanno inoltre evidenziato che gli studenti che praticano lo *shadowing* per la prima volta lo percepiscono come una "novità" e si sentono più spronati a praticarlo. Questo effetto motivazionale può essere potenziato dall'impiego di dispositivi a supporto dell'apprendimento, utili nell'agevolare allo studente il monitoraggio graduale dei propri progressi (cfr. Lee & Hasegawa, 2017 e Teeter, 2017, che descrivono

applicazioni per lo *shadowing* installabili su tablet e cellulari e utilizzabili dallo studente in totale autonomia anche al di fuori delle ore di lezione).

Tuttavia lo *shadowing* non per tutti è un esercizio stimolante e coinvolgente. Vi sono infatti anche studenti che reputano questa tecnica noiosa ed eccessivamente meccanica, oppure troppo impegnativa e complessa e che, a causa di queste difficoltà, sono demotivati nel continuarne la pratica (Hamada, 2015a).

Allo scopo di ovviare a questi inconvenienti e rendere più varia e interessante la lezione, gli studiosi (ad es. Hamada, 2012, 2015a) suggeriscono di affiancare allo *shadowing* altre tipologie di esercizi quali l'ascolto semplice e la lettura silenziosa. Inoltre, per agevolare e non scoraggiare studenti principianti o dalle competenze linguistiche ancora da potenziare, gli esperti consigliano di procedere gradualmente, cominciando dalla modalità *silent shadowing*, per poi passare allo *shadowing* vero e proprio (Hamada, 2009).

4.6 Riepilogo

A conclusione del capitolo, si riporta di seguito il grafico in cui Kadota (2019) ripercorre schematicamente la sequenza degli effetti esercitati dallo *shadowing* sull'apprendimento della L2 (figura 11).

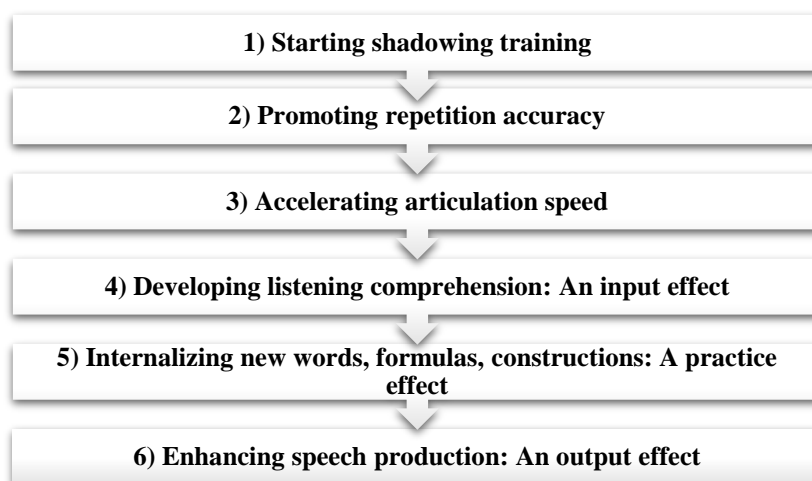


Figura 11. Modello di apprendimento della L2 mediante *shadowing* (tratto da Kadota, 2019: 185)

Questi effetti sono particolarmente interessanti anche dalla prospettiva della didattica dell'interpretazione, come vedremo più in dettaglio nelle riflessioni a conclusione della tesi. L'*input effect*, ad esempio, potrebbe permettere all'interprete in formazione di sviluppare una percezione dei suoni in ingresso sempre più raffinata ed automatizzata, il che si traduce in una

migliore e più rapida comprensione orale e nella possibilità di liberare risorse cognitive da destinare allo svolgimento di altri compiti. Questo effetto favorisce anche la memorizzazione degli *item* ripetuti in *shadowing*, tra cui nuovi *chunk* ed espressioni fraseologiche (*practice effect*), che lo studente, una volta interiorizzati, può riutilizzare nelle proprie interpretazioni (soprattutto in *retour*), risparmiando risorse cognitive e conferendo alla resa una maggiore idiomacità. Questo non è tuttavia l'unico beneficio in termini di produzione orale (*output effect*) che l'interprete in formazione può trarre dallo *shadowing*. L'esercizio, infatti, promuove anche l'apprendimento corretto della pronuncia e prosodia della L2, fondamentali per una resa in cui il parlato risulti gradevole e naturale.

CAPITOLO 5

LO *SHADOWING* NELL'INTERPRETAZIONE

Il presente capitolo è dedicato al ruolo e alle applicazioni dello *shadowing* in interpretazione.

In primo luogo verranno presi in esame i casi in cui lo *shadowing* (nelle sue varianti di *phonemic* e *phrase shadowing*, nonché di *shadowing* cognitivo) è stato incluso tra le prove di selezione dei candidati alle prove di ammissione ai corsi universitari in interpretazione di conferenza.

In secondo luogo, in considerazione del dibattito ancora aperto circa l'utilità dello *shadowing* come esercizio propedeutico all'interpretazione simultanea, verranno analizzate le argomentazioni dei sostenitori (Lambert, 1991; Schweda Nicholson, 1990) e dei detrattori (Seleskovitch & Lederer, 1989) di questo metodo didattico, nonché quelle di coloro che assumono una posizione intermedia tra i due (Déjean Le Féal, 1997; Alonso Bacigalupe, 1999).

A conclusione del capitolo verrà riportato uno studio che mette a confronto le prestazioni di studenti nello *shadowing* e nell'interpretazione simultanea, nonché una ricerca sulle differenze fra interpreti professionisti e principianti nella pratica dello *shadowing*.

5.1 Lo *shadowing* nella selezione degli interpreti

In ambito accademico, lo *shadowing* è stato inserito da alcune università come prova di selezione per l'ammissione al corso di laurea in interpretazione di conferenza, essendo ritenuto da alcuni esperti un indicatore predittivo del probabile successo o meno dei candidati durante il percorso di studi (Riccardi, 2015).

5.1.1 Il contributo di Moser-Mercer

Moser-Mercer (1985), ad esempio, ha sviluppato un corso introduttivo all'interpretazione simultanea allo scopo di aiutare i docenti nella selezione dei candidati da ammettere al corso di interpretazione di due anni offerto dal Monterey Institute of International Studies. Il corso elaborato dalla studiosa, tenuto esclusivamente in inglese, aveva una durata di dieci settimane, durante le quali gli studenti sono stati messi a confronto con vari esercizi, tra cui lo *shadowing*. Al termine delle dieci settimane, gli studenti hanno ricevuto un feedback sull'andamento dei loro progressi.

Coloro che hanno fatto registrare prestazioni soddisfacenti in tutti gli esercizi hanno raggiunto, secondo Moser-Mercer, un livello adeguato per iniziare il corso vero e proprio di interpretazione simultanea e hanno maggiori probabilità rispetto agli altri studenti di superare l'esame di interpretazione del primo anno e la prova finale del secondo e ultimo anno. Ai soggetti rientranti in questo gruppo è stato dunque fornito un feedback positivo definito "recommendation for interpreting".

I candidati che, invece, hanno raggiunto il livello richiesto ma hanno mostrato punti deboli in alcuni degli esercizi, hanno ricevuto il feedback "qualified recommendation for interpreting".

Infine, agli studenti che non hanno ottenuto il livello richiesto è stato consigliato di non intraprendere il percorso di interpretazione ("no recommendation for interpreting").

Nell'arco di quattro anni, mettendo a confronto il tipo di valutazione ricevuto dagli studenti nel corso introduttivo con i risultati dell'esame del primo e del secondo anno, Moser-Mercer ha osservato una correlazione fra questi dati: coloro che avevano raggiunto un buon livello al termine delle dieci settimane hanno infatti superato le prove d'esame più agevolmente dei colleghi appartenenti agli altri due gruppi che, nonostante il giudizio (parzialmente) negativo ricevuto, avevano comunque scelto di intraprendere il corso di studi in interpretazione. Infatti, mentre tra gli studenti con "recommendation for interpreting", il 72% ha superato al primo tentativo l'esame del primo anno, tra coloro che avevano ricevuto "qualified recommendation" e "no recommendation", rispettivamente solo il 50% e il 29% ha ottenuto subito una votazione positiva nella prova. La stessa tendenza si osserva anche all'esame finale, superato al primo tentativo dall'80% degli studenti con "recommendation for interpreting", dal 33% dei soggetti con "qualified recommendation" e soltanto dal 12,5% di coloro a cui era stato suggerito di non iniziare il corso di interpretazione.

Se Moser-Mercer, nel commentare il risultato del suo studio, ha evidenziato la correlazione di cui sopra senza ascriverla nello specifico allo *shadowing*, Schweda Nicholson attribuisce ad esso un preciso valore predittivo in merito al grado di attitudine all'interpretazione, affermando che "[o]ne of the great values of shadowing exercises is their ability to quickly identify those candidates who appear promising trainees" (1990: 33). Tuttavia questa indicazione poggia solo su un'osservazione non sistematica, come molte delle argomentazioni a favore e contro lo *shadowing*. Ad ulteriore sostegno di questa tesi, l'esperta afferma che, fra tutte le diverse tipologie di esercizi previste all'interno delle prove di ammissione ai corsi di interpretazione, "shadowing has consistently proven to be a strong indicator of future performance" (*ibid.*).

5.1.2 Il contributo di Lambert

Anche Lambert (1991) è favorevole all'idea di inserire lo *shadowing* fra le prove attitudinali, come emerge dal paper in cui descrive le modalità di selezione dei candidati al corso di interpretazione offerto dall'Università di Ottawa. L'esame, all'epoca dello studio di Lambert, era stato concepito per diversi scopi, tra cui l'individuazione delle abilità fondamentali per l'interpretazione simultanea, ossia la capacità di parlare e ascoltare contemporaneamente e la capacità di trattenere in memoria e ripetere un determinato messaggio (*recall*). Tra i numerosi esercizi, il test prevedeva anche lo *shadowing* nelle varianti di *phonemic* e *phrase shadowing*, inserite in considerazione del fatto che

[L]istening and speaking simultaneously is an acquired skill, not something interpreters are necessarily born with. Interpreters who do not master this from the outset can develop bad habits (Lambert, 1991: 587).

Secondo Lambert la modalità del *phonemic shadowing* è utile per determinare se il candidato è in grado di gestire il meccanismo alla base dell'interpretazione simultanea, ossia la capacità di ascoltare e parlare allo stesso tempo; il *phrase shadowing*, invece, si presta a verificare se lo studente, durante lo svolgimento dell'esercizio, riesce a tenere una determinata distanza temporale dall'oratore (*décalage*).

5.1.3 Il contributo di Chabasse

In tempi più recenti, Catherine Chabasse (2009) ha elaborato un modello di test attitudinale per l'interpretazione simultanea.

Lo studio è stato condotto all'inizio del semestre invernale 2006/2007 e ha coinvolto venticinque studentesse all'inizio del loro percorso di studi in interpretazione presso due rinomati istituti tedeschi: il *FASK* di Germersheim e l'*Institut für Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen* di Saarbrücken. Al momento della prova tutte le studentesse avevano già frequentato nei rispettivi atenei corsi introduttivi e/o propedeutici all'interpretazione simultanea.

Il test, oltre a valutare le competenze nella lingua madre (tedesco) e nella lingua B di lavoro (francese) delle studentesse, è stato progettato per esaminare anche altri aspetti rilevanti per l'interpretazione, quali la motivazione, la resistenza allo stress, la capacità di concentrazione (nella madrelingua e nella lingua B) e la *fluency* (nella lingua B).

La parte dello studio rilevante ai fini della presente tesi riguarda le modalità di verifica della concentrazione e della *fluency*, per le quali sono stati previsti diversi esercizi, tra cui il cosiddetto *shadowing* cognitivo (*kognitives Shadowing*). Per svolgere questa attività, gli studenti devono rispondere ad una frase appena ascoltata e presentata in forma affermativa con sì o no in base al suo grado di verità, e far seguire a tale risposta la ripetizione della frase stessa. Il tutto, mentre i soggetti ascoltano la frase successiva per potervi reagire seguendo lo stesso metodo. Ecco due esempi²⁶ (Chabasse, 2009: 155):

1. A: „Die Pyrenäen trennen Frankreich von Spanien.“

B: „Ja, die Pyrenäen trennen Frankreich von Spanien.“

2. A: „Die Stadt Brindisi liegt in Griechenland.“

B: „Nein, die Stadt Brindisi liegt nicht in Griechenland/ liegt in Italien.“

Secondo Chabasse, lo *shadowing* cognitivo ha il vantaggio di essere un esercizio che fonde in sé le caratteristiche dello *shadowing* e il processo di analisi ed elaborazione cognitiva del contenuto dell'input, che si rende necessario affinché lo studente possa decidere se rispondere affermativamente o negativamente.

Analizzando i dati, la ricercatrice ha osservato che la prova di *shadowing* cognitivo nella lingua madre, a differenza di quella in lingua straniera, non sembra indicare una particolare predisposizione all'interpretazione simultanea. Secondo la studiosa, infatti, basta che gli studenti si allenino per un tempo relativamente ridotto per imparare a padroneggiare la sovrapposizione di ascolto e parlato nella lingua A ad un livello paragonabile a quello dei più esperti:

[n]ach einer viermonatigen Übungsperiode hatten die Studierenden demnach in den Versuchen zum simultanen Sprechen und Hören mit sinnvollem einsprachigen Material nahezu die Leistungen der erfahrenen Dolmetscher erreicht (Kurz, 1996, citata in Chabasse, 2009: 189).

Tuttavia, Chabasse suggerisce di non eliminare completamente dal test lo *shadowing* cognitivo nella lingua A, poiché esso può fungere da esercizio di riscaldamento (dunque non valutato) per quegli studenti che non hanno mai sperimentato la simultaneità di ascolto e

²⁶ Con A è indicato l'input registrato e ascoltato in cuffia, mentre B corrisponde alla risposta dello studente.

parlato e per i quali iniziare la prova subito con lo *shadowing* cognitivo in lingua B potrebbe risultare difficoltoso. Così facendo, suggerisce l'esperta, è possibile svolgere il test con gradualità e, al contempo, mettere alla prova per un lasso di tempo più lungo la capacità di concentrazione degli studenti.

5.1.4 Il contributo di Đurović

Un esempio particolare di inserimento della prova di *shadowing* cognitivo in un test per aspiranti interpreti è rappresentato dal caso dell'Università di Belgrado. Annette Đurović (2013), attiva presso la Facoltà di Filologia (dipartimento di Germanistica), ha elaborato un test orientativo in vista dell'imminente introduzione di un corso opzionale chiamato "translatorische Ausbildung", incentrato tanto sulla dimensione della traduzione, quanto su quella dell'interpretazione. La prova sviluppata dalla studiosa ha l'obiettivo di aiutare gli studenti a capire in che misura il corso facoltativo si confà alle loro caratteristiche, e dunque, di guidarli nella scelta o meno di questa materia integrativa.

L'esame sviluppato da Đurović prende spunto dal contributo di Chabasse (2009) e prevede una serie di attività mirate ad accertare motivazione e competenze linguistiche dello studente nella lingua madre, in questo caso il serbo (lingua A), e nella lingua straniera oggetto di studio (lingua B), il tedesco.

La tipologia di esercizio più interessante ai fini della presente tesi è lo *shadowing* cognitivo (v. par. 5.1.3) in serbo e in tedesco. La studiosa afferma che esso, essendo un'attività molto impegnativa, è in grado di mettere in luce la resistenza allo stress dei soggetti e, allo stesso tempo, di avvicinarli gradualmente all'interpretazione simultanea, in cui non di rado gli studenti incontrano difficoltà quando si tratta di gestire la sovrapposizione di ascolto e parlato. Đurović suggerisce pertanto di ricorrere allo *shadowing* cognitivo come esercizio preparatorio e propedeutico alla vera e propria interpretazione simultanea, argomentando come segue:

[b]esonders die Vorbereitungen für diese Übungen des kognitiven Shadowings sind zwar zeitaufwändig, sie bieten jedoch sowohl für Studierende als auch für Lehrende eine gute Einstiegsmöglichkeit in die Automatisierung von nahezu zeitgleichem Verstehen eines ausgangssprachlichen Textes und Produzieren eines zielsprachigen Textes, indem durch die unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade Abstufungen vorgenommen werden (Đurović, 2013: 261).

Inoltre, la studiosa ritiene che, fra tutti gli esercizi proposti, lo *shadowing* cognitivo sia in grado di fornire agli studenti indicazioni preziose sulle abilità tecniche necessarie all'interprete per svolgere il proprio mestiere. Questo esercizio, secondo Đurović, può infatti stimolare la motivazione dello studente, incoraggiarlo a migliorare laddove vengono constatate carenze e fornirgli parametri con cui orientarsi nella scelta futura di un'eventuale carriera come interprete. Alla luce di queste riflessioni, la studiosa conclude che lo *shadowing* cognitivo si rivela essere uno strumento adeguato

1. zu Beginn als Selektionsverfahren geeigneter Studierender,
2. später als Einstiegsübung in das Simultandolmetschen und
3. schließlich als Diagnoseinstrument für die berufliche Orientierung (Đurović, 2013: 262).

5.2 Lo *shadowing* nella formazione degli interpreti: un dibattito ancora aperto

Come già accennato, il ricorso allo *shadowing* come esercizio propedeutico all'interpretazione simultanea è stato ed è ancora oggi oggetto di un dibattito che coinvolge formatori e docenti, le cui argomentazioni a favore o contro lo *shadowing* si fondano su osservazioni ed esperienza diretta.

L'utilizzo dello *shadowing* come strumento didattico viene proposto già negli anni sessanta ad esempio da Beinert, che cita lo *shadowing* tra gli esercizi che aiutano lo studente a prendere confidenza con quella che egli definisce la difficoltà principale dell'interpretazione simultanea, vale a dire “die gespaltene, man könnte sagen bipolare ‘Konzentration’” (1968: 61).

L'argomentazione che accomuna i sostenitori dello *shadowing* è che questo esercizio attiva gli stessi processi cognitivi dell'interpretazione simultanea, ossia l'elaborazione delle informazioni e la divisione dell'attenzione fra ascolto e parlato (Riccardi, 2015). Sylvie Lambert afferma infatti che

shadowing is usually part of the training method employed with beginner interpreters, who first need to learn how to listen and speak simultaneously (first from one language into the **same** language), before attempting to interpret (from **one language into another**) (enfasi nel testo) (Lambert, 1992: 266).

Lo scopo fondamentale dello *shadowing* sarebbe dunque quello di aiutare gli studenti principianti a prendere confidenza con il meccanismo alla base dell'interpretazione simultanea, vale a dire la contemporaneità di ascolto e parlato (cfr. anche Kurz, 1992), che può generare problemi soprattutto nelle prime fasi della formazione. La difficoltà dell'interpretazione simultanea non è tuttavia limitata alla sovrapposizione di input e output, bensì va ben oltre. Essa è infatti un'attività cognitivamente complessa, in cui l'elaborazione di informazioni può avvenire solo grazie ad una serie di abilità tra loro interconnesse:

the interpreter has to learn to monitor, store, retrieve, and translate source language input while simultaneously transforming a message into target language output at the same time as s/he monitors some form of feedback of his/her interpretation (Lambert, 1992: 265).

Tra gli studiosi a favore dello *shadowing* si annovera anche Schweda Nicholson, profondamente convinta dell'utilità di questo esercizio nell'avviamento all'interpretazione simultanea, a tal punto da affermare:

[b]ased on the author's experience and research in the field of conference interpreter training for the past nine years, the case in support of shadowing as a pre-simultaneous training technique is a strong one (1990: 33).

Anche Schweda Nicholson concorda che lo *shadowing* riproduca, in una certa misura, il processo dell'interpretazione simultanea, e consenta di imparare a padroneggiare l'ascolto e parlato simultanei senza porre eccessiva pressione sullo studente principiante, che si sentirebbe invece "sopraffatto" se dovesse eseguire fin dall'inizio anche il compito aggiuntivo di tradurre l'input dalla lingua di partenza alla lingua di arrivo. In questo senso, l'autrice considera lo *shadowing* funzionale ad un apprendimento graduale dell'interpretazione, approccio che vede favorevoli anche Lambert e Kurz. Da una prospettiva didattica, Schweda Nicholson consiglia di agevolare lo studente facendolo esercitare in primo luogo con lo *shadowing* nella propria lingua madre e, solo in un secondo momento, di passare allo *shadowing* in lingua straniera.

Un'importante tappa dalla quale dipende buona parte dell'efficacia dello *shadowing* è rappresentata dalla scelta dei testi da sottoporre agli studenti. Schweda Nicholson suggerisce

di considerare i seguenti fattori (1990: 34-35):

- lo stadio di avanzamento dello *shadower* nel percorso di interpretazione simultanea (principiante, intermedio, avanzato);
- lo scopo dell'esercizio di *shadowing* (migliorare la pronuncia e l'articolazione nella lingua straniera; aiutare lo studente ad abituarsi alla simultaneità di ascolto e parlato etc.);
- livello di conoscenze dello studente in relazione al tema del testo: se le conoscenze sono molto limitate, optare per un testo introduttivo alla materia e di bassa difficoltà; se lo studente ha invece solide conoscenze in materia, scegliere un testo più impegnativo che rinvii anche ad altri campi del sapere;
- velocità di presentazione ed eventuale presenza di accento regionale/non madrelingua;
- eventuale manipolazione del testo per rendere più difficoltosa la percezione dei suoni: testo registrato ad alto volume o con volume oscillante fra alto e basso; presenza di rumori di disturbo, quali squilli del telefono, rumori del traffico etc.

Una volta selezionato il testo, il docente può scegliere quale variante di *shadowing* meglio si confà alle esigenze dello studente. Schweda Nicholson, condividendo l'opinione di Lambert, considera il *phonemic shadowing* un valido esercizio di avviamento all'IS. Secondo la studiosa, esso può infatti essere utilizzato per velocizzare e rendere più agile l'articolazione dei suoni, per migliorare la pronuncia nella seconda, terza ed eventualmente quarta lingua, nonché per avvicinarsi sempre di più ad un'intonazione da madrelingua.

Il *phrase shadowing*, che Lambert suggerisce di allenare dopo il *phonemic shadowing*, riproduce invece più da vicino il processo dell'interpretazione simultanea, poiché lo *shadower* inizia a produrre l'output solo dopo aver individuato una unità di senso. Secondo Schweda Nicholson, questo esercizio permette dunque di simulare in una certa misura (così come l'*adjusted lag shadowing*) il *décalage* che l'interprete adotta in IS.

Un'ultima interessante considerazione della studiosa riguarda la possibilità di combinare lo *shadowing* con altre attività, allo scopo di aumentarne l'efficacia. Ad esempio, il docente può chiedere che lo studente, una volta raggiunto un livello piuttosto avanzato, cerchi di immagazzinare durante lo *shadowing* quante più informazioni possibili riguardo al testo ripetuto, per tradurle successivamente nella lingua di arrivo o riassumerle nella lingua originale. Schweda Nicholson afferma che questa combinazione di *shadowing* e "listening for meaning" si rivela essere estremamente utile nella formazione dell'interprete poiché è in grado non solo di aiutare lo studente a dividere l'attenzione, ma anche di "assist in building cognitive flexibility and anticipatory skills which are fundamental components of the

simultaneous interpretation process” (1990: 36).

Tra i sostenitori dello *shadowing* si annoverano anche Tonelli e Riccardi (1995), che evidenziano la versatilità di questo esercizio nella didattica dell’interpretazione, dove esso si presta ad essere utilizzato, anche in combinazione con altre attività, per migliorare una pluralità di competenze. Ad esempio, lo *shadowing* associato al *recall*, idea suggerita anche da Schweda Nicholson (v. sopra), favorisce la memorizzazione del messaggio del testo di partenza e l’astrazione dei contenuti; lo *shadowing* di input presentati a diverse velocità promuove invece la decodifica uditiva e la codifica articolatoria, che aiutano lo studente a decodificare meglio nuovi pattern acustici e a produrre con maggiore dimestichezza sequenze articolatorie meno comuni. Per rendere più rapidi ed efficaci i processi percettivi, Tonelli e Riccardi suggeriscono infine di praticare lo *shadowing* di materiali quali parole afferenti ad un determinato campo semantico, liste di numeri ed elenchi di parole prive di senso ma fonotatticamente plausibili. Queste attività incentrate sugli aspetti fonologici dell’input sono, secondo le autrici, particolarmente indicate per studenti di interpretazione, poiché rispecchiano “the reality of technical conferences where simultaneous interpreters must often rely much more than usual on their capacity to perform rapid phonemic analysis and synthesis rather than processing speech at deeper semantic levels” (Tonelli & Riccardi, 1995: 73).

Tra gli esercizi di avviamento all’interpretazione simultanea, Sylvia Kalina (1994: 223) propone il ricorso a varianti dello *shadowing* tradizionale, come il *cloze*, con lacune da completare in modalità *shadowing*, e le cosiddette “transformation tasks”, di natura intralinguistica. In quest’ultimo tipo di esercizio, lo studente ascolta un input in una determinata lingua contenente ad esempio errori sintattici e morfologici che ricalcano la struttura grammaticale della sua lingua di partenza. Il suo compito consiste nel produrre in *shadowing* una resa corretta nella lingua in cui è presentato l’input, apportando le modifiche morfologiche, sintattiche e lessicali necessarie. Un esercizio analogo può essere svolto anche a partire da un input corretto, in cui lo *shadower* interviene trasformando i verbi da attivi in passivi, o il discorso diretto in indiretto, o viceversa.

Coloro che si oppongono all’uso dello *shadowing* lo definiscono inutile, se non addirittura controproducente. Seleskovitch e Lederer, ad esempio, sostengono che la difficoltà dell’interpretazione simultanea non risiede nell’imparare ad ascoltare e parlare allo stesso tempo e che lo *shadowing*, utilizzato allo scopo di abituare lo studente proprio a tale concomitanza di sforzi, sarebbe dannoso in quanto è esattamente l’opposto del corretto metodo interpretativo da adottare:

[i]l fait écouter là où il faut entendre, il se limite à la reconnaissance des mots là où il faut conceptualiser des unités de sens, in fait énoncer la langue de l'orateur au lieu de faire exprimer ses idées, il ne force pas à associer des connaissances extérieures aux mots entendus, il fait faire le perroquet là où il faut apprendre à devenir interprète au meilleur sens du terme, il prépare au calque au lieu de préparer à l'intelligence, bref il se situe à l'antipode de tout ce qu'il faut faire (Seleskovitch & Lederer, 1989: 168).

Critiche analoghe allo *shadowing* vengono mosse anche da Van Dam, secondo la quale

shadowing is not only not a useful introductory exercise, it is a totally counter-productive introduction to conference interpretation. [...] [T]o shadow is to repeat words. [...] And that's not at all what we conference interpreters do (1990: 5).

Anche Thiéry esprime il suo scetticismo nei confronti dello *shadowing*, in particolare dello *phonemic shadowing*, considerandolo, alla stregua delle altre studiosi, “a pointless and potentially harmful exercise” (1989: 4).

Come abbiamo visto, vi sono sì convinti sostenitori e fermi detrattori dello *shadowing*, ma non mancano anche studiosi che assumono a riguardo una posizione intermedia e consigliano di utilizzare lo *shadowing* con alcuni accorgimenti e limitazioni.

Déjean Le Féal vede lo *shadowing* con occhio critico in quanto

instead of focusing students' attention on the cognitive content of an utterance shadowing makes them concentrate on the way it is worded, and thus prepares them not to interpret but to transcode it (1997: 617).

Ritiene in sostanza che il soggetto possa essere indotto a commettere l'errore metodologico più grave in interpretazione simultanea, ossia “mindless parroting” (Déjean Le Féal, 1997: 617). Pur concludendo il suo ragionamento con l'affermazione inequivocabile secondo cui “shadowing, and indeed B language improvement techniques in general, are the exact opposite of the approach needed to learn interpreting” (*ivi*: 621), Déjean Le Féal non esclude tuttavia che vi possa essere spazio per possibili applicazioni dello *shadowing*. Uno di questi è

il miglioramento della lingua B, a cui questa tecnica può, secondo l'esperta, contribuire per il fatto di attirare l'attenzione dello studente su ogni singola parola dell'eloquio, in particolare sulle parole vuote, normalmente difficili da cogliere in quanto pronunciate con minor enfasi rispetto alle parole piene (*ibid.*).

Anche Coughlin ritiene che l'obiettivo principale nella formazione degli interpreti sia quello di insegnare agli studenti a lavorare con concetti e unità di significato e non con singole parole prive di contesto o ripetute senza capirle, e nella scelta di esercizi per la formazione di futuri interpreti suggerisce di “stay away from those [exercises] which are mechanical (phonetic processing) or nonsensical (digit processing – lag exercises of word lists)” (1989: 106). Ma mentre “phonemic shadowing should be completely abandoned”, il *phrase shadowing*, può stimolare il mantenimento di un certo *décalage* e consente di lavorare a livello intralinguistico prima di passare alla traduzione dell'input dalla lingua B alla lingua A, motivo per cui viene ritenuto “an excellent preparatory exercise to simultaneous interpretation” (*ibid.*).

Anche all'interno della Scuola di Parigi, che vede in Seleskovitch e Lederer due strenue oppositrici dello *shadowing*, vi sono studiosi che non escludono a priori il ricorso a questo strumento, ma che invitano ad utilizzarlo soltanto nelle tappe iniziali della formazione dell'interprete. Ne è un esempio Ilg (1978) che, nelle prime fasi di apprendimento dell'interpretazione simultanea e anche in vista dello *chuchotage*, suggerisce all'insegnante di tenere un breve discorso ad alta voce, posizionandosi a distanza dagli studenti, in modo che questi ultimi possano ripetere l'input mormorandolo a bassa voce, con un certo *décalage* e concentrandosi sulla forma, le pause e l'inflessione dell'oratore.

Analogamente, Weber (1984) sostiene che lo *shadowing* possa essere utile nelle prime fasi di apprendimento dell'IS per far acquisire allo studente dimestichezza con la simultaneità di ascolto e parlato. Tuttavia, l'esercizio non dovrebbe protrarsi troppo a lungo, poiché “it consists of a word-for-word repetition, which is precisely what we expect the accomplished interpreter to avoid” (Weber, 1984: 41). Egli suggerisce quindi di abbandonare presto lo *shadowing* a favore di altre forme di esercizio, caldegiate anche da molti sostenitori dello *shadowing* all'inizio dell'apprendimento, in cui allo studente si chiede di riassumere frasi o paragrafi.

Anche Alonso Bacigalupe (1999) consiglia di utilizzare lo *shadowing* (sia in lingua A, sia in lingua B) soltanto nella prima parte della formazione dell'interprete, per aiutare lo studente a migliorare aspetti fondamentali per la buona riuscita della simultanea, come la corretta gestione del *décalage*, il mantenimento della coerenza intratestuale e la produzione di un

output chiaro e pulito. L'autore propone inoltre alcune alternative allo *shadowing* tradizionale, che prevedono ad esempio una prova di *recall* al termine dell'esercizio oppure la riformulazione simultanea dell'input originale.

Degne di nota sono infine le considerazioni di Setton e Dawrant, che riflettono sul grado di utilità di esercizi “meccanici” e di “dual tasking”, da alcuni suggeriti come propedeutici all'interpretazione simultanea. Tra questi, i due autori menzionano gli esercizi denominati *counting while listening*²⁷ e *verbatim shadowing* (chiamato anche *dumb shadowing*), di cui mettono fortemente in dubbio l'utilità per gli interpreti in formazione, poiché sono entrambi “a purely mechanical drill” (2016a: 290-292). Argomentando sulla base della propria esperienza di insegnamento dell'interpretazione, Setton e Dawrant concordano con Seleskovitch e Lederer (1989) che il *dumb shadowing* sia controproducente se praticato con continuità, poiché focalizza l'attenzione sulla forma e non sul significato dell'input, impedendo allo studente di produrre una resa idiomatica nella lingua di arrivo; per tale motivo, questa tipologia di *shadowing* viene proposta come esercizio facoltativo da svolgersi per non più di una lezione e con il solo scopo di aiutare lo studente a prendere dimestichezza con l'ascolto e il parlato simultanei utilizzando l'attrezzatura della cabina. I due autori, pur individuando nel *dumb shadowing* un esercizio dannoso per l'interprete in formazione, concedono però al pari di Déjean Le Féal che esso possa avere effetti positivi a livello linguistico per gli studenti che esercitano la simultanea verso la lingua straniera, poiché consente loro di apprenderne per imitazione il ritmo e l'intonazione corretti.

Setton e Dawrant annoverano infatti tra gli esercizi con cui migliorare e potenziare le competenze linguistiche proprio il *dumb shadowing* (2016a: 573-574), che dovrebbe essere praticato con materiali dalla velocità e complessità crescenti ed essere seguito dal riascolto critico della registrazione della propria performance (2016b: 236-237).

I due autori individuano anche un'altra variante di esercizio, cognitivamente più impegnativa, da loro denominata *smart shadowing* (2016b: 266-268). Si tratta di un esercizio complesso che, richiedendo processi di elaborazione dell'input e di produzione dell'output più profondi rispetto al *dumb shadowing*, riproduce più da vicino i meccanismi alla base dell'interpretazione simultanea. Esso consiste nel parafrasare contemporaneamente all'ascolto il contenuto dell'input, utilizzando ad esempio sinonimi o modificando la struttura sintattica delle frasi; come riferiscono gli autori, si tratta comunque sempre di un esercizio di *shadowing*, poiché “you shadow the *meaning* of a speech in your A language but try to

²⁷ L'esercizio consiste nell'ascoltare l'input e nel contare simultaneamente ad alta voce in avanti o all'indietro nella propria madrelingua o nelle varie lingue di lavoro, sperimentando così diverse combinazioni linguistiche.

paraphrase it as much as possible in real time, substituting words or phrases, using different sentence structures” (Setton & Dawrant, 2016b: 266-267, corsivo nel testo). L’esercizio è pensato per spostare l’attenzione dello studente dalla forma al significato dell’input, riproducendo, seppur a livello intralinguistico, gli stessi processi con cui gli interpreti simultaneisti elaborano i materiali in ingresso, ossia “using different words and structures while conveying the same message as faithfully as possible” (*ivi*: 268).

In conclusione, la tendenza che si osserva tra coloro che criticano l’utilizzo dello *shadowing* è quella di proporre esercizi preparatori che non si limitino alla ripetizione di mere parole (compatibili con alcune forme di *shadowing*), bensì che coinvolgano anche altre dimensioni, vale a dire “simultaneous listening and speaking along with comprehension, meaning and context” (Kurz, 1992: 247).

5.3 Alcuni studi particolarmente interessanti

5.3.1 Correlazione fra *shadowing* e interpretazione simultanea

Sabatini (2001) è autrice di un interessante studio che mette a confronto comprensione orale, *shadowing* e interpretazione simultanea di due discorsi in inglese “non-standard” per il fatto di presentare peculiarità di accento, sintassi e lessico con cui studenti italiani di interpretazione hanno solitamente poca confidenza: il primo discorso è stato tenuto da un oratore indiano non di madrelingua inglese, il secondo invece da un oratore madrelingua dal forte accento americano. La ricerca ha coinvolto dieci studenti italiani prossimi alla laurea in interpretazione presso la Scuola Superiore di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori di Forlì.

Agli studenti è stato chiesto di ascoltare i primi tre minuti di ciascuno dei due discorsi (ognuno della durata di 11 minuti), di ripetere in *shadowing* i successivi due minuti e, infine, di interpretare in simultanea i restanti sei minuti. Tale suddivisione è stata scelta con l’idea di procedere dall’attività cognitivamente meno impegnativa (la comprensione orale), a quella cognitivamente più complessa (l’interpretazione simultanea, IS). Il livello di comprensione orale è stato valutato mediante un questionario con quattro domande. La qualità dello *shadowing* e dell’IS è stata invece verificata a partire dalle trascrizioni delle prove degli studenti. Nel caso dello *shadowing* sono state esaminate le omissioni, le aggiunte e le sostituzioni. Per l’IS, la prestazione è stata invece valutata con particolare attenzione alla resa di passaggi del testo di partenza classificati come critici.

Sabatini sottolinea che la qualità della resa in *shadowing* può aiutare a capire se gli studenti faticano a riconoscere singoli *item* lessicali e a seguire il filo logico del discorso. L'autrice evidenzia però che la maggiore o minore difficoltà di riconoscimento lessicale non consente di per sé di prevedere il livello della performance in interpretazione simultanea. Un soggetto potrebbe infatti ottenere un punteggio elevato nella comprensione orale e in *shadowing* ma avere una prestazione insufficiente in IS a causa, ad esempio, di difficoltà legate alla tecnica o alla produzione dell'output.

L'analisi delle prestazioni degli studenti nelle diverse prove mostra che la maggior parte dei partecipanti ha ottenuto i risultati migliori nella prova di comprensione orale, che richiedeva uno sforzo cognitivo inferiore rispetto agli altri due esercizi. Un dato interessante è che per entrambi i discorsi, il livello dell'output in *shadowing* risulta essere paragonabile a quello della relativa resa in interpretazione simultanea, come dimostra anche il fatto che i tre studenti migliori nello *shadowing* di entrambi i discorsi hanno ottenuto i punteggi più alti anche nell'interpretazione simultanea.

Sabatini conclude, sulla base di questi dati, che fra i risultati ottenuti dai partecipanti nello *shadowing* e in interpretazione simultanea sembra esserci una correlazione da cui appare invece esclusa la comprensione orale, dove tutti i soggetti hanno ottenuto un punteggio elevato. La studiosa motiva questo fenomeno con la minor coordinazione di sforzi cognitivi richiesta dalla comprensione orale rispetto alle altre due attività, la cui complessità è dovuta in primo luogo alla sovrapposizione di ascolto e parlato (definito dall'autrice "innaturale") e, in secondo luogo, all'elaborazione interlinguistica (richiesta nell'IS ma non nello *shadowing*).

5.3.2 *Shadowing*: un confronto fra interpreti professionisti e studenti

Giunti a questo punto della trattazione, un interessante aspetto da analizzare è rappresentato dal confronto fra interpreti professionisti e studenti nello svolgimento di un esercizio di *shadowing*.

Moser-Mercer (Moser-Mercer et al., 2000) descrive uno studio pilota che ha visto la partecipazione di cinque studenti al primo semestre di interpretazione presso l'*École de Traduction et d'Interprétation* di Ginevra e di cinque interpreti professionisti con alle spalle dai cinque ai dieci anni di esperienza. Ai soggetti, tutti di madrelingua francese, è stato chiesto di ripetere in *shadowing* due testi, uno in inglese e uno in francese, entrambi riguardanti il tema della politica economica ed entrambi letti da madrelingua. Al termine di ogni esercizio, studenti e interpreti hanno risposto a cinque domande di comprensione sul

testo appena ripetuto in *shadowing* (era stato detto loro che ci sarebbero state domande sul testo in inglese, ma non su quello in francese).

La prestazione dei partecipanti è stata valutata sulla base del *décalage* tenuto rispetto all'input originale, della tipologia (omissioni, sostituzioni etc.) e del numero di errori nella resa in *shadowing*, e delle risposte corrette nel test di comprensione.

Dall'analisi dei dati sono emersi interessanti risultati. Per quanto riguarda il testo in francese, gli studenti hanno effettuato lo *shadowing* con un *décalage* del tutto simile a quello dei professionisti, mentre nel testo in inglese gli interpreti hanno tenuto un *décalage* molto maggiore. Con riferimento al secondo criterio di valutazione, gli studenti hanno invece commesso meno errori degli esperti nello *shadowing* di entrambi i testi. Infine, tra i due gruppi non sono state rilevate differenze apprezzabili nei punteggi del test di comprensione.

Moser-Mercer spiega perché il *décalage* tenuto dai professionisti durante lo *shadowing* in inglese sia stato molto maggiore rispetto a quello degli studenti. Secondo la studiosa, gli interpreti si trovavano nella condizione più simile a quella di una consueta interpretazione dalla lingua B verso la lingua A. Il fatto che essi abbiano avuto difficoltà a ripetere l'input con un *décalage* molto breve sarebbe con ogni probabilità dovuto alla modalità con cui gli interpreti sono soliti lavorare e che è diventata per loro un automatismo difficile da abbandonare: "these professionals habitually function on the basis of larger processing units of interpretation than those required in shadowing" (Moser-Mercer et al., 2000: 118). Questa argomentazione è suffragata anche dalla tipologia di errori commessi dai due gruppi: gli studenti, avendo la tendenza a seguire parola per parola il testo ascoltato, hanno commesso perlopiù errori quali distorsioni e ripetizioni; gli interpreti, invece, hanno fatto notevole ricorso alla sostituzione (nello studio calcolata come errore), producendo comunque una resa grammaticalmente corretta e vicina al significato originario. Moser-Mercer evidenzia che, in virtù di questo modo di procedere, i professionisti, avendo in molti punti parafrasato l'input (seppur a livello intralinguistico), hanno svolto l'esercizio in maniera più vicina ad una interpretazione simultanea che allo *shadowing* così com'era stato definito nell'esercizio.

5.4 Considerazioni conclusive

L'utilità dello *shadowing* per gli interpreti in formazione è un tema che da sempre interessa docenti e formatori che si occupano di didattica dell'interpretazione.

Come abbiamo visto, i sostenitori dello *shadowing* ne evidenziano l'efficacia nell'aiutare il

principiante a prendere dimestichezza con la contemporaneità di ascolto e parlato e nell'avviarlo con gradualità alla disciplina in virtù della sua natura di esercizio intralinguistico.

Ripercorrendo invece le posizioni contrarie all'uso dello *shadowing*, si nota come la critica più frequente riguardi la natura ripetitiva dell'esercizio, che spingerebbe lo studente a riprodurre l'input "a pappagallo" e a concentrarsi sulle singole parole invece che elaborare concetti e unità di significato.

Ad oggi, le posizioni espressamente contrarie all'uso dello *shadowing* nella didattica dell'interpretazione sono minoritarie e sempre più lontane nel tempo; la tendenza dominante vede infatti sempre più autori adottare punti di vista intermedi fra i sostenitori e i fermi detrattori dello *shadowing* e suggerire il ricorso a questo esercizio con alcune accortezze o modifiche.

Molto interessanti sono gli spunti offerti da coloro che hanno elaborato varianti cognitivamente più impegnative rispetto allo *shadowing* tradizionale, come lo *shadowing* cognitivo o lo *shadowing* che prevede una prova di *recall* al termine dell'esercizio. Queste variazioni hanno il vantaggio di stimolare lo studente a mettersi alla prova, anche dopo le tappe iniziali della formazione, con esercizi sempre più complessi e al contempo funzionali all'acquisizione di abilità cognitive utili per l'interpretazione simultanea.

Meritano infine particolare attenzione le riflessioni di Setton e Dawrant, che da un lato ritengono che lo *shadowing* nella sua forma tradizionale di esercizio "a pappagallo" sia utile per migliorare la qualità della produzione nella lingua B; dall'altro, invece, lo considerano del tutto controproducente, a causa della sua meccanicità, come esercizio introduttivo alla simultanea. A quest'ultimo scopo meglio si presta invece, secondo gli autori, la variante cognitivamente più impegnativa dello *smart shadowing*, ritenuto efficace nell'aiutare lo studente a sviluppare meccanismi "basic to IS technique" (Setton & Dawrant, 2016b: 268).

A fronte dello status "ambiguo" che i due autori attribuiscono allo *shadowing*, sarebbe utile e interessante chiarire meglio questa posizione, senza tuttavia dimenticare che il loro lavoro rappresenta un primo tentativo di definire più precisamente le valenze dello *shadowing* nella didattica dell'interpretazione.

CAPITOLO 6

ANALISI EMPIRICA

6.1 Presentazione e obiettivo dell'analisi empirica

Obiettivo del presente studio è l'analisi della potenziale efficacia dello *shadowing* nella fase di apprendimento dell'interpretazione. In particolare, si desidera verificare se gli studenti che, durante il primo anno del loro percorso universitario magistrale hanno praticato massicciamente lo *shadowing*, hanno fatto registrare alla fine dell'anno progressi più marcati rispetto ai loro colleghi che hanno praticato questo esercizio con minor intensità.

La ricerca ha indubbi limiti, rappresentati soprattutto dalla dimensione ristretta del campione di soggetti e dalle numerose variabili che possono concorrere al miglioramento della produzione orale nel corso dell'apprendimento dell'interpretazione. Non intendiamo dunque stabilire una correlazione di tipo causale fra l'intensità con cui si è praticato lo *shadowing* nei due semestri del primo anno e un eventuale miglioramento delle prestazioni. Il presente studio si propone piuttosto una prima verifica di questa ipotesi, da comprovare con studi più ampi.

6.2 Metodo

6.2.1 Dati usati per lo studio

Il presente studio analizza il parlato tedesco di 13 soggetti, tutti di madrelingua italiana, che hanno frequentato il primo anno del corso di Laurea Magistrale in Interpretazione presso il Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) di Forlì tra il 2012 e il 2018 e che hanno dato il consenso all'utilizzo di registrazioni con le loro prestazioni orali.

Lo studio prende in esame per ciascuno dei soggetti coinvolti due produzioni di parlato in tedesco: la prova di *recall*²⁸ sostenuta al test di ammissione al corso di Laurea Magistrale in Interpretazione, e l'esame di profitto di interpretazione consecutiva dall'italiano in tedesco

²⁸ Nella prova di *recall*, i candidati dovevano ascoltare un brano descrittivo lungo circa 4 minuti e riprodurlo in un secondo momento il contenuto oralmente, con parole proprie, senza l'aiuto di appunti e nella maniera più precisa e completa possibile entro il medesimo lasso di tempo. I soggetti immatricolatisi tra il 2012 e il 2016 dovevano riprodurre il contenuto di un audio tedesco nella medesima lingua, mentre agli studenti dell'anno 2017 è stato chiesto di riprodurre il contenuto di un testo italiano in tedesco.

svolto in uno dei primi due appelli della sessione estiva (maggio/giugno) del primo anno di corso²⁹.

Nonostante le caratteristiche diverse delle prove, si tratta in ogni caso di esempi di parlato spontaneo in lingua straniera, prodotto sulla base di contenuti desunti da un ascolto immediatamente precedente, motivo per cui si è ritenuto poter procedere all'analisi che segue. Tutti i soggetti hanno compilato un breve questionario sulla loro esperienza con lo *shadowing*. E' stato chiesto loro di indicare se avessero mai svolto esercizi di *shadowing* durante il loro percorso di studi in interpretazione nella combinazione linguistica italiano-tedesco e, se sì, in che periodo dell'apprendimento e con quale frequenza avessero fatto ricorso a questa tecnica, specificando anche la durata degli esercizi, nonché la tipologia e la lingua dei testi scelti.

Sulla base delle risposte ai questionari relative alla frequenza e alla durata di esercizio, i soggetti sono stati divisi in due gruppi: del gruppo contrassegnato con la lettera A fanno parte coloro che hanno praticato lo *shadowing* almeno una volta a settimana durante il primo anno di magistrale, mentre il gruppo B include i soggetti che hanno riferito di essersi esercitati con minor frequenza. Tutti i partecipanti hanno comunque affermato di aver svolto, in misura maggiore o minore, esercizi di *shadowing*.

Le prove sono state dunque suddivise in gruppi in relazione a tipologia e frequenza di *shadowing* del soggetto in questione come illustrato nella tabella 1:

<i>Recall – shadowing</i> frequente	gruppo A <i>recall</i>
<i>Recall – shadowing</i> sporadico	gruppo B <i>recall</i>
Consecutiva – <i>shadowing</i> frequente	gruppo A consecutiva
Consecutiva – <i>shadowing</i> sporadico	gruppo B consecutiva

Tabella 1. Suddivisione in gruppi in base alla frequenza di esercizio di *shadowing*

6.2.2 Trascrizione

Le registrazioni delle due prove di ciascuno studente sono state trascritte in maniera funzionale agli scopi dello studio, seguendo le convenzioni fornite da *EPIC*³⁰ (*European Parliament Interpretation Corpus*). In conformità a queste ultime, si è utilizzato

²⁹ I testi di partenza in italiano avevano una durata media di 5'30.

³⁰ Consultabili al link https://docs.sslmit.unibo.it/doku.php?id=corpora:epic:transcription_conventions (ultimo accesso: 10 luglio 2019)

- il simbolo “//” per segmentare il flusso del parlato in base a sintassi e intonazione al fine di agevolare la lettura della trascrizione;
- il simbolo “#” per indicare parole o segmenti non chiaramente udibili;
- il trattino “-“, per segnalare troncamenti, ossia parole non pronunciate o articolate per intero;
- la lineetta bassa “_” per indicare un troncamento interno, vale a dire quando l’oratore interrompe la produzione della parola, completandola correttamente dopo una breve pausa (es. *der Prä_sident*);
- numeri, date e percentuali sono stati riportati in forma estesa.

I puntini di sospensione “...” sono stati usati per indicare le pause vuote presenti in punti anomali del testo (ad esempio tra due parole strettamente collegate a livello sintattico).

Per segnalare la presenza di pause piene si è invece scelto di adottare una “x”.

Le pause, piene e vuote, sono un fenomeno articolato e sfaccettato data la loro durata variabile. Le prime possono inoltre presentare varie tipologie di vocalizzazione (*eehm, aahm, uuhm* etc.) e manifestarsi sotto forma di un *continuum* che va da un appoggio di voce appena accennato fino ad uno lungo e corposo. In questa sede non è stato possibile analizzare tutti questi elementi di complessità, che potrebbero però eventualmente diventare oggetto di approfondimento di studi successivi.

6.2.3 Fenomeni analizzati

Oggetto dell’analisi empirica sono i determinanti e le pause piene, entrambi studiati da una prospettiva quantitativa; questi fenomeni sono stati scelti in virtù della loro elevata frequenza, che permette di verificare se vi sono determinate tendenze, e per la possibilità di essere individuati con precisione con un programma per la consultazione di corpora come AntConc. Sia per i determinanti, sia per le pause piene, il confronto dei dati è stato svolto a livello di gruppo in termini di occorrenze del fenomeno e di variazione percentuale nel passaggio dal *recall* alla consecutiva.

6.2.3.1 Determinanti

I nomi comuni non sono da soli in grado di nominare un referente puntuale. Per farlo, hanno bisogno di un determinante, tra le cui principali funzioni si annovera proprio quella di trasformare “un nome, che designa un concetto generale, in un indice capace di designare un

referente particolare” (Prandi & De Santis, 2011: 112). Nella presente analisi empirica sono stati esaminati i seguenti determinanti:

1. articolo determinativo (*bestimmter Artikel*);
2. articolo indeterminativo (*unbestimmter Artikel*);
3. articolo negativo (*negativer Artikel: kein*);
4. possessivi (*Possessivartikel*);
5. dimostrativi (*Demonstrativartikel*).

Essi sono stati scelti anche perché costituiscono per chi studia il tedesco come L2 una fonte di particolare difficoltà, rappresentata ad esempio dalla declinazione e dalle differenze d’uso tra l’italiano e il tedesco.

Come illustra Ballestracci (2007: 20-23), nel processo di apprendimento del tedesco come lingua straniera da parte di studenti di madrelingua italiana, la costruzione di sintagmi nominali introdotti da determinanti in nominativo, accusativo e dativo è un processo complesso e graduale, in cui anche nelle fasi avanzate di consolidamento e potenziamento di queste strutture si continuano ad osservare difficoltà ed errori d’uso.

Per analizzare gli elementi appena menzionati è stato utilizzato AntConc³¹ (Anthony, 2004).

Le occorrenze estratte con AntConc sono state inserite in una matrice contenente le seguenti categorie:

- genere (maschile, femminile, neutro);
- numero (singolare, plurale);
- caso (nominativo, accusativo, genitivo, dativo);
- preposizione;
- errori nell’uso
- ripetizione: è stata conteggiata soltanto un’occorrenza del fenomeno. E’ stata inoltre fatta una distinzione fra ripetizione della sola parte del discorso (ad es. *die die*) e ripetizione dell’intero gruppo nominale (ad es. *die Möglichkeit die Möglichkeit*). E’ stato verificato che le ripetizioni individuate non sono da ricondurre a caratteristiche del testo di partenza, bensì sono indice di esitazione o incertezza al momento della formulazione;

³¹ Software disponibile gratuitamente al link: <http://www.laurenceanthony.net/software.html> (consultato il 15 luglio 2019).

- autocorrezione: in questo caso si è conteggiata sempre una sola occorrenza: è stato cioè analizzato soltanto il determinante più prossimo al sostantivo.

Ricordiamo che per autocorrezione si intende la “correzione di errori senza l’intervento di interlocutori esterni, che si manifesta frequentemente in un ridotto lasso di tempo dall’occorrenza dell’errore stesso” (Chini, 2015: 225). Ecco un esempio tratto dal nostro corpus: *die das Bewusstsein*.

Il concetto di autocorrezione non implica automaticamente l’eliminazione di un errore, bensì si riferisce alla dimensione soggettiva di percezione dell’errore: infatti il parlante esegue un’autocorrezione di “ciò che percepisce errato, a volte riparando *item* non classificabili come errori e altre volte non intervenendo su formulazioni che effettivamente deviano dallo standard” (*ibid.*). Un esempio di quest’ultimo caso tratto dal nostro corpus è: *dank einer eine Ähnlichkeit*.

E’ stato inoltre previsto uno spazio riservato ad osservazioni e commenti.

6.2.3.2 Pause piene

Le pause piene sono state scelte come oggetto di analisi poiché la loro presenza incide sulla fluidità della produzione orale, che è infatti influenzata da “measurable temporal features, such as syllable rate, duration and rate of hesitations, filled and silent pauses” (Segalowitz, 2016: 5).

6.3 Analisi dei dati raccolti

6.3.1 Determinanti

Le seguenti tabelle illustrano i dati relativi ai determinanti. La tabella 2 presenta, senza distinzione di caso, i dati relativi agli articoli determinativi e indeterminativi e ai fenomeni dell’articolo negativo, dei dimostrativi e dei possessivi. La tabella 3 riporta invece i dati relativi agli articoli determinativi, indeterminativi e negativi in base al caso³². In entrambe le tabelle, per ogni categoria di fenomeno, in ciascun gruppo (A e B³³) e per ciascuna prova (R: *recall*; C: consecutiva) si riportano:

- il numero di errori sul totale delle occorrenze (fra parentesi) e la percentuale di errore d’uso;

³² Per una presentazione più dettagliata dei risultati si rimanda alle tabelle (6-47) raccolte in appendice.

³³ Ricordiamo che il gruppo A è costituito dagli studenti che hanno praticato lo *shadowing* con costanza negli 8 mesi intercorsi fra le prove di *recall* e di consecutiva.

- il numero totale di ripetizioni (del singolo determinante e dell'intero gruppo nominale);
- il numero di autocorrezioni.

	N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore				N° ripetizioni				N° autocorrezioni			
	A		B		A		B		A		B	
	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C
Articoli determinativi	(12/128) 9,4%	(23/306) 7,5%	(5/68) 7,4%	(11/238) 4,6%	10	10	8	14	4	9	1	14
Articoli indeterminativi	(5/49) 10,2%	(15/97) 15,5%	(5/34) 14,7%	(9/56) 16,1%	4	6	4	11	3	8	2	4
Altri (articolo negativo + dimostrativi + possessivi)	(4/60) 6,7%	(5/107) 4,7%	(3/30) 10%	(1/48) 2,1%	1	3	1	2	5	3	2	2

Tabella 2. Dati relativi ai determinanti

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore																								
	Nominativo				Accusativo				Genitivo				Dativo				N° rip. totali		N° autoc. totali					
	A		B		A		B		A		B		A		B		A		B					
	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C		
Articoli (determinativi + indeterminativi + negativi)	(5/80) 6,3%	(12/132) 9,1%	(2/43) 4,7%	(4/94) 4,3%	(8/53) 15,1%	(17/150) 11,3%	(7/31) 22,6%	(11/110) 10%	(0/10) 0%	(1/63) 1,6%	(0/4) 0%	(2/38) 5,3%	(4/38) 10,5%	(8/64) 12,5%	(1/26) 3,8%	(3/52) 5,8%	14	16	12	25	7	17	3	18

Tabella 3. Dati relativi agli articoli determinativi, indeterminativi e negativi distinti per caso

6.3.2 Pause piene

La tabella 4 raccoglie i dati relativi alle pause piene, presentati in forma aggregata³⁴. A partire dalle trascrizioni delle prove individuali di *recall* e di consecutiva, sono stati calcolati a livello di gruppo il numero totale di parole e di pause piene e la percentuale di pause piene sul totale delle parole. Sulla base di questi dati è stata calcolata la variazione della proporzione delle pause piene rispetto al numero totale delle parole nel passaggio dal *recall* alla consecutiva.

	Pause piene		
	N° totale di parole, n° totale di pause piene, % pause piene sul totale delle parole		Confronto recall-consecutiva
	Recall	Consecutiva	
Totale gruppo A	Parole 2406, pause 337 14,1%	Parole 4394, pause 431 9,8%	-30,5%
Totale gruppo B	Parole 1549, pause 256 16,5%	Parole 2905, pause 476 16,4%	-0,6%

Tabella 4. Dati relativi alle pause piene

6.4 Analisi dei risultati

Un aspetto da tenere in considerazione nell'analisi dei risultati è che *recall* e interpretazione consecutiva (IC) sono due attività molto diverse fra loro: l'IC risulta infatti essere più impegnativa e faticosa del *recall*, sia (nel nostro caso) per la sua maggiore durata, sia per lo sforzo richiesto dalla decifrazione delle note. Non sorprende dunque che entrambi i gruppi, seppur in misura diversa, abbiano ad esempio fatto registrare un aumento del numero assoluto delle pause piene nel passaggio dal *recall* alla consecutiva.

³⁴ Per una illustrazione dell'andamento delle pause piene in ciascun soggetto si rimanda alla tabella 48 presentata in appendice.

6.4.1 Determinanti

In base ai dati raccolti, nell'uso dei determinanti, non è individuabile una chiara tendenza verso una performance qualitativamente migliore da parte del gruppo che aveva esercitato con costanza lo *shadowing* (A) rispetto a quello che lo aveva praticato più saltuariamente (B).

Sembrano tuttavia delinearci alcuni fenomeni che, pur non consentendo di trarre conclusioni definitive, dato anche il numero ristretto di prestazioni analizzate e le numerose variabili che possono influenzare la prestazione di un interprete in formazione, permettono comunque di fare alcune osservazioni.

Analizzando i determinanti senza distinzione di caso (tabella 2), si osserva un andamento speculare tra i gruppi A e B nel passaggio dal *recall* alla consecutiva: nella categoria "articolo determinativo", A e B fanno entrambi registrare una diminuzione della percentuale di errori d'uso dalla prima alla seconda prova, mentre nel caso dell'articolo indeterminativo si nota per entrambi la tendenza opposta. Per quanto riguarda i restanti fenomeni dell'articolo negativo, dei dimostrativi e dei possessivi, raggruppati in un'unica categoria, per A e B si osserva di nuovo un calo della percentuale di errori d'uso nel passaggio dal *recall* alla consecutiva.

Osservando la tabella 3, che presenta i dati relativi all'articolo determinativo, indeterminativo e negativo con una suddivisione in base al caso, si riscontra di nuovo un andamento prevalentemente speculare nei due gruppi. Ad eccezione del nominativo, dove dal *recall* alla consecutiva il gruppo A fa registrare un aumento della percentuale di errori d'uso mentre B una diminuzione, negli altri casi per A si nota una tendenza che va nella stessa direzione di B: nell'accusativo, infatti, entrambi i gruppi riportano un calo nella percentuale di errori, mentre nel genitivo e dativo un incremento.

Passando all'analisi delle ripetizioni, dalla tabella 2 emerge nuovamente un quadro di prevalente specularità fra i gruppi A e B: salvo infatti il caso dell'articolo determinativo, dove nel passaggio dalla prima alla seconda prova per A si nota un numero invariato di ripetizioni, mentre per B un aumento, nelle restanti due categorie entrambi i gruppi hanno fatto registrare un incremento del numero di ripetizioni. Considerando invece soltanto i dati relativi all'articolo determinativo, indeterminativo e negativo (tabella 3), emerge per entrambi i gruppi una tendenza all'aumento di ripetizioni da una prova all'altra. Sulla base di questi dati appare dunque ipotizzabile che lo *shadowing* non abbia influenzato il fenomeno della ripetizione.

Per quanto riguarda infine le autocorrezioni, la tabella 2 mostra che entrambi i gruppi nel passaggio dal *recall* alla consecutiva hanno fatto registrare nel caso degli articoli determinativi e indeterminativi un aumento del numero dei fenomeni; per la restante categoria si nota invece come da una prova all'altra per A il numero delle autocorrezioni sia diminuito, mentre per B sia rimasto invariato. Escludendo i dati relativi ai dimostrativi e possessivi (tabella 3), si osserva invece un chiaro aumento del numero delle autocorrezioni in entrambi i gruppi. Anche in questo caso, a fronte di questi dati, sembra lecito ipotizzare che lo *shadowing* non abbia influito sul fenomeno delle autocorrezioni.

Riassumendo, sulla base del quadro appena descritto, in nessuno dei fenomeni analizzati appare riconoscibile una tendenza che veda A realizzare con costanza prestazioni migliori di B. Performance da parte di A qualitativamente superiori rispetto a quelle di B sono state infatti osservate soltanto sporadicamente e non hanno mai interessato la maggior parte dei fenomeni studiati.

6.4.2 Pause piene

Dall'analisi delle pause piene sono emersi risultati interessanti.

Confrontando i dati aggregati del gruppo che ha praticato lo *shadowing* intensamente con quelli del gruppo meno assiduo, si osserva come nel passaggio dal *recall* alla consecutiva entrambi i gruppi facciano registrare una diminuzione della proporzione di pause piene rispetto al numero totale delle parole, pari al 30,5% per il gruppo A e allo 0,6% per il gruppo B. Tra A e B sussiste dunque una differenza piuttosto spiccata, che mostra come gli studenti del primo gruppo siano riusciti a gestire meglio dei colleghi del secondo le difficoltà dell'interpretazione consecutiva e che forse potrebbe in parte essere attribuita allo *shadowing* e all'effetto positivo che una pratica intensa di questo esercizio può avere sulla *fluency* in lingua straniera (cfr. Zakeri, 2014).

6.5 Discussione

I dati ricavati dallo studio non mostrano una correlazione positiva tra frequenza di *shadowing* e diminuzione di errori d'uso dei determinanti in studenti principianti di un corso di interpretazione. Per le pause piene sembra invece emergere un'evoluzione positiva nelle prestazioni di coloro che hanno praticato lo *shadowing* intensamente.

Questi risultati devono comunque essere contestualizzati e collocati all'interno di un quadro più ampio, che ci porta innanzitutto a considerare che tutti i testi analizzati erano forme di parlato spontaneo prodotto sulla base di un precedente ascolto ma in condizioni diverse. Come già accennato (v. par. 6.4), infatti, rispetto al *recall*, nell'interpretazione consecutiva interviene anche la presa di note, tecnica che dopo i primi 8 mesi di studio non è ancora completamente automatizzata e che assorbe quindi risorse cognitive ad esempio al momento della decifrazione.

Un altro aspetto da considerare è che i fenomeni studiati riguardano la correttezza linguistica formale, che non costituisce l'unica dimensione del parlato. Sia nel *recall* sia nella consecutiva, il testo prodotto dallo studente aveva lo scopo dichiarato di trasmettere il contenuto del testo di partenza, non quello di produrre un testo parlato il più possibile corretto a livello formale.

Alla luce di queste riflessioni, possiamo concludere che occorrono analisi più sofisticate per indagare l'eventuale beneficio specifico dello *shadowing* nella fase iniziale dell'apprendimento dell'interpretazione.

Conclusioni

Il presente lavoro ha cercato di tracciare una panoramica dei tratti salienti e dei principali ambiti di applicazione dello *shadowing* che, come abbiamo visto, è stato e continua ad essere oggetto di studio di numerose discipline.

La tesi è stata completata da un'analisi empirica che, pur con indubbi limiti e necessitando di ulteriori approfondimenti, ha cercato indizi di un effetto positivo di questo esercizio sul parlato di interpreti in formazione che avevano svolto esercizi di *shadowing* in modo più o meno costante. A tale scopo sono state analizzate le prove di *recall* e di consecutiva italiano > tedesco che studenti al primo anno di magistrale in interpretazione hanno svolto rispettivamente come prova di ammissione al corso di laurea e al termine del primo anno di studi. L'analisi ha preso in esame due fenomeni: i determinanti e le pause piene. Per quanto riguarda i primi, dallo studio non sono emerse tendenze che forniscono indizi a favore di un effetto positivo dello *shadowing*; analizzando le pause piene, è stato invece osservato un aspetto interessante: sia gli studenti che hanno svolto lo *shadowing* con intensità, sia coloro che lo hanno praticato più saltuariamente hanno fatto registrare dalla prova di *recall* a quella di consecutiva una diminuzione della proporzione di pause piene rispetto al numero totale di parole; per il gruppo A, tuttavia, questo calo (-30,5%) è stato più marcato nel confronto con il gruppo B (-0,6%). A fronte di questi risultati, l'analisi dell'influenza dello *shadowing* sulle pause piene in interpretazione merita senza dubbio ulteriore attenzione e potrebbe inaugurare un interessante filone di ricerca.

Degni di approfondimento sono anche i contributi dello *shadowing* all'apprendimento della L2 emersi dall'analisi sistematica della bibliografia specifica, in cui sono stati osservati fenomeni che potrebbero essere rilevanti anche per la didattica dell'interpretazione, in particolare simultanea. La panoramica fornita da Kadota (2019) offre in questo senso spunti di riflessione illuminanti, poiché mostra come lo *shadowing* influenzi l'apprendimento di una lingua straniera a livelli così profondi da lasciar intravedere benefici anche per lo studente di interpretazione.

Infatti, come illustrato nel capitolo 4, se lo *shadowing* è in grado di favorire progressi in diversi campi dell'apprendimento della L2, sembra legittimo supporre che anche l'interprete possa trarre giovamento dallo svolgimento di questo esercizio, essendo egli impegnato in un continuo processo di perfezionamento non solo sul piano della tecnica di interpretazione, ma anche a livello di competenze linguistiche in L1 e nelle L2 di lavoro. Appare pertanto lecito

continuare a ipotizzare che lo *shadowing* possa offrire all'interprete in formazione benefici che non si limitano a fargli prendere dimestichezza con l'ascolto e il parlato simultanei, scopo per cui questo esercizio viene tradizionalmente utilizzato e raggiunto il quale viene di solito abbandonato. In altre parole, una volta esaurita la sua funzione di esercizio propedeutico all'interpretazione simultanea, lo *shadowing* potrebbe continuare ad essere praticato per affinare competenze in L2, come la comprensione e la produzione, fondamentali per la buona riuscita dell'interpretazione. Si potrebbe inoltre valutare di estendere la pratica di *shadowing* anche alla L1, data l'importanza che riveste per l'interprete un'ottima padronanza anche della propria madrelingua.

Tutte le discipline trattate in questa tesi forniscono interessanti spunti di riflessione sullo *shadowing* dalla prospettiva dell'interpretazione. A mio avviso, il contributo più innovativo proviene però proprio dagli studi condotti da Kadota (v. capitolo 4), dai quali vorrei partire per esporre alcune considerazioni sui benefici dello *shadowing* che mi sembrano più rilevanti per la didattica dell'interpretazione.

Uno degli aspetti maggiormente degni di nota è senza dubbio il contributo dello *shadowing* all'automatizzazione della percezione dell'input, che Kadota ha definito “**input effect**” (v. par. 4.5.1). Come illustrato nel capitolo 4, la capacità dell'anello articolatorio di immagazzinare le informazioni in ingresso viene potenziata grazie alla (sub)vocalizzazione dell'input acustico mediante *shadowing*. Questo meccanismo favorisce l'automatizzazione della rappresentazione fonetica dei suoni, che a sua volta consente di trasformare l'elaborazione dell'input, che avviene inizialmente in modo conscio, in un'operazione inconscia e automatica. I processi percettivi automatizzati, favoriscono un alleggerimento del carico cognitivo, permettendo all'interprete di utilizzare una parte delle risorse destinate all'ascolto agli altri sforzi richiesti dall'interpretazione simultanea (memoria, coordinazione, produzione e controllo dell'output) e consecutiva (presa di note, memoria, coordinazione e produzione e controllo dell'output). Il risultato è un graduale miglioramento della comprensione orale.

Un altro rilevante beneficio nell'ottica dell'interpretazione è riconducibile a quello che Kadota ha definito “**practice effect**”, che per l'interprete diventa automaticamente anche un “output effect”, così riassumibile: l'automatizzazione della percezione dell'input appena descritta favorisce l'aumento della velocità di ripetizione (sub)vocale; quest'ultima riattiva le tracce dello stimolo acustico in ingresso, promuovendone l'immagazzinamento temporaneo

nella memoria a breve termine e l'elaborazione, che permette infine il passaggio delle informazioni alla memoria a lungo termine. Questo processo ha come risultato quello di facilitare l'interiorizzazione di parole, espressioni idiomatiche, *chunk* e costrutti grammaticali (nuovi). Kadota (v. par. 4.5.3.2) ipotizza che a questo fenomeno contribuisca anche l'effetto *priming* prodotto dalla natura ripetitiva dello *shadowing*: in una situazione di esposizione ad un input in L2, il soggetto è cioè agevolato nell'elaborazione di un certo elemento linguistico se ha già incontrato e ripetuto quell'*item* in un momento precedente, ad esempio durante un esercizio di *shadowing*. Tale effetto è particolarmente importante per gli interpreti in formazione, soprattutto se si considera l'importanza che per loro rivestono l'apprendimento e l'interiorizzazione di nuovo lessico e di nuova fraseologia. Le formule idiomatiche, infatti, venendo memorizzate sotto forma di unità lessicali "prefabbricate", richiedono uno sforzo di elaborazione e produzione inferiore rispetto agli altri elementi linguistici. In virtù di questa caratteristica e in considerazione del fatto che i parlanti non madrelingua possono contare su un bagaglio di espressioni fraseologiche molto più limitato rispetto ai madrelingua, la ricerca suggerisce di includere nella didattica dell'interpretazione anche attività che promuovono l'acquisizione e l'uso di queste formule (Aston, 2018).

Ciò è ancor più vero per gli interpreti simultaneisti che lavorano in *retour* (cioè dalla madrelingua verso la lingua straniera di lavoro), per i quali l'acquisizione di un ampio repertorio fraseologico è essenziale sia per una corretta gestione degli sforzi, sia per conferire alla resa l'idiomaticità tipica della lingua di arrivo.

Per individuare e acquisire espressioni utili e ricorrenti, Aston invita gli studenti a consultare *corpora* contenenti trascrizioni di interpretazioni effettuate da professionisti. Accanto a questo suggerimento, sulla base delle considerazioni esposte fino a questo punto, potrebbe essere interessante sperimentare anche lo *shadowing*, studiando l'efficacia del suo effetto *priming* sull'interiorizzazione di nuove formule. Del resto, è stato osservato che, per ridurre il carico cognitivo, i parlanti tendono ad esprimersi ripetendo strutture già presenti nella memoria (o perché da loro già utilizzate o perché ascoltate da altri parlanti), invece che fare ricorso a costrutti del tutto nuovi (Aston, 2018).

Tra le espressioni con cui un interprete in formazione deve prendere rapidamente confidenza si annoverano ad esempio formule di uso frequente nel contesto delle conferenze, come i saluti iniziali, i ringraziamenti o la cessione del turno di parola; esse possono sì essere pronunciate dall'oratore con una certa libertà espressiva, ma tendono comunque a presentare una struttura di base ricorrente. Per far sì che queste espressioni vengano interiorizzate fino a diventare un automatismo, si potrebbe sfruttare l'effetto *priming* dello *shadowing* e suggerire

allo studente di ripetere con questa tecnica porzioni di video di varie conferenze, concentrandosi di volta in volta su diverse tipologie di formule nelle proprie lingue di lavoro. Riassumendo, appare lecito ipotizzare che lo *shadowing* possa aiutare l'interprete ad ampliare il proprio bagaglio di *formulaic sequences*, con ripercussioni positive sulla idiomatichità e fluidità della resa finale.

I potenziali benefici dello *shadowing* a livello di produzione orale (“**output effect**”) non si fermano però qui. Come abbiamo visto (v. par. 4.5.3.1), infatti, essi si estendono anche alla pronuncia e prosodia in lingua straniera. Si riprenda per un attimo la riflessione di Goldinger (v. par. 4.4.3.2), secondo cui in *shadowing* le caratteristiche fonetiche di un *item* vengono imitate tanto più fedelmente quanto minore è la familiarità del soggetto con quell'*item*. Sulla base di questo ragionamento, si potrebbe pensare che sia ragionevole ripetere in *shadowing* un input presentato da un oratore madrelingua soltanto se si è studenti principianti della L2: avendo infatti un'elevata probabilità di incontrare *item* nuovi, si sarà più inclini a ripetere più fedelmente la pronuncia degli elementi sconosciuti. Tuttavia credo sia opportuno non sottovalutare i benefici che anche studenti con competenze linguistiche sviluppate, come gli interpreti in formazione, possono trarre dallo *shadowing*. Questa tecnica potrebbe ad esempio aiutare a perfezionare la pronuncia di parole che lo studente percepisce ancora come problematiche, o favorire il consolidamento degli schemi prosodici tipici della L2; potrebbe inoltre contribuire ad una maggiore fluidità nell'articolazione dei suoni e rappresentare un buon esercizio preparatorio da effettuare poco prima di un'interpretazione per “riscaldare” la muscolatura della bocca.

I benefici dello *shadowing* descritti fino a questo punto sono stati riscontrati in primis nella didattica della L2, dove è stato osservato che uno degli elementi determinanti per il successo del percorso di apprendimento linguistico è rappresentato dalla possibilità di monitorare i propri progressi tappa dopo tappa. Poiché il monitoraggio è una strategia che consente di gestire gli aspetti cognitivi dell'apprendimento di una lingua (Hamada, 2015b), non è un caso che Kadota (v. par. 4.5.4) lo consideri un fattore cruciale nella didattica della L2.

Lo studioso (2019: 135 e 145-146) sottolinea che lo *shadowing* contribuisce a stimolare il monitoraggio (“**monitoring effect**”), poiché attiva le aree associative sinistra e destra del cervello responsabili di varie funzioni esecutive e del controllo dell'attività metacognitiva.

Quest'ultima include la capacità di monitorare e autovalutare le proprie competenze linguistiche e di modificare di conseguenza le strategie di apprendimento.

Anche in interpretazione, proprio come nell'apprendimento della L2, misurare con costanza le proprie prestazioni e autovalutarsi è fondamentale per individuare i punti sui quali è ancora necessario lavorare e ai quali adattare di conseguenza le modalità di esercizio. Praticare una tecnica come lo *shadowing* potrebbe essere di aiuto nel rafforzare nello studente di interpretazione l'attività metacognitiva. In *shadowing*, il monitoraggio ha luogo sì durante lo svolgimento dell'esercizio (il che può però risultare estremamente complesso, essendo il soggetto coinvolto in attività cognitivamente impegnative), ma in massima parte si verifica in un momento ad esso successivo, nella fase di riascolto e analisi a posteriori della resa registrata. Quest'ultima potrà essere riascoltata ed elaborata autonomamente (*self-monitoring*) oppure in coppia (*pair-monitoring*), in una situazione cooperativa che permette di scambiarsi un feedback utile e completo. Per l'interprete, stimolare il monitoraggio metacognitivo mediante *shadowing* significa dunque sviluppare una maggiore sensibilità per gli aspetti più problematici della propria resa e imparare a perfezionare le strategie di preparazione e documentazione in vista di successivi esercizi.

Le riflessioni di Kadota qui riassunte e integrate da suggerimenti sull'utilità dello *shadowing* nell'apprendimento dell'interpretazione sono a mio avviso le più significative e promettenti; i risultati ottenibili con la loro applicazione richiedono però ulteriori studi di approfondimento. Tuttavia, la didattica della L2 non è l'unica disciplina a fornire stimolanti spunti di riflessione su come sfruttare lo *shadowing* a vantaggio degli studenti di interpretazione. Contributi interessanti arrivano infatti anche dalla neurolinguistica: ad esempio, lo studio di Tommola e Hyona (1990) realizzato facendo ricorso alla pupillometria, evidenzia come lo *shadowing* sia un'attività cognitivamente meno impegnativa dell'interpretazione simultanea. Si può dunque ipotizzare che, all'inizio della formazione, per allenare la simultaneità di ascolto e parlato lo studente si senta meno "sopraffatto" e più a suo agio a svolgere un esercizio come lo *shadowing* invece di sperimentare subito l'interpretazione simultanea.

Utilizzare lo *shadowing* come esercizio propedeutico all'interpretazione simultanea appare ragionevole anche per un altro motivo: come ha evidenziato uno studio di *neuroimaging* funzionale (Tommola et al., 2000), entrambe le attività stimolano le medesime aree cerebrali, mostrando così di attivare processi cognitivi comuni. Il fatto che lo *shadowing* e l'interpretazione simultanea condividano i medesimi meccanismi di base è stato sottolineato anche da uno studio di Sabatini (2001), che nel campione esaminato ha osservato a livello individuale una correlazione fra la qualità delle rese in *shadowing* e in interpretazione simultanea.

In conclusione, lo *shadowing* è una tecnica dalle molteplici applicazioni, studiata proprio in virtù delle sue mille sfaccettature da numerose discipline, ciascuna delle quali contribuisce in modo originale all'ampliamento delle conoscenze in materia. Le tappe che ho percorso per la stesura di questa tesi mi hanno permesso di guardare lo *shadowing* da una nuova prospettiva e di riflettere su come sfruttare efficacemente questa tecnica a vantaggio di interpreti in formazione, dove il suo uso appare ancora controverso. Gli spunti di riflessione offerti nella parte finale di questo lavoro, pur essendo soltanto un punto di partenza e pur meritando di essere ulteriormente approfonditi, costituiscono comunque a mio avviso un primo passo verso la rivalutazione dello *shadowing* come strumento didattico in interpretazione.

Bibliografía

- Acton, W. (1984). Changing Fossilized Pronunciation. *Tesol Quarterly*, 18(1), 71-85.
- Alonso Bacigalupe, L. (1999). Metodología de iniciación a la interpretación simultánea. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2), 253-263.
- Anderson, J. R. (1995). *Learning and Memory. An Integrated Approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Anthony, L. (2004). AntConc: A Learner and Classroom Friendly, Multi-Platform Corpus Analysis Toolkit. In *Proceedings of IWLeL 2004: An Interactive Workshop on Language e-Learning*, 7-13.
- Aston, G. (2015). Learning Phraseology from Speech Corpora. In A. Leńko-Szymańska, & A. Boulton (a cura di), *Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 63-84.
- Aston, G. (2018). Acquiring the Language of Interpreters: A Corpus-based Approach. In M. Russo, C. Bendazzoli, & B. Defrancq (a cura di), *Making Way in Corpus-based Interpreting Studies. New Frontiers in Translation Studies*. Singapore: Springer, 83-96.
- Azimi Amoli, F., & Ghanbari, F. (2013). The Effect of Conversational Shadowing on Enhancing Iranian EFL Learners' Oral Performance Based on Accuracy. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 1(1), 12-23.
- Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). *Cognition, Brain and Consciousness. Introduction to Cognitive Neuroscience* (II ed.). Burlington (CA)/Oxford: Academic Press.
- Baars, B. J., & Gage, N. M. (2018). *Fundamentals of Cognitive Neuroscience. A Beginner's Guide* (II ed.). Burlington (CA)/Oxford: Academic Press.
- Baddeley, A. (2003). Working Memory and Language: An Overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208.
- Ballestracci, S. (2007). Zum DaF-Erwerb ausgewählter grammatischer Strukturen der deutschen Sprache durch italophone Studierende. Ergebnisse und didaktische Konsequenzen. *Studi Linguistici e Filologici Online 5.1 Dipartimento di Linguistica – Università di Pisa*.

- Beinert, B. (1968). Zur Methode der Dolmetscherausbildung. *Linguistica Antverpiensia*, 51-62.
- Carey, P. W. (1971). Verbal Retention after Shadowing and after Listening. *Perception & Psychophysics*, 9, 79-83.
- Celce-Murcia, M. (2007). Towards More Context and Discourse in Grammar Instruction. *TESL-EJ*, 11(2), 1-6.
- Chabasse, C. (2009). *Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen? Erstellung eines Dolmetscheignungstests mit Schwerpunkt Simultandolmetschen*. Berlin: SAXA Verlag.
- Cherry, C. E. (1953). Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975-979.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci Editore.
- Chini, M. (2015). *Il parlato in (italiano) L2. Aspetti pragmatici e prosodici*. Milano: Franco Angeli.
- Chistovich, L. A., Aliakrinskii, V. V., & Abilian, V. A. (1960). Time Delays in Speech Repetition. *Questions of Psychology*, 1, 64-70.
- Christoffels, I., & De Groot, A. (2004). Components of Simultaneous Interpreting: Comparing Interpreting with Shadowing and Paraphrasing. *Bilingualism: Language and Cognition*, 7(3), 227-240.
- Coughlin, J. M. (1989). Interpreters versus Psychologists: a Case of Context. In D. L. Hammond (a cura di), *Proceedings of the 30th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, New Jersey: Learned Information Inc., 105-113.
- D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Déjean Le Féal, K. (1997). Simultaneous Interpretation with "Training Wheels". *Meta*, 42(4), 616-621.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- Durović, A. (2013). Vom kognitiven Shadowing zum Simultandolmetschen. In M. Löschmann (a cura di), *Deutsch als Fremdsprache in der Diskussion - Translation in Theorie und Praxis* (Vol. 8). Frankfurt am Main: Peter Lang Edition, 257-262.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eugeni, C. (2008). "La sottotitolazione in diretta TV. Analisi strategica del rispeakeraggio verbatim di BBC News". Università degli Studi di Napoli Federico II, Tesi di Dottorato non pubblicata.
- Eysenck, M. W. (2001). *Principles of Cognitive Psychology* (II ed.). Philadelphia: Psychology Press.
- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2010). *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Hove: Psychology Press.
- Gerver, D. (1974). Simultaneous listening and speaking and retention of prose. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 26, 337-341.
- Gile, D. (1985). Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. *Meta*, 30(1), 44-48.
- Gile, D. (2018). The Effort Models and Gravitational Model. Clarifications and Update. Consultabile al link <http://www.cirinandgile.com/powerpoint/The-Effort-Models-and-Gravitational-Model-Clarifications-and-update.pdf> (ultimo accesso: 5 maggio 2019).
- Goldinger, S. (1998). Echoes of Echoes? An Episodic Theory of Lexical Access. *Psychological Review*, 105(2), 251-279.
- Gran, L. (1999). L'interpretazione simultanea: premesse di neurolinguistica. In C. Falbo, M. Russo, & F. Straniero Sergio (a cura di), *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Hoepli, 207-227.
- Green, A., Schweda-Nicholson, N., Vaid, J., White, N., & Steiner, R. (1990). Hemispheric Involvement in Shadowing vs. Interpreting: A Time-Sharing Study of Simultaneous Interpreters and Bilingual/Monolingual Controls. *Brain and Language*, 39(1), 107-133.
- Guasti, M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Hahn, B., Wolkenberg, F. A., Ross, T. J., Myers, C. S., Heishman, S. J., Stein, D. J., Stein, E. A. (2008). Divided versus Selective Attention: Evidence for Common Processing Mechanisms. *Brain Research*, 1215, 137-146.
- Hamada, Y. (2009). The Effect of Shadowing with Different Text Levels on Listening Proficiency. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 57(3), 1-9.
- Hamada, Y. (2011). Improvement of Listening Comprehension Skills through Shadowing with Difficult Materials. *The Journal of Asia TEFL*, 8(1), 139-162.
- Hamada, Y. (2012). An Effective Way to Improve Listening Skills through Shadowing. *The Language Teacher*, 36(1), 3-10.
- Hamada, Y. (2014). The Effectiveness of Pre- and Post-Shadowing in Improving Listening Comprehension Skills. *The Language Teacher*, 38(1), 3-11.
- Hamada, Y. (2015a). Uncovering Shadowing as an EFL Teaching Technique for Listening: Learners' Perceptions, Self-Confidence, and Motivation. *Annual Research Report On General Education*, 17, 9-22.
- Hamada, Y. (2015b). Monitoring Strategy in Shadowing: Self-Monitoring and Pair-Monitoring. *The Asian EFL Journal*, 81, 4-25.
- Hamada, Y. (2016). Wait! Is it really Shadowing? *The Language Teacher*, 40(1), 14-17.
- Haufe, H. (2012). "A Case Study of Shadowing as a Means of Helping EAP Students to Prepare for Oral Presentation: Effects on Pronunciation and Anxiety". Tesi di Laurea Magistrale non pubblicata, Carleton University, Canada. Consultabile al link https://curve.carleton.ca/system/files/etd/0008b516-9f92-445c-b5a7-b69f4c62a779/etd_pdf/904a0baf9c76e73fe97625ef1169cb88/haufe-acasestudyofshadowingasameansofhelpingeap.pdf (ultimo accesso: 28 settembre 2019).
- Hiramatsu, S. (2000). A Differentiated/Integrated Approach to Shadowing and Repeating. Consultabile al link: <https://core.ac.uk/download/pdf/143641870.pdf> (ultimo accesso: 28 settembre 2019).
- Horiyama, A. (2012). The Development of English Language Skills through Shadowing Exercises. *Journal of Bunkyo Gakuin, University of Foreign Studies, Bunkyo Gakuin Junior College*(12), 113-123.

- Hsieh, K., Dong, D., & Wang, L. (2013). A Preliminary Study of Applying Shadowing Technique to English Intonation Instruction. *Taiwan Journal of Linguistics*, 11(2), 43-66.
- Ilg, G. (1978). L'apprentissage de l'interprétation simultanée. *Parallèles*, 1, p. 69-99.
- Kadota, S. (2019). *Shadowing as a Practice in Second Language Acquisition. Connecting Inputs and Outputs*. London & New York: Routledge.
- Kalina, S. (1994). Some Views on the Theory of Interpreter Training and Some Practical Suggestions. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, & K. Kaindl (a cura di), *Translation studies: An interdisciplinary*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 219-225.
- Kroll, N. E., Parks, T., Parkinson, S. R., Bieber, S. L., & Johnson. A. L. (1970). Short-term Memory while Shadowing: Recall of Visually and of Aurally Presented Letters. *Journal of Experimental Psychology*, 5(2), 220-224.
- Kuo, Y., & Chou, T. (2014). Effects of Text Shadowing on Taiwanese EFL Children's Pronunciation. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 16(2), 11-43.
- Kurz, I. (1992). 'Shadowing' Exercises in Interpreter Training. In C. Dollerup, & A. Loddegaard (a cura di), *Teaching Translation and Interpreting - Training, Talent and Experience*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 245-250.
- Lambert, S. (1988a). A Human Information Processing and Cognitive Approach to the Training of Simultaneous Interpreters. In D. L. Hammond (a cura di), *Proceedings of the 30th Annual Conference of the American Translators Association*. Medford, New Jersey: Learned Information Inc, 379-387.
- Lambert, S. (1988b). Information Processing among Conference Interpreters: A Test of the Depth-of-Processing Hypothesis. *Meta*, 33(3), 377-387.
- Lambert, S. (1991). Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa. *Meta*, 36(4), 586-594.
- Lambert, S. (1992). Shadowing. *Meta*, 37(2), 263-273.
- Lambert, S. (1993). The Effect of Ear of Information Reception on the Proficiency of Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter*, 5, 22-34.

- Lee, C., & Hasegawa, S. (2017). Speech Shadowing Support System in Language Learning. *eLmL2017: The Ninth International Conference on Mobile, Hybrid, and On-line Learning*, 51-54.
- Liberman, A., Cooper, E., Shankweiler, D., & Studdert-Kennedy, M. (1967). Perception of the Speech Code. *Psychological Review*, 74, 431-461.
- Margana. (2012). Teaching Young Learners with the Use of Contextualized Language Instruction. *The 2nd National Conference on Teaching English for Young Learners. Teaching English for Young Learners in Indonesia (TEYLIN): From Policy to Classroom (July 10-11, 2012 at Muria Kudus University)*. English Education Department, Teacher Training and Education Faculty Muria Kudus University, 99-118.
- Marslen-Wilson, W. (1973). Linguistic Structure and Speech Shadowing at Very Short Latencies. *Nature*, 244(5417), 522-523.
- Marslen-Wilson, W. (1985). Speech Sshadowing and Speech Comprehension. *Speech Communication*, 4, 55-73.
- Marslen-Wilson, W. D., & Welsh, A. (1978). Processing Interactions and Lexical Access during Word Recognition in Continuous Speech. *Cognitive Psychology*, 10(1), 29-63.
- Meißner, F.-J. (2006). Linguistische und didaktische Überlegungen zur Entwicklung von Kompetenzaufgaben im Lernbereich Mündlichkeit. *Französisch heute*, 37(3), 240–283.
- Miller, G. (1972). Lexical Memory. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 116(2), 140–144.
- Miyake, S. (2009). Cognitive Processes in Phrase Shadowing: Focusing on Articulation Rate and Shadowing Latency. *JACET Journal*, 48, 15-28.
- Moray, N. (1959). Attention in Dichotic Listening: Affective Cues and the Influence of Instructions. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56-60.
- Mori, Y. (2011). Shadowing with Oral Reading: Effects of Combined Training on the Improvement of Japanese EFL Learners' Prosody. *The Japan Association for Language Education and Technology*, 48, 1-22.
- Moser-Mercer, B. (1985). Screening Potential Interpreters. *Meta*, 30(1), 97-100.

- Moser-Mercer, B., Frauenfelder, U. H., Casado, B., & Künzli, A. (2000). Searching to Define Expertise in Interpreting. In E. Dimitrova, B. Kenneth, & H. Kenneth (a cura di), *Language Processing and Simultaneous Interpreting. Interdisciplinary Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 107-131.
- Muraoka, Y. (2017). Shadowing and Fluency: How Does Shadowing Practice Promote Fluency in the EFL Classroom? *Keisen University Bulletin*, 29, 93-112.
- Murphey, T. (2001). Exploring Conversational Shadowing. *Language Teaching Research*, 5(2), 128-155.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology*. New York: Psychology Press.
- Norman, D. A. (1969). Memory while shadowing. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 21, 85-93.
- Norman, D. A. (1976). *Memory and Attention: An Introduction to Human Information Processing*. New York: John Wiley and Sons.
- Nuzzo, E., & Grassi, R. (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Bonacci Editore.
- Nye, P., & Fowler, C. (2003). Shadowing Latency and Imitation: The Effect of Familiarity with the Phonetic Patterning of English. *Journal of Phonetics*, 31, 63-79.
- Omar, H. M., & Umehara, M. (2010). Using a Shadowing Technique to Improve English Pronunciation Deficient Adult Japanese Learners: An Action Research on Expatriate Japanese Adult Learners. *The Journal of Asia TEFL*, 7(2), 199-230.
- Paradis, J. (2011). Individual Differences in Child English Second Language Acquisition. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237.
- Perry, L. K., Mech, E. N., MacDonald, M. C., & Seidenberg, M. S. (2016). Influences of Speaker-Listener Similarity on Shadowing and Comprehension. In *38th Annual Meeting of the Cognitive Science Society (CogSci 2016)*, 1. Philadelphia, Pennsylvania, USA, 10-13.
- Peschke, C., Ziegler, W., Kappes, J., & Baumgaertner, A. (2009). Auditory-Motor Integration during Fast Repetition: The Neuronal Correlates of Shadowing. *NeuroImage*, 47, 392-402.

- Pöchhacker, F. (2016). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.
- Prandi, M., & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana* (II ed.). Torino: UTET Università.
- Ricard, E. (1986). Beyond Fossilization: A Course on Strategies and Techniques in Pronunciation for Advanced Adult Learners. *TESL Canada Journal, Special Issue, 1*, 243-253.
- Riccardi, A. (2015). Shadowing. In F. Pöchhacker (a cura di), *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group, 371-373.
- Rinne, J. O. & Tommola, J. & Laine, M. & Krause, B.J. & Schmidt, D. & Kaasinen, V. & Teräs, M. & Sipilä, H. & Sunnari, M. (2000). The Translating Brain: Cerebral Activation Patterns during Simultaneous Interpreting. *Neuroscience Letters, 94*, 85-88.
- Rizzolatti, G. & M. Fabbri-Destro (2010). “Neuroni specchio”. In *XXI Secolo, Enciclopedia Treccani online*. Consultabile al link: http://www.treccani.it/enciclopedia/neuroni-specchio_%28XXI-Secolo%29/ (ultimo accesso: 4 marzo 2019)
- Rollins, H., & Thibadeau, R. (1973). The Effects of Auditory Shadowing on Recognition of Information Received Visually. *Memory & Cognition, 1*(2), 164-168.
- Sabatini, E. (2001). Listening Comprehension, Shadowing and Simultaneous Interpretation of Two ‘Non-Standard’ English Speeches. *Interpreting, 5*(1), 25-48.
- Saito, K., & Brajot, F. X. (2013). Scrutinizing the Role of Length of Residence and Age of Acquisition in the Interlanguage Pronunciation Development of English by Late Japanese Bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition, 1*-17.
- Schweda Nicholson, N. (1990). The Role of Shadowing in Interpreter Training. *The Interpreters’ Newsletter, 3*, 33-37.
- Segalowitz, N. (2016). Second Language Fluency and Its Underlying Cognitive and Social Determinants. *International Review of Applied Linguistics, 54*(2), 1-29.
- Seleskovitch, D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l’interprétation*. Bruxelles-Luxembourg: Didier Erudition.

- Seo, S., & Takeuchi, K. (2013). Pronunciation and Interpretive-Listening Practice Using Shadowing in Lower Level Courses. In *24th Annual Conference of the Central Association of Teachers of Japanese (CATJ24) Proceedings*, 1-16.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016a). *Conference Interpreting – A Trainer’s Guide*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016b). *Conference Interpreting – A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shiki, O., Mori, Y., Kadota, S., & Yoshida, S. (2010). Exploring Differences between Shadowing and Repeating Practices. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 21, 81-90.
- Shockley, K., Sabadini, L., & Fowler, C. (2004). Imitation in Shadowing Words. *Perception & Psychophysics*, 66(3), 422-429.
- Stevens, C., & Bavelier, D. (2012). The Role of Selective Attention on Academic Foundations: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 30-48.
- Strange, W. (2011). Automatic Selective Perception (ASP) of First and Second Language Speech: A Working Model. *Journal of Phonetics*, 39, 456-466.
- Sumiyoshi, H. (2014). "The Effect of Shadowing Practice: A Case Study of Japanese Language Learners in an Australian University", Tesi di Laurea Magistrale non pubblicata, Macquarie University, Australia. Consultabile al link <https://www.researchonline.mq.edu.au/vital/access/services/Download/mq:44449/SOURCE1> (ultimo accesso: 26 dicembre 2018).
- Sumiyoshi, H., & Svetanant, C. (2017). Motivation and Aattitude towards Shadowing: Learners Perspectives in Japanese as a Foreign Language. *Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(16), 1-21.
- Teeter, J. (2017). Improving Motivation to Learn English in Japan with a Self-Study Shadowing Application. *Languages*, 2(19), 1-27.
- Thiéry, C. (1989). Letters to the Editors. *The Interpreters' Newsletter*(2), 3-5.
- Tomasello, M. (2009). *Le origini della comunicazione umana*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Tommola, J., & Hyona, J. (1990). Mental Load in Listening, Speech Shadowing and Simultaneous Interpreting: A Pupillometric Study. Paper presented at the *Meeting of the World Congress of Applied Linguistics, sponsored by the International Association of Applied Linguistics*. Thessaloniki, Greece, 1-11.
- Tommola, J., Laine, M., Sunnari, M., & Rinne, J. (2000). Images of Shadowing and Interpreting. *Interpreting*, 5(2), 147-157.
- Tomoda, E. (2013). The Effectiveness of the “Reproduction” Interpreting Training Method in University English Teaching. *JAITS (The Japan Association for Interpreting and Translation Studies)*, 49(1), 47-63.
- Tonelli, L., & Riccardi, A. (1995). Speech Errors, Shadowing and Simultaneous Interpretation, SSLM University of Trieste. *The Interpreters' Newsletter 06*, 67-74.
- Underwood, G. (1974). Moray vs. the Test: The Effects of Extended Shadowing Practice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 26, 368-372.
- Underwood, G., & Moray, N. (1971). Shadowing and Monitoring for Selective Attention. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 23, 284-295.
- Van Dam, I. M. (1990). Letter to the Editor. *The Interpreters' Newsletter*, 3, 5-6.
- Vanhove, J. (2013). The Critical Period Hypothesis in Second Language Acquisition: A Statistical Critique and a Reanalysis. *PLoS ONE*, 8(7), 1-15.
- Waugh, N. C., & Norman, D. A. (1965). Primary Memory. *Psychological Review*, 72, 89-104.
- Weber, W. (1984). Training Translators and Conference Interpreters. *Language in Education: Theory and Practice* (58), 1-74.
- Wiltshier, J. (2007). Fluency through Shadowing—What, Why, and How? In K. Bradford-Watts (a cura di), *JALT2006 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT, 498-506.
- Zakeri, E. (2014). The Effect of Shadowing on EFL Learners’ Oral Performance in Terms of Fluency. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 21-26.
- Zanetti, R. (1999). Relevance of Anticipation and Possible Strategies in the Simultaneous Interpretation from English into Italian. *The Interpreters' Newsletter*(9), 79-98.

Sitografia

Capitolo 1

Theatre Shadowing

<http://www.terptheatre.com/interpreting-consulting-training/> (ultimo accesso: 9 maggio 2019)

[https://www.accreditedlanguage.com/interpreting/sign-language-in-the-theater-shadow-
interpreting/](https://www.accreditedlanguage.com/interpreting/sign-language-in-the-theater-shadow-interpreting/) (ultimo accesso: 16 dicembre 2018)

Capitolo 6

Convenzioni di trascrizione EPIC

https://docs.sslmit.unibo.it/doku.php?id=corpora:epic:transcription_conventions

(ultimo accesso: 10 luglio 2019)

AntConc

<http://www.laurenceanthony.net/software.html> (ultimo accesso: 15 luglio 2019)

7. APPENDICE

La presente appendice riporta una tabella sinottica che descrive le principali varianti di *shadowing* (par. 7.1), nonché tabelle che raccolgono i dati dell'analisi empirica relativi ai determinanti (par. 7.2) e alle pause piene (par. 7.3).

7.1 Tabella sinottica delle varianti di *shadowing*

Nella seguente tabella (5) si riportano le varianti di *shadowing* presentate nel corso della tesi, suddivise in base alla disciplina in cui sono state elaborate. Per ciascuna si indica, laddove presente che l'ha proposta, nonché una descrizione delle caratteristiche principali.

Autore	Variante di <i>shadowing</i>	Descrizione
Morley (in Acton, 1984)	<i>tracking</i>	Sinonimi più rari e ormai desueti di <i>shadowing</i>
Acton (1984), Ricard (1986)	<i>oral reading</i>	
Goldinger (1998)	<i>auditory naming</i>	
Erickson & Rossi, (1979, in Acton, 1984)	<i>mirroring</i>	

Psicologia cognitiva		
Norman (1976)	<i>phonemic vs. phrase shadowing</i>	Norman e Goldinger utilizzano una terminologia differente per indicare lo stesso tipo di fenomeno. Nel <i>phonemic/immediate shadowing</i> , allo <i>shadower</i> si chiede di mantenere rispetto all'input il <i>décalage</i> più breve possibile (inferiore ai 250 millisecondi), producendo una resa basata quasi esclusivamente su aspetti fonetici. Nel <i>phrase/delayed shadowing</i> , invece, si richiede che lo <i>shadower</i> mantenga un <i>décalage</i> più lungo, pari o superiore ai 250 millisecondi, iniziando a ripetere l'input solo dopo aver individuato un'unità di senso compiuto. Queste due forme di <i>shadowing</i> trovano applicazione anche nella didattica dell'interpretazione (v. sotto).
Goldinger (1998)	<i>immediate vs. delayed shadowing</i>	
Chistovich, Aliakrinskii e Abulian (1960)	<i>close vs. distant shadowing</i>	Il <i>close shadowing</i> si osserva nei casi in cui lo <i>shadower</i> , lasciato libero di svolgere l'esercizio senza alcuna indicazione sul <i>décalage</i> da tenere rispetto al testo originale, inizia a ripetere l'input con un ritardo pari o inferiore ai 250 millisecondi. Si è invece in presenza di <i>distant shadowing</i> quando il soggetto comincia spontaneamente la riproduzione dell'input dopo 250 millisecondi.
Didattica della L2		
Someya (1996, in Hiramatsu, 2000)	<i>prosody shadowing</i>	Consiste in una ripetizione dell'input attenta in primo luogo agli aspetti prosodici e fonetici, senza particolare attenzione al contenuto. Lo scopo è l'imitazione dell'accento e dell'intonazione dell'oratore.

	content shadowing	L'esercizio prevede che lo <i>shadower</i> ripeta l'input concentrandosi in particolare sul suo contenuto.
	silent shadowing	Lo <i>shadower</i> ripete l'input in silenzio, fra sé e sé. L'esercizio ha l'obiettivo di aiutare lo <i>shadower</i> a seguire discorsi dal ritmo veloce, contenenti almeno 180 parole al minuto. Non prevedendo vocalizzazione, tuttavia, l'esercizio non consente di monitorare scientificamente la qualità del lavoro dello studente.
Hiramatsu (2000)	conversion shadowing	L'esercizio prevede che lo <i>shadower</i> ascolti l'input, lo ripeta ad alta voce e allo stesso tempo lo traduca in silenzio mentalmente. Questa variante ha lo scopo di sviluppare le abilità traduttive dello studente.
	varied speed shadowing	Viene praticato lo <i>shadowing</i> di un testo di partenza la cui velocità aumenta gradualmente. L'obiettivo è di incrementare nello <i>shadower</i> la velocità di elaborazione della lingua.
Murphey (2001)	conversational shadowing	<p>Si tratta di una tipologia di <i>shadowing</i> svolta tra due studenti, dei quali preferibilmente uno in fase di apprendimento della L2 e l'altro parlante madrelingua. Questa situazione ottimale è stata studiata da Murphey in un'università giapponese, dove alcuni studenti giapponesi hanno avuto la possibilità di allenare l'inglese interagendo con parlanti nativi di questa lingua. L'idea di fondo è che questi ultimi possano fornire al collega in fase di apprendimento un feedback con correzioni o suggerimenti per migliorare la produzione in lingua straniera.</p> <p>Lo <i>shadowing</i> conversazionale si articola in tre sottocategorie: complete s. (ripetizione dell'input per intero); selective s. (ripetizione limitata a determinate parole o espressioni, selezionate ad esempio perché portatrici del significato principale dell'enunciato); interactive s. (<i>shadowing</i> selettivo con aggiunta di domande e/o commenti personali).</p>

Wiltshier (2007)	<i>full shadowing</i>	Corrisponde al <i>complete shadowing</i> di Murphey.
	<i>slash shadowing</i>	L'oratore produce un testo orale inserendo volontariamente delle pause (/), dopo ciascuna delle quali lo <i>shadower</i> dovrà ripetere i <i>chunk</i> appena ascoltati (es. "I went / shopping / last weekend"). Questa variante è stata sviluppata per permettere anche a studenti che non possiedono conoscenze linguistiche avanzate di prendere confidenza e allenare la produzione orale in lingua straniera.
	<i>silent shadowing</i>	v. <i>silent shadowing</i> di Someya
	<i>part shadowing</i>	Corrisponde al <i>selective shadowing</i> di Murphey.
	<i>part shadowing + comment</i>	Lo <i>shadower</i> effettua l'esercizio in modalità selettiva, integrandolo con un proprio commento. Ad esempio, se l'oratore pronuncia l'enunciato "I went shopping last weekend", la resa dello studente potrebbe essere: "...shopping...weekend. Oh, I see", laddove "Oh, I see" è il suo contributo personale. L'esercizio è pensato per aiutare lo studente a richiamare dalla memoria a lungo termine formulazioni e commenti che l'insegnante, in precedenti lezioni, ha indicato come appropriati ad un determinato tema di conversazione.
	<i>part shadowing + question</i>	Il soggetto, nell'effettuare lo <i>shadowing</i> selettivo, formula una domanda sul contenuto dell'input uditivo ricevuto. Questa modalità di esercizio è rivolta soprattutto a studenti di livello avanzato, che possono imparare a gestire un'attività dal carico cognitivamente elevato, rappresentata dal fatto di dover formulare una domanda pertinente in un lasso di tempo molto ristretto.

	«about you» shadowing	Lo studente, al momento della produzione orale, modifica i pronomi personali e possessivi dell'input originale riferendoli all'oratore, qualora quest'ultimo parli in prima persona (es. oratore: “ <i>I went shopping last weekend</i> ” / <i>shadower</i> : “ <i>You went shopping last weekend</i> ”). L'esercizio è pensato per potenziare l'accuratezza e la precisione grammaticale dello studente.
Kadota (2012, in Hamada, 2014)	top-down shadowing/post-shadowing	Lo studente pratica lo <i>shadowing</i> solo dopo aver studiato il lessico e il contenuto del testo da ripetere. L'esercizio consente allo <i>shadower</i> di consolidare le conoscenze precedentemente acquisite e di allenare la memorizzazione del lessico.
	bottom-up shadowing/pre-shadowing	Lo studente pratica lo <i>shadowing</i> di un testo di partenza prima di venire a conoscenza del suo contenuto e di avere interiorizzato la relativa terminologia. Questa forma di <i>shadowing</i> è incentrata su un processo fonologico che promuove la percezione acustica, poiché lo studente riproduce il testo orale esclusivamente sulla base di suoni che in quel momento sente per la prima volta.
-	text shadowing	L'esercizio prevede l'utilizzo della trascrizione dell'audio utilizzato come testo di partenza per lo <i>shadowing</i> , che lo <i>shadower</i> dovrà ripetere durante l'ascolto. Viene così a crearsi un contesto di tipo “listening-while-reading” (Kuo & Chou, 2014: 19) che dovrebbe aiutare lo studente ad associare con maggiore facilità le parole ai suoni e ad acquisire più agevolmente lessico e strutture sintattiche. Questa modalità di esercizio ha interessanti implicazioni anche per gli interpreti di conferenza che ricevono in anticipo un testo scritto su cui prepararsi.
Didattica dell'interpretazione		
		Queste due varianti di <i>shadowing</i> , che Lambert (1988a) riprende da Norman (v. sopra), trovano applicazione nella selezione e formazione degli interpreti. Il <i>phonemic shadowing</i>

	<i>phonemic vs. phrase shadowing</i>	viene utilizzato dai suoi sostenitori per aiutare lo studente a prendere confidenza con la sovrapposizione di ascolto e parlato tipica dell'interpretazione simultanea. L'esercizio dovrebbe favorire anche il miglioramento di pronuncia, intonazione e fluenza in lingua straniera. Al <i>phrase shadowing</i> viene invece fatto ricorso per allenare il <i>décalage</i> dello studente rispetto al parlato dell'oratore.
Schweda Nicholson (1990)	<i>adjusted lag shadowing</i>	L'esercizio prevede che lo studente attenda che l'oratore abbia pronunciato un certo numero di parole (in media tra cinque e sette) prima di cominciare a fare <i>shadowing</i> . Lo <i>shadower</i> dovrà mantenere la medesima distanza stabilita a priori durante tutto l'esercizio, per prendere confidenza con il <i>décalage</i> dell'interpretazione simultanea e ampliare la capacità della memoria a breve termine.
Lambert (1988a)	<i>lag exercises</i>	L'input, costituito da parole isolate o frasi decontestualizzate, deve essere riprodotto seguendo questo schema: quando lo <i>shadower</i> sente la prima parola dell'input, deve rimanere in silenzio, trattenendola nella memoria a breve termine e pronunciandola soltanto in corrispondenza dell'enunciazione della seconda parola. Quest'ultima dovrà parimenti essere memorizzata per poter essere pronunciata contemporaneamente all'enunciazione della terza parola, e così via. Per aumentare il grado di difficoltà dell'esercizio, si può chiedere che lo studente, seguendo sempre lo stesso meccanismo, non ripeta, bensì traduca l'input.
Chabasse (2009)	<i>shadowing cognitivo</i>	L'input è costituito da singole frasi presentate in forma affermativa. Lo studente deve reagirvi con sì o no in base al loro grado di verità, e ripetere immediatamente dopo la frase in questione (trasformandola alla forma negativa o correggendone il contenuto qualora sia inesatta). Il tutto, continuando ad ascoltare le frasi successive per potervi reagire seguendo lo

		<p>stesso metodo. Ecco un esempio tratto da Chabasse (2009): «Paris est la capitale de la France. – Oui, Paris est la capitale de la France.»</p> <p>«Le lion est un animal domestique. – Non, le lion n’est pas un animal domestique / est un animal sauvage.»</p> <p>L’esercizio, consigliato in lingua B per la selezione degli interpreti, ha il vantaggio di unire in sé le caratteristiche dello <i>shadowing</i> e il processo di analisi ed elaborazione cognitiva del contenuto dell’input.</p>
<p>Schweda Nicholson (1990), Tonelli & Riccardi (1995), Alonso Bacigalupe (1999)</p>	<p><i>shadowing + recall</i></p>	<p>L’esercizio, cognitivamente impegnativo, prevede che lo studente cerchi di immagazzinare durante lo <i>shadowing</i> quante più informazioni possibili dell’input, per tradurle in seguito nella lingua di arrivo o riassumerle nella lingua originale. Questa variante ha lo scopo di espandere la capacità di memorizzazione dello studente e di stimolare l’astrazione dei contenuti.</p>
<p>Kalina (1994)</p>	<p><i>cloze in modalità shadowing</i></p>	<p>Si tratta di una variante dello <i>shadowing</i> cognitivamente complessa. Lo studente riceve in cuffia un testo di partenza con lacune; il suo compito consiste nel riprodurre l’input in <i>shadowing</i>, completando in modalità <i>on-line</i> le lacune.</p>
	<p><i>transformation tasks</i></p>	<p>Anche in questo caso, l’esercizio sottopone lo studente ad uno sforzo cognitivo notevole. Allo <i>shadower</i> viene inviato in cuffia un input in una data lingua contenente errori sintattici e morfologici che rispecchiano la struttura grammaticale della sua lingua di partenza. Il compito dello studente consiste nel produrre in <i>shadowing</i> una resa corretta nella lingua in</p>

		cui è presentato l'input, apportando le modifiche sintattiche e morfologiche necessarie. In un'altra variante di esercizio può essere presentato anche un input corretto, che lo <i>shadower</i> è chiamato ad elaborare trasformando ad esempio i verbi da attivi in passivi, o il discorso diretto in indiretto, o viceversa.
Setton & Daurant (2016a)	<i>dumb/verbatim shadowing</i>	L'esercizio consiste in una ripetizione "a pappagallo" dell'input. Gli autori lo reputano controproducente, se praticato con continuità, per lo studente di simultanea. Concedono tuttavia che possa favorire il corretto apprendimento di ritmo e intonazione in lingua straniera e aiutare coloro che esercitano la simultanea in <i>retour</i> a migliorare la qualità della propria resa.
Setton & Daurant (2016a)	<i>smart shadowing</i>	L'esercizio è cognitivamente complesso e consiste nel parafrasare simultaneamente all'ascolto il contenuto dell'input, utilizzando ad esempio sinonimi o modificando la struttura sintattica delle frasi. Lo <i>smart shadowing</i> è stato proposto per spingere lo studente a concentrarsi non sulla forma, bensì sul contenuto dei materiali in ingresso e per permettergli di allenare, seppur a livello intralinguistico, gli stessi processi con cui gli interpreti simultaneisti elaborano l'input.

Tabella 5. Elenco e descrizione delle varianti di *shadowing* suddivise per discipline

7.2 Dati relativi ai determinanti

Le seguenti tabelle (6-47) illustrano i dati relativi ai determinanti.

Nelle tabelle 6-8, per ciascun gruppo (A e B) e per ciascuna prova (R: *recall*; C: consecutiva) si riportano in corrispondenza del fenomeno analizzato:

- il numero di errori sul totale delle occorrenze (fra parentesi) e la percentuale di errore d'uso;
- il numero totale di ripetizioni (del singolo determinante e dell'intero gruppo nominale);
- il numero di autocorrezioni.

Le tabelle (9-47) presentano i dati in ulteriore dettaglio, indicando per ogni determinante nel *recall* (R) e nella consecutiva (C) il numero complessivo di errori sul totale delle occorrenze e la rispettiva percentuale di errore. Per le ripetizioni e le autocorrezioni si riporta il numero complessivo dei fenomeni registrati.

		N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore																								
		Nominativo				Accusativo				Genitivo				Dativo				N° rip. totali				N° autoc. totali				
		A		B		A		B		A		B		A		B		A		B		A		B		
		R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	
der	% errore	(4/11) 36,4%	(6/24) 25%	(2/6) 33,3%	(0/8) 0%					(0/10) 0%	(0/42) 0%	(0/2) 0%	(1/30) 3,3%	(1/15) 6,7%	(4/17) 23,5%	(0/17) 0%	(0/24) 0%	3	3	4	4	2	3	1	3	
die	% errore	(1/37) 2,7%	(3/59) 5,1%	(0/14) 0%	(1/62) 1,6%	(4/27) 14,9%	(1/82) 1,2%	(0/8) 0%	(2/58) 3,4%									3	6	2	6	1	1	0	0	
das	% errore	(0/9) 0%	(2/10) 20%	(0/10) 0%	(2/12) 16,7%	(0/3) 0%	(2/12) 16,7%	(0/3) 0%	(0/5) 0%									3	0	2	0	0	1	0	0	4
dem	% errore													(0/10) 0%	(1/16) 6,3%	(1/4) 25%	(1/7) 14,3%	1	0	0	0	0	1	0	0	
des	% errore										(1/19) 5,3%		(1/8) 12,5%					0	0	0	1	0	3	0	4	
den	% errore					(0/1) 0%	(1/12) 8,3%	(2/2) 100%	(2/9) 22,2%					(2/5) 40%	(2/13) 15,4%	(0/2) 0%	(1/15) 6,7%	0	1	0	3	1	0	0	3	

Tabella 6. Dati relativi all'articolo determinativo

		N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore																							
		Nominativo				Accusativo				Genitivo				Dativo				N° rip. totali				N° autoc. totali			
		A		B		A		B		A		B		A		B		A		B		A		B	
		R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C
ein	% errore	(0/13) 0%	(0/25) 0%	(0/7) 0%	(0/6) 0%	(1/6) 16,7%	(3/13) 23,1%	(5/8) 62,5%	(2/10) 20%									2	2	2	3	0	1	2	1
eine	% errore	(0/9) 0%	(1/12) 8,3%	(0/6) 0%	(1/6) 16,7%	(3/11) 27,3%	(8/24) 33,3%	(0/10) 0%	(4/24) 16,7%									2	2	1	5	1	4	0	2
einen	% errore					(0/2) 0%	(2/6) 33,3%		(1/4) 25%									0	0	0	0	2	1	0	0
einem	% errore													(0/2) 0%	(0/6) 0%	(0/1) 0%	(1/5) 20%	0	0	1	1	0	0	0	0
einer	% errore										(0/1) 0%			(1/6) 16,7%	(1/9) 11,1%	(0/2) 0%	(0/1) 0%	0	2	0	2	0	2	0	1
eines	% errore										(0/1) 0%							0	0	0	0	0	0	0	0

Tabella 7. Dati relativi all'articolo indeterminativo

		N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore																									
		Nominativo				Accusativo				Genitivo				Dativo				N° rip. totali				N° autoc. totali					
		A		B		A		B		A		B		A		B		A		B		A		B			
		R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C		
kein	% errore	(0/1) 0%	(0/1) 0%															0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
keine	% errore		(0/1) 0%			(0/3) 0%												0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
keinen	% errore						(0/1) 0%								(0/3) 0%			0	0	0	0	0	0	0	0	0	
dieser	% errore	(0/1) 0%	(0/1) 0%							(0/3) 0%	(0/3) 0%	(0/2) 0%	(0/1) 0%	(0/5) 0%	(1/7) 14,3%	(0/2) 0%	(0/1) 0%	0	0	0	0	1	1	0	0		
dieses	% errore	(0/2) 0%	(0/3) 0%	(0/1) 0%	(0/1) 0%	(0/1) 0%	(0/5) 0%		(0/3) 0%		(0/4) 0%		(0/1) 0%					0	0	0	0	0	0	1	0		
diesen	% errore						(0/2) 0%	(0/1) 0%						(0/1) 0%	(1/4) 25%		(0/1) 0%	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
diese	% errore	(0/5) 0%	(1/6) 16,7%	(0/7) 0%	(0/5) 0%	(3/16) 18,8%	(2/17) 11,8%	(0/2) 0%	(0/5) 0%									0	1	1	0	0	0	0	0	0	

diesem	% errore													(0/7) 0%	(0/9) 0%	(0/1) 0%	(0/5) 0%	0	0	0	1	1	0	0	0
mein	% errore			(0/1) 0%		(1/1) 100%		(0/1) 0%									0	0	0	0	0	0	0	0	
meine	% errore		(0/3) 0%			(0/1) 0%	(0/3) 0%										1	0	0	0	0	0	0	0	
meiner	% errore													(0/1) 0%				0	0	0	0	0	0	0	
meinem	% errore														(0/2) 0%			0	0	0	0	0	0	0	
ihr	% errore					(0/2) 0%												0	0	0	0	0	0	0	0
ihre	% errore			(0/2) 0%	(0/5) 0%	(3/10) 30%		(0/6) 0%									0	1	0	0	1	0	0	0	
ihren	% errore					(1/1) 100%	(0/1) 0%		(0/1) 0%					(0/1) 0%				0	0	0	0	0	0	0	1
ihrem	% errore																(1/1) 100%	0	0	0	0	0	0	0	
ihres	% errore										(1/1) 100%		(1/1) 100%					0	0	0	0	0	0	0	0
sein	% errore		(0/1) 0%			(1/2) 50%											0	0	0	0	0	2	0	0	
seine	% errore		(0/3) 0%			(0/1) 0%	(0/3) 0%										0	1	0	0	1	0	0	0	
seinen	% errore						(0/2) 0%											0	0	0	0	1	0	0	0
seinem	% errore														(0/1) 0%			0	0	0	0	0	0	0	

seiner	% errore														(0/2) 0%			0	0	0	0	0	0	0	0	0
unsere	% errore	(0/2) 0%	(0/1) 0%	(0/2) 0%	(0/8) 0%	(0/1) 0%	(0/2) 0%	(3/6) 50%	(0/3) 0%									0	0	0	1	0	0	0	0	0
unsere	% errore															(0/2) 0%	(0/1) 0%	0	0	0	0	0	0	0	0	
unsere	% errore														(0/1) 0%	(0/2) 0%		0	0	0	0	0	0	1	0	
unsere	% errore										(1/1) 100%							0	0	0	0	0	0	0	0	
unsere	% errore											(0/1) 0%		(0/1) 0%		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Tabella 8. Dati relativi all'articolo negativo, ai dimostrativi e ai possessivi

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore							
Gruppo	der N	der D	der G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
					d	gn	
A	+ R: 4/11 (36,4%) C: 6/24 (25%)	C: 0/2 (0%)	0 R: 0/10 (0%) C: 0/42 (0%)	- R: 1/15 (6,7%) C: 4/15 (26,7%)	- R: 1 C: 3	+ R: 2 C: 0	- R: 2 C: 3
B	+ R: 2/6 (33,3%) C: 0/8 (0%)	C: 0/1 (0%)	- R: 0/2 (0%) C: 1/30 (3,3%)	0 R: 0/17 (0%) C: 0/23 (0%)	0 R: 3 C: 3	0 R: 1 C: 1	- R: 1 C: 3

Tabella 9. Dati relativi all'articolo determinativo *der*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	die N	die A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	- R: 1/37 (2,7%) C: 3/59 (5,1%)	+ R: 2/17 (11,8%) C: 0/62 (0%)	+ R: 2/10 (20%) C: 1/20 (5%)	- R: 3 C: 6	0 R: 0 C: 0	0 R: 1 C: 1
B	- R: 0/14 (0%) C: 1/62 (1,6%)	0 R: 0/4 (0%) C: 0/41 (0%)	- R: 0/4 (0%) C: 2/17 (11,8%)	- R: 2 C: 5	- R: 0 C: 1	0 R: 0 C: 0

Tabella 10. Dati relativi all'articolo determinativo *die*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	das N	das A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	- R: 0/9 (0%) C: 2/10 (20%)	- R: 0/1 (0%) C: 1/7 (14,2%)	- R: 0/2 (0%) C: 1/5 (20%)	+ R: 1 C: 0	+ R: 2 C: 0	- R: 0 C: 1
B	- R: 0/10 (0%) C: 2/12 (16,7%)	R: 0/3 (0%)	C: 0/5 (0%)	+ R: 2 C: 0	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 4

Tabella 11. Dati relativi all'articolo determinativo *das*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	dem	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A	C: 1/1 (100%)	0 R: 0/10 (0%) C: 0/15 (0%)	+ R: 1 C: 0	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 1
B	C: 1/2 (50%)	+ R: 1/4 (25%) C: 0/5 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 12. Dati relativi all'articolo determinativo *dem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore				
Gruppo	des	Ripetizioni		Autoc.
		d	gn	
A	C: 1/19 (5,3%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 3
B	C: 1/8 (12,5%)	- R: 0 C: 1	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 4

Tabella 13. Dati relativi all'articolo determinativo *des*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore							
Gruppo	den A	den D	Prep		Ripetizioni		Autoc.
			A	D	d	gn	
A	C: 1/9 (11,1%)		0 R: 0/1 (0%) C: 0/3 (0%)	+ R: 2/5 (40%) C: 2/13 (15,4%)	- R: 0 C: 1	0 R: 0 C: 0	+ R: 1 C: 0
B	+ R: 1/1 (100%) C: 1/7 (14,3%)	C: 0/1 (0%)	+ R: 1/1 (100%) C: 1/2 (50%)	- R: 0/2 (0%) C: 1/14 (7,1%)	- R: 0 C: 3	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 3

Tabella 14. Dati relativi all'articolo determinativo *den*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	ein N	ein A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	0 R: 0/13 (0%) C: 0/25 (0%)	- R: 0/5 (0%) C: 3/11 (27,3%)	+ R: 1/1 (100%) C: 0/2 (0%)	0 R: 2 C: 2	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 1
B	0 R: 0/7 (0%) C: 0/6 (0%)	+ R: 3/6 (50%) C: 1/7 (14,3%)	+ R: 2/2 (100%) C: 1/3 (33,3%)	- R: 2 C: 3	0 R: 0 C: 0	+ R: 2 C: 1

Tabella 15. Dati relativi all'articolo indeterminativo *ein*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	eine N	eine A	Prep	Ripetizioni		Auto c.
				d	gn	
A	- R: 0/9 (0%) C: 1/12 (8,3%)	+ R: 2/10 (20%) C: 2/17 (11,8%)	+ R: 1/1 (100%) C: 6/7 (85,7%)	0 R: 1 C: 1	0 R: 1 C: 1	- R: 1 C: 4
B	- R: 0/6 (0%) C: 1/6 (16,7%)	- R: 0/9 (0%) C: 3/23 (13%)	- R: 0/1 (0%) C: 1/1 (100%)	- R: 1 C: 5	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 2

Tabella 16. Dati relativi all'articolo indeterminativo *eine*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	einen A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A	- R: 0/2 (0%) C: 1/5 (20%)	C: 1/1 (100%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	+ R: 2 C: 1
B	C: 1/4 (25%)		0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 17. Dati relativi all'articolo indeterminativo *einen*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	einem D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A		0	0	0	0
		R: 0/2 (0%)	R: 0	R: 0	R: 0
		C: 0/6 (0%)	C: 0	C: 0	C: 0
B		-	0	0	0
		R: 0/1 (0%)	R: 1	R: 0	R: 0
		C: 1/5 (20%)	C: 1	C: 0	C: 0

Tabella 18. Dati relativi all'articolo indeterminativo *einem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	einer D	einer G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A			+	-	0	-
		C: 0/1 (0%)	R: 1/6 (16,7%)	R: 0	R: 0	R: 0
			C: 1/9 (11,1%)	C: 2	C: 0	C: 2
B			0	-	0	-
			R: 0/2 (0%)	R: 0	R: 0	R: 0
			C: 0/1 (0%)	C: 1	C: 1	C: 1

Tabella 19. Dati relativi all'articolo indeterminativo *einer*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore				
Gruppo	eines	Ripetizioni		Autoc.
		d	gn	
A		0	0	0
	C: 0/1 (0%)	R: 0	R: 0	R: 0
		C: 0	C: 0	C: 0
B		0	0	0
		R: 0	R: 0	R: 0
		C: 0	C: 0	C: 0

Tabella 20. Dati relativi all'articolo indeterminativo *eines*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	kein N	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A	0 R: 0/1 (0%) C: 0/1 (0%)		0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B			0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 21. Dati relativi all'articolo negativo *kein*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	keine N	keine A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/1 (0%)	R: 0/3 (0%)		0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 22. Dati relativi all'articolo negativo *keine*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	keinen A	keinen D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/1 (0%)	C: 0/3 (0%)		0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 23. Dati relativi all'articolo negativo *keinen*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore							
Gruppo	dieser N	dieser D	dieser G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
					d	gn	
A	0 R: 0/1 (0%) C: 0/1 (0%)		0 R: 0/3 (0%) C: 0/3 (0%)	- R: 0/5 (0%) C: 1/7 (14,3%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 1 C: 1
B			0 R: 0/2 (0%) C: 0/1 (0%)	0 R: 0/2 (0%) C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 24. Dati relativi al dimostrativo *dieser*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore							
Gruppo	dieses N	dieses A	dieses G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
					d	gn	
A	0 R: 0/2 (0%) C: 0/3 (0%)	0 R: 0/1 (0%) C: 0/4 (0%)	C: 0/4 (0%)	C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B	0 R: 0/1 (0%) C: 0/1 (0%)	C: 0/3 (0%)		C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	+ R: 1 C: 0

Tabella 25. Dati relativi al dimostrativo *dieses*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	diesen A	diesen D	Prep	Ripetizioni		Auto c.
				d	gn	
A	C: 0/2 (0%)		- R: 0/1 (0%) C: 1/4 (25%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B	R: 0/1 (0%)		C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 1

Tabella 26. Dati relativi al dimostrativo *diesen*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	diese N	diese A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	-	+	-	0	0	0
	R: 0/5 (0%) C: 1/6 (16,7%)	R: 1/10 (10%) C: 0/14 (0%)	R: 2/6 (33,3%) C: 2/3 (66,7%)	R: 1 C: 1	R: 0 C: 0	R: 0 C: 0
B	0	0	0	+	0	0
	R: 0/7 (0%) C: 0/5 (0%)	R: 0/1 (0%) C: 0/4 (0%)	R: 0/1 (0%) C: 0/1 (0%)	R: 1 C: 0	R: 0 C: 0	R: 0 C: 0

Tabella 27. Dati relativi al dimostrativo *diese*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	diesem	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A	C: 0/1 (0%)	0	0	0	+
		R: 0/7 (0%) C: 0/8 (0%)	R: 0 C: 0	R: 0 C: 0	R: 1 C: 0
B		0	-	0	0
		R: 0/1 (0%) C: 0/5 (0%)	R: 0 C: 1	R: 0 C: 0	R: 0 C: 0

Tabella 28. Dati relativi al dimostrativo *diesem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	mein N	mein A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A			C: 1/1 (100%)	0	0	0
				R: 0 C: 0	R: 0 C: 0	R: 0 C: 0
B	C: 0/1 (0%)	C: 0/1 (0%)		0	0	0
				R: 0 C: 0	R: 0 C: 0	R: 0 C: 0

Tabella 29. Dati relativi al possessivo *mein*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	meine N	meine A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/3 (0%)	0 R: 0/1 (0%) C: 0/3 (0%)		+ R: 1 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 30. Dati relativi al possessivo *meine*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	meiner D	meiner G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A			R: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 31. Dati relativi al possessivo *meiner*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	meinem	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A		C: 0/2 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B			0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 32. Dati relativi al possessivo *meinem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	ih ^r N	ih ^r A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A		R: 0/1 (0%)	R: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 33. Dati relativi al possessivo *ih^r*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	ih ^{re} N	ih ^{re} A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A		- R: 0/4 (0%) C: 3/10 (30%)	R: 0/1 (0%)	- R: 0 C: 1	0 R: 0 C: 0	+ R: 1 C: 0
B	C: 0/2 (0%)	C: 0/6 (0%)		0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 34. Dati relativi al possessivo *ih^{re}*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	ih ^{ren} A	ih ^{ren} D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/1 (0%)		R: 1/2 (50%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B	C: 0/1 (0%)			0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	- R: 0 C: 1

Tabella 35. Dati relativi al possessivo *ih^{ren}*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	ihrem D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A			0	0	0
			R: 0	R: 0	R: 0
			C: 0	C: 0	C: 0
B	C: 1/1 (100%)		0	0	0
			R: 0	R: 0	R: 0
			C: 0	C: 0	C: 0

Tabella 36. Dati relativi al possessivo *ihrem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	ihres G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A	C: 1/1 (100%)		0	0	0
			R: 0	R: 0	R: 0
			C: 0	C: 0	C: 0
B	C: 1/1 (100%)		0	0	0
			R: 0	R: 0	R: 0
			C: 0	C: 0	C: 0

Tabella 37. Dati relativi al possessivo *ihres*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	sein N	sein A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/1 (0%)	C: 1/1 (100%)	C: 0/1 (0%)	0	0	-
				R: 0	R: 0	R: 0
				C: 0	C: 0	C: 2
B				0	0	0
				R: 0	R: 0	R: 0
				C: 0	C: 0	C: 0

Tabella 38. Dati relativi al possessivo *sein*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	seine N	seine A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/3 (0%)	0 R: 0/1 (0%) C: 0/2 (0%)	C: 0/1 (0%)	- R: 0 C: 1	0 R: 0 C: 0	+ R: 1 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 39. Dati relativi al possessivo *seine*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	seinen A	seinen D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	C: 0/1 (0%)		C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	+ R: 1 C: 0
B				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 40. Dati relativi al possessivo *seinen*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	seinem	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A		C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B			0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 41. Dati relativi al possessivo *seinem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	seiner D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			a	n	
A		C: 0/2 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B			0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 42. Dati relativi al possessivo *seiner*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	unsere N	unsere A	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A	0 R: 0/2 (0%) C: 0/1 (0%)	0 R: 0/1 (0%) C: 0/1 (0%)	C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B	0 R: 0/2 (0%) C: 0/8 (0%)	+ R: 1/3 (33,3%) C: 0/3 (0%)	R: 2/3 (66,7%)	- R: 0 C: 1	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 43. Dati relativi al possessivo *unsere*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	unseren A	unseren D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B		R: 0/1 (0%)	0 R: 0/1 (0%) C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 44. Dati relativi al possessivo *unseren*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore					
Gruppo	unserem D	Prep	Ripetizioni		Autoc.
			d	gn	
A		C: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B		R: 0/2 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	+ R: 1 C: 0

Tabella 45. Dati relativi al possessivo *unserem*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore				
Gruppo	unseres G	Ripetizioni		Autoc.
		d	gn	
A		0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B	C: 1/1 (100%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 46. Dati relativi al possessivo *unseres*

N° di errori sul totale delle occorrenze e percentuale di errore						
Gruppo	unserer D	unserer G	Prep	Ripetizioni		Autoc.
				d	gn	
A				0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0
B		R: 0/1 (0%)	R: 0/1 (0%)	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0	0 R: 0 C: 0

Tabella 47. Dati relativi al possessivo *unserer*

7.3 Dati relativi alle pause piene

La seguente tabella (48) presenta i dati relativi alle pause piene per ciascun soggetto dei gruppi A e B. Per ogni prova di *recall* e consecutiva è stato calcolato il numero delle parole, il numero delle pause piene e la percentuale di pause piene sul totale delle parole. Si riporta inoltre la variazione della proporzione delle pause piene nel passaggio dal *recall* alla consecutiva.

Gruppo	Studente n°	Pause piene		Confronto recall-consecutiva
		N° di parole, n° di pause piene, % pause piene sul totale delle parole		
		Recall	Consecutiva	
A	1	Parole 281, pause 49 17,4%	Parole 536, pause 41 7,6%	-56,3%
	2	Parole 320, pause 63 19,7%	Parole 540, pause 72 13,3%	-32,5%
	3	Parole 427, pause 36 8,4%	Parole 685, pause 61 8,9%	+5,6%
	4	Parole 389, pause 45 11,6%	Parole 434, pause 71 16,4%	+41,4%
	5	Parole 163, pause 4 2,5%	Parole 486, pausa 1 0,21%	-91,6%
	6	Parole 235, pause 25 10,6%	Parole 610, pause 55 9%	-15,1%
	7	Parole 319, pause 67 21%	Parole 483, pause 59 12,2%	-41,9%
	8	Parole 272, pause 48 17,6%	Parole 620, pause 71 11,5%	-34,7%
B	9	Parole 303, pause 74 24,4%	Parole 467, pause 79 16,9%	-30,7%
	10	Parole 418, pause 35 8,4%	Parole 707, pause 116 16,4%	+95,2%
	11	Parole 311, pause 30 9,6%	Parole 631, pause 88 13,9%	+44,8%
	12	Parole 213, pause 80 37,6%	Parole 534, pause 99 18,5%	-50,8%
	13	Parole 304, pause 37 12,2%	Parole 566, pause 94 16,6%	+36,1%

Tabella 48. Dati relativi alle pause piene