



Università Ca' Foscari Venezia

Dottorato di ricerca in SCIENZE DEL LINGUAGGIO, 23° ciclo

Scuola di dottorato in
Scienze del Linguaggio, della Cognizione e della Formazione
(A.A. 2009/10)

**IL METODO FONOTONETICO NATURALE NELL'INSEGNAMENTO
DELLA PRONUNCIA DELL'INGLESE A STUDENTI ITALOFONI: ANALISI
E PROPOSTE DIDATTICHE**

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA: L-LIN/02

Tesi di dottorato di **MARCO ZAGNOLI**, matricola 955520

Direttore della Scuola di dottorato
prof. **GUGLIELMO CINQUE**

Tutore del dottorando
prof. **LUCIANO CANEPARI**

RINGRAZIAMENTI

Desidero esprimere la mia riconoscenza verso le persone che direttamente o indirettamente sono state coinvolte in questo lavoro.

In primo luogo voglio ringraziare Luciano Canepari per essere stato un vero maestro e per la sensibilità e disponibilità con cui mi ha seguito nei momenti di difficoltà.

Ringrazio di cuore anche la mia collega di corso Maria Assunta Simionato per i preziosi consigli e per la sincera amicizia.

La mia gratitudine va anche al personale, ai docenti e discenti del Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Scuola di Dottorato in Scienze del Linguaggio, della Cognizione e della Formazione, con cui sono venuto a contatto. Ringrazio anche lo staff del Master Itals, e le corsiste Alessandra Bencini, Maria Pia Mottini, Rossella Natale e Cristiana Mora Thielmann per gli stimoli che mi hanno fornito con il loro lavoro.

Ringrazio mia moglie Paola per non avermi fatto pesare il tempo sottratto ai doveri familiari e mia figlia Ines per avere spesso fatto da cavia alle attività che intendevo proporre ai miei studenti, ai quali va ovviamente tutta la mia riconoscenza.

INDICE

Introduzione	5
1. Le varietà dell'inglese contemporaneo	7
1.1. Il modello esplicativo di Kachru	7
1.2. Il cerchio interno	8
1.3. Il cerchio esterno	10
1.4. Il cerchio in espansione	11
2. Modelli per l'insegnamento dell'inglese	14
2.1. <i>Native-speaker model</i>	14
2.2. <i>Nativized model</i>	16
2.3. <i>Lingua franca model</i>	18
3. Il <i>lingua franca core</i> per la pronuncia dell'inglese internazionale	21
3.1. La questione terminologica	21
3.2. Caratteristiche del <i>lingua franca core</i>	24
4. Implicazioni pedagogiche del <i>lingua franca core</i>	33
4.1. <i>Transfer</i>	33
4.2. <i>Intelligibility</i>	34
4.3. <i>Teachability</i>	36
5. La pronuncia e il metodo fonotonetico naturale	43
5.1. <i>Misconceptions</i> nell'insegnamento-apprendimento della pronuncia	43
5.2. Il metodo fonotonetico naturale di Canepari	45
5.3. Il problema del <i>transfer</i> : le interferenze foniche	47
6. Il sistema fonologico dell'italiano neutro	49
6.1. Vocali dell'italiano neutro	49
6.2. Dittonghi dell'italiano neutro	50
6.3. Consonanti dell'italiano neutro	53

7. Il <i>native-speaker model</i> secondo l'impostazione della tradizione glottodidattica britannica	55
7.1. Vocali	55
7.2. Dittonghi	57
7.3. Consonanti	59
8. Interferenze foniche: l'italiano neutro e il <i>native speaker model</i>	62
8.1. Interferenze foniche: le vocali	62
8.2. Interferenze foniche: le consonanti	67
8.3. Interferenze ortografiche	71
9. Il modello per la fonodidattica dell'inglese proposto da Canepari	73
9.1. Vocali e dittonghi dell'inglese internazionale	73
9.2. Consonanti dell'inglese internazionale	77
10. Interferenze foniche: l'italiano neutro e il modello di Canepari	82
10.1. Interferenze foniche: le vocali e i dittonghi	82
10.2. Interferenze foniche: le consonanti	86
11. L'intonazione	92
11.1. Definizione e funzione dell'intonazione	92
11.2. Il metodo tonetico	94
11.3. Confronto tra gli andamenti intonativi dell'italiano e dell'inglese	96
11.4. Intonazione e parafonica	105
12. L'insegnamento della lingua straniera nel Liceo Scientifico: il quadro normativo.	108
12.1. Il Liceo Scientifico tradizionale: quadro orario e programmi	108
12.2. Il Liceo Scientifico secondo il Progetto Brocca	110
12.3. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue	113

13. Definizione del modello operativo: l'impostazione del Modulo, dell'Unità Didattica e dell'Unità d'Apprendimento in fonetica.	122
13.1. I modelli operativi	123
13.2. Fonetica esplicita o implicita?	126
13.3. Le fasi dell'unità didattica	130
13.4. Altre tecniche didattiche	134
14. Modulo per l'insegnamento della pronuncia: una rete di unità d'apprendimento	138
14.1. Fase di motivazione e questionario iniziale	138
14.2. Scheda didattica sull'apparato fonatorio	146
14.3. Didattica delle vocali	148
14.4. Didattica delle consonanti	172
14.5. Didattica dell'intonazione	197
14.6. Verifica	203
14.7. Questionario finale	205
Conclusione	210
Bibliografia e sitografia	217
Bibliografia	217
Sitografia	225
Appendici	226
Scheda per la fase di motivazione	226
Questionario iniziale	228
Questionario finale	231
Verifica	235
<i>Chart of phonemic symbols</i>	239
Lista degli acronimi	241

INTRODUZIONE

Nell'insegnamento delle lingue straniere, la pronuncia viene spesso trascurata: si riconosce, da una parte, l'importanza della fonetica a scopi teorici e descrittivi, ma quanto alla sua applicazione nella pratica didattica, si riscontra, nei fatti, un atteggiamento rinunciatario, a causa della diffusa considerazione che si tratti di una disciplina troppo complessa dal punto di vista tecnico.

La sottovalutazione delle problematiche legate all'acquisizione della pronuncia si basa, inoltre, sulla considerazione che questa migliorerà semplicemente grazie all'esposizione alla lingua straniera. Si sottovaluta il problema dell'interferenza fonica, cioè del trasferimento nella nuova lingua dei condizionamenti percettivi e delle abitudini articolatorie della lingua materna.

Il metodo fonotonetico naturale, teorizzato e divulgato da Canepari, basato sui principi sia della fonetica articolatoria (la disciplina che studia i tratti caratterizzanti dei vari suoni e il modo in cui vengono prodotti dall'apparato vocale), sia della fonetica funzionale, che studia la funzione dei vari suoni nel sistema di una lingua, offre strumenti rigorosi per il confronto tra i sistemi fonologici della L1 e della L2/LS e per guidare gli studenti al riconoscimento e alla produzione dei fonemi e tratti prosodici della lingua, attraverso tecniche didattiche appropriate.

Questo progetto rappresenta un momento di raccordo tra la ricerca teorica e le esigenze didattiche nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado italiana, partendo dalla considerazione che i problemi di pronuncia di una lingua straniera possono essere superati più facilmente se ci si rende conto chiaramente dei fenomeni che stanno alla base delle difficoltà, vale a dire delle cause dell'interferenza fonica, in modo da attivare interventi didattici mirati, che saranno tanto più efficaci, quanto più sono adatti alle particolari problematiche che nascono dalle interferenze tra i sistemi fonologici della lingua materna e della lingua straniera.

La prima parte del lavoro fornisce un quadro delle varietà dell'inglese contemporaneo e dei modelli per l'insegnamento di questa lingua in relazione alla pronuncia. Vengono analizzati, in particolare, il *native-speaker model* della tradizione glottodidattica britannica, il *lingua-franca core* propugnato dalla Jenkins e il modello didattico basato sull'inglese internazionale proposto da Canepari. I sistemi fonologici che emergono da questi modelli vengono, inoltre, confrontati con il sistema fonologico dell'italiano neutro, per individuare le aree d'interferenza fonica e gli aspetti che richiedono interventi didattici mirati.

La parte operativa della ricerca prende in esame il quadro normativo relativo all'insegnamento della lingua straniera nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare nel liceo scientifico. Viene inoltre definito il modello operativo che sarà utilizzato per le attività pratiche, attraverso l'impostazione del Modulo, dell'Unità Didattica e dell'Unità d'Apprendimento in fonetica.

Facendo ricorso ai principi e alle tecniche del metodo fonotonetico naturale, vengono proposti materiali realizzati per il superamento delle interferenze foniche e, più in generale, per il miglioramento della pronuncia e dell'intonazione, con attività ed esercizi scientificamente corretti, ma anche motivanti per gli studenti, con l'utilizzo di figure articolatorie, simboli fonetici e registrazioni. Il modello d'inglese che viene proposto agli studenti italofoeni rappresenta una mediazione tra il *native speaker model* della scuola glottodidattica britannica e il modello d'inglese internazionale proposto da Canepari, come meglio specificato nella parte operativa e in maniera più sintetica nella conclusione.

L'obiettivo di fondo della ricerca è stato quello di proporre un modello per l'insegnamento dell'inglese che fosse applicabile nella realtà scolastica italiana, proponendo materiali didattici che potessero far maturare la consapevolezza fonetica degli studenti, facendo loro acquisire competenze per il miglioramento autonomo della pronuncia che potrà proseguire anche senza l'intervento dell'insegnante, attraverso l'utilizzo autonomo del dizionario di pronuncia e degli strumenti offerti dalle nuove tecnologie.

1. LE VARIETÀ DELL'INGLESE CONTEMPORANEO

La lingua inglese è diffusa a livello planetario, occorre pertanto considerare la situazione attuale e le sue implicazioni in relazione alle varietà che possono essere rilevanti per l'insegnamento della lingua in generale e in particolare della pronuncia.

1.1. Il modello esplicativo di Kachru

Per tracciare un quadro dello stato attuale dell'inglese nel mondo, facciamo riferimento al modello esplicativo di Kachru (1990: 128-129), largamente utilizzato dalla letteratura scientifica sull'argomento:

We must divide this speech community into further sub-groups [...] in order to see the roles and functions of the world Englishes in a realistic international context. The first group comprises those who use English as their first language - their mother tongue - as do a large number of Americans, British, Australians, or English-speaking Canadians, South Africans or West Indians. These speakers may form culturally distinct groups, but they are *native* speakers of English. The second group uses English as their *second* language. In their case English is an acquired language which is learned after they have learned their mother tongue, which may be one of the languages of Africa or South or Southeast Asia. The second language speakers of English must further be separated from those who use it as a *foreign* language, as for example in Iran for science and technology, in Japan for international commerce and tourism, or in Sweden where it has become the most popular foreign language in the schools. English as a second language has a distinct status in the language planning of a number of countries. In India, for example, it is treated as one of two associate official languages in the Indian Constitution, the other being Hindi. However, this is not true of those countries where it is used basically as a foreign language. The members of the English-speaking community thus form a spectrum with reference to their competence in English: those who use English as their first language or mother tongue, as a second language - a medium of education, language of government, and the like - or simply as a foreign language. These distinctions are important since they separate these varieties in terms of their functions, the proficiency of their speakers, and the processes which are used to acquire each variety.

Il modello di Kachru può essere visto come un insieme di tre cerchi concentrici, graficamente visualizzati nell'immagine seguente:

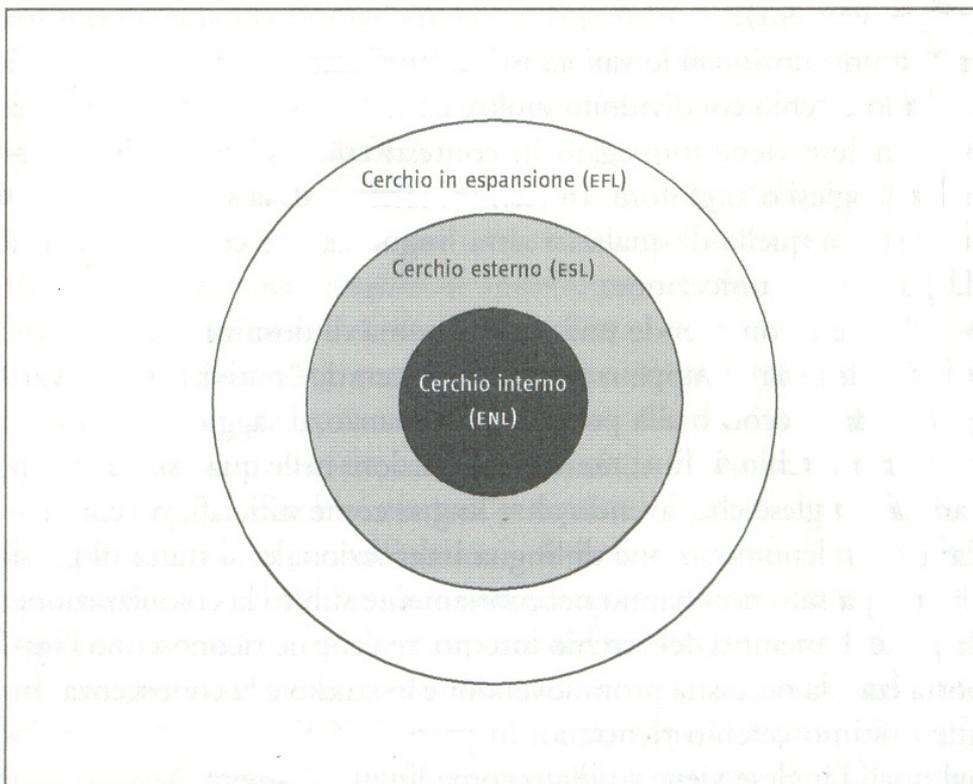


Figura 1: i tre cerchi dell'inglese secondo il modello di Kachru (Santipolo 2006: 28)

1.2. Il cerchio interno

Il cerchio interno (*inner circle*) comprende i paesi in cui l'inglese gode di uno status di ufficialità e in cui è parlato dalla maggior parte degli abitanti come lingua materna (ENL, *English as a Native Language*): il Regno Unito, gli USA,

l'Australia, la Nuova Zelanda, l'Irlanda, la parte anglofona del Canada, il Sudafrica. La lista potrebbe includere anche Malta e alcuni territori caraibici.

In questi paesi i modelli di riferimento rimandano alle diverse tradizioni nazionali. Così, secondo Santipolo (2006: 32-33):

si possono individuare, ad esempio, uno *Standard Scottish English*, uno *Standard Australian English*, uno *Standard Canadian English*, uno *Standard Irish English* ecc. Va comunque segnalato che anche queste varietà standard, oggi riconosciute e accettate come tali non solo all'interno delle singole nazioni ma anche sulla scena internazionale, hanno conquistato tale status non più di mezzo secolo fa. In precedenza, infatti, anche in molti di questi paesi (soprattutto in Gran Bretagna e nei paesi dell'ex Commonwealth), tale ruolo tendeva a essere riconosciuto a livello ufficiale piuttosto al cosiddetto BBC English.

I parlanti del cerchio interno sono *fornitori di norme (rule makers)*, in altre parole provvedono alla codificazione delle norme linguistiche; questo significa che le regole della lingua inglese traggono origine da questi paesi.

Questo concetto è stato criticato, tra gli altri, da Widdowson che, considerata la funzione dell'inglese come lingua internazionale, ha messo in discussione il "native-speaker control":

How English develops in the world is no business whatever of native speakers in England, the United States, or anywhere else. They have no say in the matter, no right to intervene or pass judgement. They are irrelevant. The very fact that English is an international language means that no nation can have custody over it. To grant such custody of the language is necessarily to arrest its development and so undermine its international status. It is a matter of considerable pride and satisfaction for native speakers of English that their language is an international means of communication. But the point is that it is only international to the extent that it is not their language. It is not a possession which they lease out to others, while still retaining the freehold. Other people actually own it (1994: 385).

Jenkins (2000: 7-8) nota che questa opinione sta paradossalmente guadagnando terreno tra i linguisti che parlano l'inglese come lingua materna. Sono questi i

più espliciti nel mettere in discussione l'autorevolezza del modello basato sul *native-speaker* mentre per quanto riguarda i parlanti non-nativi, occorre fare una distinzione tra quelli del cerchio esterno e quelli del cerchio in espansione. I secondi, per i quali l'inglese è una lingua straniera, sembrano essere più reticenti, probabilmente a causa di una mancanza di sicurezza nei confronti della propria competenza linguistica. I primi, per i quali l'inglese è una seconda lingua usata correntemente nelle loro comunità, sono invece più critici nei confronti del *native-speaker model*. La spiegazione va ricercata, probabilmente, nella storia linguistica dei paesi del cerchio esterno nei quali la diffusione dell'inglese è legata alla colonizzazione e all'imperialismo linguistico.

1.3. Il cerchio esterno

Il cerchio esterno (*outer circle*) comprende i paesi nei quali l'inglese è parlato come lingua seconda (ESL, *English as a Second Language*), svolgendo un ruolo fondamentale nel campo dell'educazione e delle istituzioni. Il gruppo include soprattutto paesi che sono stati colonie dell'impero britannico (e più tardi membri del Commonwealth): l'India, la Nigeria, le Filippine, il Bangladesh, il Pakistan, Sri Lanka, la Malesia, la Tanzania, il Kenya, le parti non anglofone del Sudafrica e del Canada ecc.

McKay (2002: 10) chiarisce che in questi paesi l'inglese si è sviluppato ed evoluto in modi diversi:

In some countries like Nigeria and England, where under colonial powers it developed as an elite second language, only a minority of the society acquired English. However, in other countries like Barbados and Jamaica, the slave trade had a significant impact on the variety spoken, resulting in the development of English-based pidgins and creoles.

I parlanti del cerchio esterno sono *sviluppatore di norme (rule developers)*, sviluppano cioè le regole codificate dai parlanti nativi nell'ambito del cerchio interno portando alla creazione di standard d'uso locale. Occorre tuttavia tenere ben separati i pidgin e i creoli, che sono a tutti gli effetti lingue diverse tant'è vero che c'è chi afferma che "totals for English-based pidgin and creole speakers

should be kept separate when estimating English language users” (Mckay 2002: 10).

1.4. Il cerchio in espansione

Il cerchio in espansione (*expanding circle*) comprende quelle nazioni in cui l'inglese è usato come lingua straniera (EFL, *English as a Foreign Language*) o come lingua franca. Questo cerchio include la maggior parte dei restanti paesi del mondo: Cina, Giappone, Brasile, Argentina, i paesi europei (Italia inclusa) ecc. I parlanti del cerchio in espansione sono *normo-dipendenti* (*rule dependent*), dipendono cioè dalle regole codificate nell'ambito dei cerchi interno ed esterno.

Per quanto riguarda la consistenza numerica dei parlanti dei tre cerchi facciamo riferimento a Santipolo (2006: 21), che riporta le stime di Crystal (1997) e di Graddol (2000)¹.

Secondo Crystal il numero di parlanti dell'inglese nel cerchio interno, per i quali l'inglese è lingua materna (ENL), è valutabile tra i 320 e i 380 milioni. Il numero dei parlanti del cerchio esterno, per i quali l'inglese è seconda lingua (ESL), potrebbe oscillare tra i 150 e i 350 milioni, mentre il numero dei parlanti del cerchio in espansione, per i quali l'inglese è una lingua straniera (EFL), potrebbe essere un numero compreso tra 100 milioni e 1 miliardo. Il numero totale delle persone che a livelli differenti conoscono e utilizzano l'inglese potrebbe essere valutato tra i 570 e 1.730 milioni.

Secondo Graddol (2000), il numero di parlanti dell'inglese nel cerchio interno, per i quali l'inglese è lingua materna (ENL), sarebbe di circa 375 milioni. Anche il numero dei parlanti del cerchio esterno, per i quali l'inglese è seconda lingua (ESL), sarebbe di circa 375 milioni, mentre il numero dei parlanti del cerchio in espansione, per i quali l'inglese è una lingua straniera (EFL), potrebbe essere

¹ Crystal, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.; Graddol, David (2000) *The Future of English. A Guide to Forecasting the popularity of the English Language in the 21st Century*. London: The British Council.

valutato intorno ai 750 milioni, per un totale di circa un miliardo e mezzo di persone che a livelli differenti conoscono e utilizzano l'inglese.

Le cifre riportate nella tabella, per quanto incerte e in parte divergenti a causa del livello di competenza linguistica che si prende in considerazione, evidenziano che i parlanti non-nativi costituiscono ormai la maggioranza di chi utilizza l'inglese. Come osserva Santipolo (2006: 30), a livello internazionale l'inglese è “un *continuum* di varietà: a un estremo si trovano, solo per citarne alcune, le varietà non native, quelle semplificate (ad esempio, Airspeak, Seaspeak), i *New Englishes*²; all'estremo opposto le forme più colte dell'inglese scritto britannico o americano”.

Il modello interpretativo di Kachru, visualizzato nei tre cerchi concentrici, attribuisce, come si è visto, capacità endonormativa ai parlanti dei primi due cerchi (rispettivamente *fornitori* e *sviluppatori* di norme linguistiche), mentre il gruppo dei parlanti appartenenti al terzo cerchio è *esonormativo*. Santipolo (2006: 31) sottolinea che “questa situazione descritta da Kachru nel 1985 sembra a distanza di vent'anni, avere subito un notevole cambiamento e anche il terzo cerchio, grazie pure alla sua enorme consistenza numerica, sembra, almeno in particolari contesti [...], avere assunto un potere normativizzante”.

Il rischio che comporta l'internazionalizzazione dell'inglese è quello della nascita di varietà che, nel tempo potrebbero, diventare mutualmente incomprensibili, vanificando proprio il ruolo di questa lingua come strumento di comunicazione internazionale. L'intelligibilità tra tutti i parlanti della lingua inglese, a qualunque categoria appartengono tra quelle visualizzate dai tre cerchi concentrici, dovrebbe pertanto essere salvaguardata, come evidenzia Santipolo (2006: 31-32):

Diventa quindi di assoluta importanza porre, quanto meno, dei limiti al grado d'accettabilità della variazione. Ciò può essere fatto attraverso la determinazione

² Con il termine *New Englishes* s'intendono varietà d'inglese del cerchio esterno di Kachru in cui l'inglese è seconda lingua (cioè non è la lingua materna dei parlanti, ma riveste un ruolo importante nella vita sociale della comunità). Tali varietà sono influenzate dal contatto con le lingue locali (cfr. Santipolo 2006: 105).

di alcuni *modelli* di riferimento. Il modello non potrà necessariamente essere raggiungibile da tutti, ma il solo fatto di averlo ben presente come obiettivo linguistico verso cui tendere i propri sforzi diventa forte garanzia di un buon grado di intelligibilità. Il modello è dunque ciò che mantiene la qualità internazionale della lingua. Questo vale, ovviamente, soprattutto per quei paesi nei quali l'inglese non è lingua nativa e dove si possono sviluppare, come abbiamo visto, nuove varietà talvolta anche molto distanti da quelle ritenute standard.

Nei prossimi capitoli analizzeremo i modelli possibili per l'insegnamento della lingua in generale e della pronuncia in particolare, alla luce del ruolo crescente dell'inglese come *lingua franca*, cioè come strumento di comunicazione internazionale.

2. MODELLI PER L'INSEGNAMENTO DELL'INGLESE.

In relazione ai possibili modelli per l'insegnamento ci rifacciamo alla proposta di Kirkpatrick (2006), che offre una sintesi del dibattito sull'argomento. I modelli valgono per l'insegnamento nello spazio del cerchio esterno e del cerchio in espansione di Kachru, cioè per studenti per i quali l'inglese è rispettivamente seconda lingua o lingua straniera.

Vengono proposti tre modelli basati rispettivamente sull'inglese nativo, sull'inglese nativizzato e su un'ipotesi d'inglese come lingua franca.

2.1 *Native-speaker model*

Il *native-speaker model* fa riferimento all'inglese del parlante nativo, *English as a native language*, (ENL). A scopi didattici, è il più diffuso nel mondo attuale ed è basato principalmente sull'inglese britannico o americano, vale a dire sullo *Standard British English* (SBE) e sul *General American* (GA). Per le definizioni di queste varietà, facciamo riferimento a Santipolo (2006: 32-33):

Lo *Standard British English* è quella varietà d'inglese, del quale grammatica, sintassi, morfologia, *slang* e vocabolario sono più ampiamente accettati e compresi in Gran Bretagna. Qui l'avverbio "ampiamente" è da intendersi sia socialmente sia geograficamente, nel senso che si tratta della varietà che meno di altre solleva giudizi negativi o stigmatizzazioni, in altre parole la varietà "non marcata". Il *General American* è "la varietà d'inglese ritenuta più prestigiosa e accettabile presso le classi medie degli Stati Uniti".

Si tratta di modelli ampiamente codificati da grammatiche e dizionari che offrono un apparato normativo accettato e consolidato¹. Il *native-speaker model* rappresenta un'opzione rassicurante nel senso che, almeno in teoria, garantisce

¹ Per quanto riguarda la pronuncia, Walker (2002: 1) osserva: "If we take the first of our options, the use of the appropriate prestige native-speaker accent (*Received Pronunciation* or *General American*), it is easy to state the advantages of this approach: neither accent is associated with a particular region or social group in its respective country; both accents have been widely studied and are now understood in enormous detail; both accents figure widely in pronunciation course books: high-quality recordings of both accents are easily available for use in class and self-access facilities, etc".

alle autorità preposte all'educazione che gli studenti apprendano un modello standard e prestigioso. In Italia, per motivi storici e culturali il modello d'insegnamento è stato, ed è tuttora, lo *Standard British English* e la *Received Pronunciation*, per quanto riguarda la pronuncia. Si tratta di un modello noto anche come *BBC English*

perché usato dalla BBC fin dagli inizi (1927 [e televisione, 1932]), ma oggi, prevalentemente solo nelle emissioni internazionali del «BBC World Service» radiofonico, e del «BBC World» televisivo, giacché alla maggior parte degli inglesi –che non l'usano- suona troppo ricercato ed elitario (Canepari 2007d: 122).

Secondo Kirkpatrick (2006: 74), il *native-speaker model* è troppo ambizioso e di fatto impraticabile:

As a model for the great majority of learners and teachers [...], I would argue that it is actually disempowering. First, it is impossible for learners to sound as though they were native speakers of, say, American English, unless they actually go and live somewhere where that model is in constant use. For those who are learning English in their home countries, and this is the great majority, the native-speaker model on offer is one that is impossible to achieve.

Tuttavia, anche nell'ipotesi che questo modello fosse attuabile, esistono considerazioni di ordine politico e culturale che rendono il *native-speaker model* meno desiderabile di quanto si possa pensare, soprattutto se si tiene conto degli effettivi bisogni formativi dei discenti, come osserva anche Walker (2002: 2):

At first glance it would seem obvious that if they are learning English, the ultimate goal must surely be to speak and sound like one or other native English-speaking group. However, in a world where there are four-times as many non-native speakers of English as native speakers, a ratio which is continuing to grow in favour of the non-native speakers, in a world where English is now the international language, it is a very bold person that assumes that our students have native speaker speech as their aim. More important still, in a world where both the United States and Great Britain possess a very high international political profile and represent very deep convictions as to universal values of right and wrong, it might just be the case, especially if we go beyond Europe, that students do not actually wish to be identified as either British or American.

L'adozione di questo modello potrebbe essere vantaggiosa per quegli studenti la cui motivazione nell'apprendimento della lingua è d'interagire principalmente con parlanti nativi della varietà d'inglese che stanno studiando per ragioni economiche o culturali. A questo proposito, è interessante notare che la cattedra per l'insegnamento dell'inglese nelle scuole secondarie superiori italiane è definita come *Lingua e cultura inglese*, sottolineando l'importanza che viene data alle tradizioni culturali anglo-americane associate al modello proposto.

2.2. Nativized model

Il *nativized model* è un modello basato sull'inglese nativizzato, vale a dire l'inglese usato in una particolare comunità; è un modello possibile nei paesi del cerchio esterno in cui l'inglese svolge un ruolo fondamentale nell'istruzione e nelle istituzioni, come seconda lingua (ESL, *English as a Second Language*).

In questi paesi il *native-speaker model* è ancora prevalente (almeno come modello ideale), ma - secondo Kirkpatrick - questo comporta effetti negativi sull'insegnamento in quanto svaluta la figura dell'insegnante locale d'inglese, compromettendone l'autorevolezza e l'autostima. La competenza che questo insegnante possiede nei confronti della varietà locale d'inglese non viene valorizzata, ma considerata come una versione inferiore a quella dei parlanti nativi (cfr. Kirkpatrick 2006: 75).

Secondo Kirkpatrick, la scelta per l'insegnamento di un modello d'inglese locale avrebbe il vantaggio di dare dignità alla varietà locale, promuovendola da sub-standard a varietà degna d'essere insegnata. Ci sarebbe anche un evidente vantaggio per l'insegnamento in quanto gli insegnanti locali diventerebbero modelli prestigiosi per gli studenti:

The choice of the local model empowers teachers in a variety of other ways. First, they become role models for the learners. Second, the linguistic background and resources that the local English teachers possess now become highly valued, rather than ignored or even decried. The process of learning the language that they are

now teaching gives these teachers the important ability to empathize with the learners [...]. Being also able to speak the language of their students, these teachers are able to use the linguistic resources of the classroom. Far from feeling guilty about this, they should feel proud of their multilingual prowess. It is really hard to see how a monolingual native speaker can, necessarily, provide a better model and be a better language teacher than a multilingual teacher who understands local cultural and educational norms. In a very real way, the choice of a nativized model over a native-speaker model is the choice of democracy over imperialism (Kirkpatrick 2006: 76).

La scelta di un *nativized model* fornirebbe agli studenti e agli insegnanti un modello appropriato e adeguato ai loro bisogni. Invece di essere considerati dei parlanti di una varietà inferiore, gl'insegnanti potrebbero veicolare una variante linguistica che è riconosciuta come l'obiettivo del loro insegnamento. L'accettazione e la promozione di un modello locale nativizzato comporterebbe anche la legittimizzazione di altri modelli analoghi.

La moltiplicazione dei modelli in relazione al substrato sembra costituire un vantaggio per Kirkpatrick; rimane l'obiezione legittima che i vari modelli potrebbero allontanarsi l'uno dall'altro e diventare nel tempo mutualmente incomprensibili. L'argomentazione viene confutata da Kirkpatrick (2006: 73), dicendo che è basata su una falsa premessa in quanto "nativized varieties have been shown to be more, not less, intelligibile in international setting than native-speaker varieties", rifacendosi a una ricerca di Smith and Rafiqzad del 1983².

Si tratta di una tesi sostenuta anche dalla Jenkins (2000: 95) "a native speaker of a standard variety of English is not necessarily either the most intelligible or the best judge of intelligibility in EIL", arrivando alla conclusione che occorrerebbe un *training* anche per i *native-speakers* per migliorare la loro capacità d'interagire nelle comunicazioni internazionali (cfr. Jenkins 2000: 226).

² Smith L.E and K. Rafiqzad (1979) "English for cross-cultural communication: the question of intelligibility", in L. Smith (1983) *Readings in English as an international language*. Oxford: Pergamon Press.

2.3. *Lingua franca model*

L'adozione di questo modello si basa sulla constatazione del fatto che in campo internazionale l'inglese svolge principalmente la funzione di una lingua franca. Secondo Kirkpatrick (2006: 80), se la comunicazione rappresenta l'obiettivo primario,

users of lingua franca English become free from standard monolithic norms. And, as communication is the goal, the danger of mutually unintelligible lingua franca Englishes developing disappears. Lingua franca English is much more than an ESP and it is much more than a register. We can rephrase Bamgbose's call, 'Communication across world Englishes has to be seen in terms of accommodation between codes and in a multilingual context' (Bamgbose 2001, 359)³ as 'communication in lingua franca English has to be seen in terms of accommodation between codes and in a multilingual context'. Native-speaker and nativized models are not internationally applicable in a world increasingly characterized by migration, racial mixing and diversity.

Il vantaggio del *lingua franca model* è anche didattico in quanto gl'insegnanti non sarebbero costretti a insegnare un *native speaker model* che non padroneggiano completamente e che, in molti casi, potrebbe essere culturalmente inappropriato. Sarebbero inoltre liberati dal "self-conscious feeling that their own variety is being constantly and negatively evaluated against the externally imposed standard" (Kirkpatrick 2006: 79). Al contrario, con l'adozione del *lingua franca model*, l'obiettivo dell'insegnamento diventerebbe la capacità di comunicare piuttosto che l'acquisizione di un modello ideale.

Il *lingua franca model* potrebbe apparire, come il modello più sensato per chi studia l'inglese come lingua straniera. Kirkpatrick (2006: 78) osserva, tuttavia, che non è stato sufficientemente descritto e sperimentato. Le istituzioni educative e gli editori di testi scolastici potrebbero obiettare, giustamente, che in queste condizioni è difficile sviluppare programmi didattici coerenti, nonché preparare manuali e altri materiali per l'insegnamento. Anche gl'insegnanti e gli studenti, pur riconoscendo il ruolo dell'inglese come lingua franca, potrebbero

³ Bamgbose, A. (2001): "World Englishes and Globalisation", in: *World Englishes* 2 (3), 357–363.

esitare a imbarcarsi nell'insegnamento e apprendimento di un modello dai contorni ancora vaghi.

Kirkpatrick sottolinea l'importanza della ricerca nell'ambito del *lingua franca English*, portando come esempio i risultati ottenuti dallo studio della Jenkins nell'ambito della pronuncia:

This is of particular pedagogic value, as it shows which sounds and aspects of pronunciation hinder mutual intelligibility, and which do not. This should be an enormous boon to learners and teachers alike. Now that Jenkins has shown that an inability to produce certain sounds, or to distinguish between others, is unlikely to hinder mutual intelligibility, classroom teachers can ignore them with a clear conscience and spend classroom time on more useful issues (2006: 79).

Ridefinendo i concetti di errore fonologico e di correttezza con riferimento al contesto EIL piuttosto che a un modello 'standard', basato sul parlante nativo, Jenkins (2000: 9) sostiene che saremo in grado di ristabilire l'equilibrio tra intelligibilità e accettabilità "by giving far more weight to intelligibility for NBESs and far less to acceptability and appropriacy for L1 speakers. This in turn, will ensure that judgments and error and correctness are acceptable and appropriate to EIL."

La conclusione di Kirkpatrick (2006: 81) è che il *lingua franca model* ha tutte le caratteristiche per essere il modello più appropriato da proporre per l'insegnamento nei paesi del cerchio in espansione in cui l'inglese viene appreso come lingua straniera. L'applicazione pratica richiede, tuttavia, un approfondimento della ricerca:

It is time, then, for applied linguistics to provide a description of lingua franca English, for by so doing they can liberate the millions upon millions of people currently teaching and learning English from inappropriate and cultural models.

Questo lavoro intende raccogliere questo invito, valutando le implicazioni e le possibilità concrete di applicazione del *lingua franca model* nella scuola italiana, focalizzando l'attenzione sull'aspetto della pronuncia, facendo riferimento sia

alle indicazioni della Jenkins, sia alle ricerche di Canepari in ambito fonologico e fonetico. Sarà necessario, inoltre, esaminare le indicazioni dei programmi ministeriali, i materiali didattici che si hanno a disposizione, le interferenze foniche in relazione alla lingua materna degli studenti e i loro effettivi bisogni formativi.

3. IL LINGUA-FRANCA CORE PER L'INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA DELL'INGLESE INTERNAZIONALE.

Considerata la funzione dell'inglese come strumento di comunicazione internazionale, Jennifer Jenkins, in *The Phonology of English as an International Language*, sostiene la necessità di un nuovo approccio all'insegnamento della pronuncia di questa lingua in cui l'obiettivo sia l'intelligibilità reciproca tra i parlanti non-nativi piuttosto che l'imitazione dei parlanti nativi. Jenkins propone, quindi, un nuovo *syllabus* per la pronuncia: il *Lingua Franca Core*.

3.1. La questione terminologica

Prima d'illustrare le caratteristiche del *Lingua Franca Core*, riteniamo necessario affrontare la questione terminologica che, secondo Jenkins, riveste una particolare importanza in quanto i termini tradizionalmente usati riflettono atteggiamenti ideologici che dovrebbero essere superati.

Per discutere dei vari aspetti relativi alle diverse situazioni che caratterizzano la diffusione e l'apprendimento dell'inglese, si utilizzano di solito le seguenti espressioni:

- ENL: *English as a Native Language*
- ESL: *English as a Second Language*
- EFL: *English as a Foreign Language*
- L1: *First Language/Native Language*
- L2: *Second Language*.
- FL: *Foreign Language*

Si tratta di termini che sono ampiamente consolidati dall'uso nell'ambito della letteratura scientifica, ma Jenkins (2000: 8-11) sostiene che sono diventati inadeguati sia per l'aspetto referenziale, sia per quello relativo alla connotazione. Passiamo a considerare le critiche ai vari termini e quelli che Jenkins, propone come alternativa.

Parlante nativo (Native speaker)

Secondo Jenkins, la nozione di un generico *parlante nativo (native speaker)* si riferisce a una situazione così diversificata per la lingua inglese da essere diventata ambigua. Il termine non rende conto del fatto che molte varietà d'inglese nei paesi del cerchio esterno (secondo il modello di Kachru citato in precedenza) sono parlate non soltanto come L2, ma anche come L1 nell'ambito familiare. In particolare, il termine non riesce a trasmettere il concetto che l'inglese è spesso una delle molte lingue disponibili nel repertorio delle popolazioni multilingui dell'India e dell'Africa. In questi contesti, è spesso difficile accertare quale lingua sia effettivamente la prima o la seconda lingua.

Il termine 'parlante nativo' ha anche il difetto di perpetuare l'idea che il monolinguisimo sia la norma, quando, in realtà, a livello mondiale, è vero il contrario. In particolare, come osserva Jenkins (2000: 9), la definizione *native speaker* veicola la nozione che "the ethnic Anglo speaker is a reference point against which all other Englishes should be measured, which cannot be acceptable or appropriate for a language that has passed into world ownership"

Parlante non-nativo (non-native speaker)

Secondo Jenkins, il termine *parlante non-nativo (non-native speaker)* è del tutto inappropriato (per non dire offensivo) per etichettare persone che hanno studiato l'inglese come lingua seconda o straniera and "achieved bilingual status as fluent, proficient users" (Jenkins 2000: 9). La distinzione nativo/non-nativo si basa su "a simplistic view of what constitutes an error, and deficiencies in English language testing programmes, because speakers are being measured against an unrealistic and irrelevant standard" (Jenkins 2000: 9). Insistere sulla dicotomia nativo/non-nativo ha l'effetto perverso di causare una percezione negativa nei confronti degli'insegnanti non-nativi, che perdono fiducia nella propria competenza. Molto spesso questi insegnanti vengono discriminati dalle istituzioni educative, che preferiscono docenti di lingua materna.

I nuovi termini

Sulla scorta delle precedenti considerazioni, Jenkins propone i seguenti termini che, oltre ad essere *politically correct*, avrebbero il vantaggio di essere più adeguati per descrivere la situazione reale della diffusione dell'inglese:

- *monolingual English speaker* (MES) per quei parlanti d'inglese L1 che non hanno una buona conoscenza di altre lingue;
- *bilingual English speaker* (BES) sia per quei parlanti nativi dell'inglese che parlano bene altre lingue, sia per quei parlanti non-nativi che parlano bene l'inglese (proficient speakers);
- *non-bilingual English speaker* (NBES) per quei parlanti non-nativi che non hanno una buona conoscenza dell'inglese.

Si tratta di una categorizzazione stimolante, ma che presenta qualche problema, come riconosce la stessa Jenkins. Prima di tutto, potrebbe essere difficile distinguere tra *bilingual English speaker* (BES) e *non-bilingual English speaker* (NBES). A quale livello di competenza dell'inglese un parlante *non-bilingual* diventa *bilingual*? Anche all'interno della categoria *bilingual English speaker* (BES), come distinguere i parlanti per cui l'inglese è L1 e quelli per i quali l'inglese è L2? Jenkins risponde all'obiezione, affermando che si tratta di una distinzione artificiale in ambito d'inglese internazionale:

In this connection, there is an urgent need to redefine the term 'bilingual' for English, such that it no longer implies 'equally competent' in two languages' an interpretation which itself leads to diffidence on the part of proficient BESs to describe themselves as bilingual. Rather, the term should mean that the speaker has attained a specified degree of proficiency in both languages, although in practice probably going well beyond this level in one of them. Such a removal of the native/non native distinction is likely to have a positive influence on teaching, teacher education, and theory building (Jenkins 2000: 10).

Jenkins mette in discussione anche le espressioni:

ENL: *English as a Native Language*

ESL: *English as a Second Language*

EFL: *English as a Foreign Language*

Secondo Jenkins, l'acronimo EFL (*English as a Foreign Language*) è inadeguato, soprattutto per le connotazioni negative dell'aggettivo *foreign* e suggerisce di sostituirlo con l'acronimo ELF (*English as a Lingua Franca*).

Questo termine presenta il vantaggio di enfatizzare il ruolo dell'inglese come strumento di comunicazione tra parlanti di diversa provenienza geografica e culturale (la ragione principale per l'apprendimento dell'inglese nel mondo contemporaneo). Il termine ELF (*English as a Lingua Franca*) avrebbe quindi un significato simile a quello più diffuso di EIL (*English as an International Language*) con una connotazione più positiva in quanto suggerisce "the idea of community as opposed to alienness; it emphasizes that people have something in common rather than their differences" (Jenkins 2000: 11).

Nel corso di questo lavoro useremo i termini suggeriti dalla Jenkins con riferimento al lavoro della stessa autrice, ma continueremo a usare i termini tradizionali quando sarà necessario citare altre fonti. Per facilitare la lettura, in appendice forniamo una lista degli acronimi con le relative spiegazioni.

3.2. Caratteristiche del lingua-franca core

Jenkins precisa che il *Lingua Franca Core* (LFC) è basato quasi interamente sull'analisi di dati empirici tratti da interazioni tra *Non-Native Speakers* (NNSs) in ambito d'inglese internazionale. Gli aspetti della pronuncia che si sono rivelati regolarmente causa di errori nella comunicazione sono stati designati come parte del *core*, cioè parte del nucleo fondamentale di strutture proposte per l'insegnamento-apprendimento.

Secondo Jenkins (2002: 1), il LFC (*Lingua Franca Core*) dovrebbe essere utilizzato per ridefinire il concetto di errore fonologico nei contesti EIL (*English as an International Language*), sostituendo il modello basato sul native-speaker.

Core features

1. All consonant sounds except for voiceless and voiced 'th' as in the words 'thin' and 'this', and dark 'l' (pronounced with the back rather than the tip of the tongue raised, as in RP 'feel' as compared with 'leaf').
2. Phonetic requirements: aspiration following word-initial voiceless stops /p/, /t/ and /k/ to prevent them being heard as /b/, /d/ and /g/.
3. Consonant to be simplified only according to the rules of English syllable structure which, in particular, means:
 - no omission in word-initial clusters e.g. in product, strap
 - in middle and final clusters only certain consonants can be omitted - usually the middle of three consonants, and often a /t/ or /d/ e.g. 'Christmas' ≠ 'Chrismas' but not 'Christas' or 'Chritmas'
 - addition vowel sounds is preferable to deleting consonant sounds, e.g. it is better to say 'Macudonaludo' as a Japanese speaker might pronounce 'Macdonald', than 'Madono' as a Taiwanese speaker might pronounce it.
4. Vowel sounds
 - the contrast between long and short vowels need to be maintained e.g. 'live' v 'leave', 'stuff' v 'staff', 'cot' and 'caught' etc, although it is possible that in Euro-English the short and long 'i' may be merging in a sound half way between the two.
 - L2 regional vowel qualities are permissible provided they are consistent
5. Production and placement of nuclear (tonic) stress within tone groups. e.g. 'You deserve to be **SACKED**' v 'You de**SERVE** to be sacked'. In the first example, the person referred to has not been sacked but deserves to be, while in the second example, the speaker is acknowledging that the referent's sacking – which has already taken place - was deserved.

Sono stati, invece, definiti come *non-core* (quindi come non fondamentali) quegli aspetti della pronuncia che, pur discostandosi dalla pronuncia dei NS (*Native Speakers*), non hanno causato fraintendimenti. Tali aspetti non sono considerati errori, ma varianti locali¹ da valutare come differenze e non errori di pronuncia, infatti, come precisa Jenkins, “outside the Lingua Franca core, any pronunciation showing mother tongue influence should no longer be regarded as an error, but an instance of regional accent. In other words, for EIL, L2 regional variants are a matter of difference rather than deficiency” (Jenkins 2002: 2).

¹ Jenkins precisa che “where items differed from NS ways of pronouncing, but did not cause miscommunication, these items were designated ‘non-core’ and instead of being regarded as errors, were to be regarded as instances of L2 regional variations: Spanish-English, German-English and so on, comparable with Scottish-English, Irish-English and the like (2002: 2).

Non-core features

1. Voiceless and voiced 'th', and dark 'l'
2. Vowel quality, e.g. a German-English speaker might pronounce the 'a' in the word 'jazz' as an 'e', and thus say 'jezz'.
3. Weak forms, i.e. the use of schwa instead of the full vowel sound in words such as 'tə', 'frɒm', 'əf', 'wɒs', 'dɒ'
4. Other features of connected speech, especially assimilation e.g. the assimilation of the sound /n/ at the end of one word to the sound at the beginning of the next, so that 'green paint' becomes 'greenn paint'.
5. The direction of pitch movements: these are unteachable: especially as regards the so-called 'attitudinal' function, i.e. the use of specific pitch movements to indicate particular attitudes.
6. The placement of word-stress, although at the time of writing it seems possible that new EIL word stress rules may be emerging, and if so, then these will eventually become the norm in EIL interaction (see Peng & Ann 2001).
7. Stress timing, which does not exist except in nursery rhymes, poetry and the like. It is impossible to speak in a stress-timed manner in conversational speech while attention is focused on meaning. On the other hand, it is possible that syllable timing may one day become the norm for EIL.

Il *Lingua Franca Core* rappresenta, quindi, una selezione di aspetti fonetici che dovrebbero costituire le priorità didattiche nell'insegnamento della pronuncia dell'inglese come lingua internazionale. Si tratta di un modello stimolante che ha suscitato un acceso dibattito internazionale, riteniamo pertanto che sia opportuno analizzarne le implicazioni e la fattibilità nel contesto italiano, valutando se può contribuire alla realizzazione di un sillabo più realistico per l'insegnamento della pronuncia, sia per quello che esclude, sia per quello che conserva rispetto al *native-speaker model* cioè al modello basato sul parlante nativo.

Il modello proposto conserva aspetti ritenuti essenziali per l'intelligibilità della comunicazione, in particolare:

Consonanti

- tutte le consonanti eccetto i fonemi /θ, ð/ e il tassofono [ɬ], che non sono considerati indispensabili per l'intelligibilità]. Viene invece conservato il fonema /ŋ/, che - tenendo conto del limitato contributo all'intelligibilità - poteva forse essere sacrificato;
- l'aspirazione delle consonanti occlusive /p, t, k, tʃ/ all'inizio di parola (o meglio di sillaba accentata) per impedire che possano essere confuse con /b, d, g/. A queste, per analogia, riteniamo che occorrerebbe aggiungere anche /tʃ/ per evitare la confusione con /dʒ/;

- i gruppi consonantici iniziali devono essere salvaguardati, mentre quelli medi e finali possono essere semplificati, eliminando eventualmente la seconda in un gruppo di tre consonanti. Nel caso di particolari difficoltà ad articolare i gruppi consonantici, l'epentesi è preferibile all'elisione;

Vocali

- viene salvaguardata la lunghezza vocalica, soprattutto in relazione al contesto fonico², mentre sono permessi i timbri vocalici regionali, se seguono una sufficiente regolarità;

Intonazione

- viene conservato il *nuclear (tonic) stress* all'interno dei *tone groups* (gruppi tonici), mentre gli altri aspetti dell'intonazione sono sacrificabili.

L'esclusione di alcuni aspetti fonologici e fonetici dal *Lingua Franca Core* rappresenta l'aspetto più controverso della questione. Alcune indicazioni del LFC potrebbero alleggerire il carico d'insegnamento-apprendimento, in particolare l'adozione della pronuncia rotica e l'omissione:

- dei 'fricativi dentali' /θ/ e /ð (meglio definiti come 'costrittivi dentali non-solcati', secondo la classificazione che tiene conto dell'articolazione);
- del contoide laterale alveo-velare [ɫ] (la velarizzazione s'aggiunge al contatto apicale). Si tratta di una variante contestuale del fonema /l/ davanti a consonante o a pausa;

² "In all varieties of English (except Scottish), vowels are shortened before fortis consonants but have full length in all other contexts (i.e. word-finally, before lenis consonants, and before nasals and /l/). This pre-fortis shortening is most obvious in stressed monosyllables (i.e single-syllable words) and is termed pre-fortis clipping" (Collins B. e Mees I.M. 2008: 52).

- dei timbri vocalici, salvaguardando soltanto l'opposizione relativa alla durata³;
- del ritmo e dell'intonazione, salvaguardando soltanto il 'nuclear stress placement' (cfr. Jenkins 2002: 39);
- delle forme deboli di parole come *to, from, of, was, do* (morfemi grammaticali monosillabi) per le quali, invece della pronuncia ridotta con *schwa*, viene consentito l'uso della vocale piena.

In relazione all'inclusione della sola lunghezza vocalica, tralasciando l'aspetto qualitativo, può essere opportuno ricordare l'evoluzione della notazione fonetica del sistema vocalico inglese, riportando il seguente excursus storico di Wells:

The pronunciation scheme used in the first twelve editions of EPD was one that required rather few special symbols. It achieved this parsimony by transcribing the English vowels quantitatively. This meant writing /i:/ for the vowel of *reed* and /i/ for that of *rid*, using the same phonetic symbol with and without a length mark. The vowel of *cord* was written /ɔ:/, that of *cod* /ɔ/, and similarly for other pairs. Thus the difference in vowel quality (vowel timbre, vowel colour) between such pairs of vowels was not shown explicitly but had to be inferred from the presence or absence of the length mark.

³ Jenkins si rende conto che dare la priorità alla quantità rispetto alla qualità delle vocali può essere un aspetto molto controverso, ma sostiene che privilegiare la lunghezza delle vocali è una decisione sensata "if we can assume that L2 speakers will, like speakers of non standard L1 varieties, be consistent in the use of their preferred vowel qualities, and that they will also manage to incorporate them appropriately, particularly in relation to the fortis/lenis distinction and to nuclear stress [...]. With sufficient guidance, this should be possible, and will in the process drastically reduce the pronunciation teaching load. It will at the same time remove one of the main problems facing the many teachers (L1 and L2) who do not themselves have standard English accents: that is, the implication that their accent is not appropriate as a pedagogic model. Learners, for their part, will no longer be puzzled by the fact that L1 speakers outside the classroom regularly pronounce their vowels differently from the way they themselves are being taught (Jenkins 2000: 145).

Many phoneticians were dissatisfied with this scheme, feeling that the difference in vowel quality was at least as important as that of quantity. They preferred to use a scheme in which each vowel was shown by a separate letter-shape, without the use of length marks. Thus /i/ was used for *reed*, /ɪ/ for *rid*, /ɔ/ for *cord* and /ɒ/ for *cod*. This qualitative scheme was particularly popular among speech therapists and students of speech and drama.

The rivalry of these two widely used schemes was resolved by A.C. Gimson. Both in his own works and in Jones's *EPD*, which he took over as editor, he made use of a scheme that was both qualitative and quantitative. It uses distinct letter-shapes for the different vowels, but also retains length marks for the long vowels. So *reed* is written with /i:/, *rid* with /ɪ/, *cord* with /ɔ:/, and *cod* with /ɒ/. The resulting scheme is admittedly somewhat redundant -- but almost all British phoneticians quickly rallied to it, and this quantitative-qualitative notation has become a de facto standard. All three types of transcription can be defended as conforming to IPA principles. All are equally "scientific". All convey the same information, equally unambiguously. The difference is in what they make explicit and what they leave to be inferred. The quantitative-qualitative type, now generally adopted, makes explicit both vowel length and vowel quality (Wells 2001: 1-2).

Privilegiare l'aspetto quantitativo rispetto a quello qualitativo nell'insegnamento del sistema vocalico inglese può apparire un ritorno al passato, almeno per quanto riguarda la notazione fonologica. Tuttavia, diversamente da quanto accadeva nella notazione di Jones (1963), la realizzazione fonetica dei fonemi vocalici viene lasciata alle caratteristiche individuali del parlante, che può essere influenzato dalla propria L1 o dal proprio accento regionale, nel caso dei *native-speakers*.

Il *Lingua Franca Core* ha l'ambizione di fissare una fonologia separata per l'inglese internazionale, una proposta originale, ma del tutto legittima. Tuttavia, se volessimo davvero seguirne le indicazioni, il materiale didattico per l'insegnamento del sistema vocalico inglese dovrebbe essere preparato seguendo criteri meramente fonologici, tenendo conto soltanto marginalmente dell'effettiva realizzazione fonetica. Questo solleva il problema del modello da proporre per l'imitazione da parte degli studenti nel momento in cui la fonologia

lascia il mondo degli archetipi e s'incarna nella realtà fonica⁴. In pratica, come dovrebbero parlare gl'insegnanti e quali registrazioni dovremmo far ascoltare ai nostri studenti?

Per il materiale didattico, in relazione alla trascrizione fonemica, si potrebbero, paradossalmente, rispolverare le vecchie edizioni dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006, senza nemmeno chiedere agli studenti d'inferire la qualità della vocale dalla presenza del simbolo/:/. Potrebbe sembrare una provocazione, ma non appare tale se si prendono sul serio le parole della Jenkins che - accanto alla raccomandazione "the contrast between long and short vowels need to be maintained" - precisa che "L2 regional vowels qualities are permissible, provided they are consistent" (Jenkins 2002: 2).

Ovviamente un approccio più pratico potrebbe essere quello di presentare il sistema vocalico secondo la notazione corrente (per permettere agli studenti di consultare la pronuncia dei dizionari in commercio), ma senza insistere troppo sulla realizzazione effettiva dei timbri vocalici, insomma potrebbe essere "a law without enforcement". La proposta potrebbe essere sensata in vista di un'evoluzione nell'apprendimento, vale a dire ci si potrebbe accontentare di questo tipo di pronuncia per i primi livelli di competenza linguistica in vista di un perfezionamento successivo (lasciando da parte il problema delle fossilizzazioni, che potrebbero essere difficili da estirpare). Ma è proprio il concetto di perfezionamento, nel senso di avvicinamento al 'native-speaker model', che viene messo in discussione dal LFC:

It is no longer relevant for learners to attempt to approximate 'NS' accents; they need not even concern themselves primarily with their intelligibility for 'NS' listeners, nor with their own ability to understand the latter. Their pronunciation goal is, above all, one of international intelligibility... (Jenkins 2000: 221).

⁴ A questo proposito, riportiamo le considerazioni di Carey (2002: 33): "One might ask, if the common core is really just a refinement of the NS system, can a Korean teacher of English model the duration of a lax vowel with the same intrinsic duration as a German or a Japanese teacher of English? If this EIL system is accepted, surely it will have more failings than the NS model because of the greater variation involved in NNS modeling the features".

In questa prospettiva, Jenkins valorizza il ruolo degli insegnanti *non-native speaker*, che sarebbero meglio attrezzati per insegnare la pronuncia secondo il *Lingua Franca Core*.

... the privileged knowledge of ‘NNS’ teachers, gained through their own experience of learning the L2, their background in the L1, and their membership of the EIL community, provides them with a number of distinct advantages. In terms of EIL, then it is absurd that both ‘NS’ and ‘NNS’ teachers continue to regard the former as high status pronunciation authorities and the latter as secondary (Jenkins 2000: 321).

A ‘core’ approach, moreover, recognizes that the accents of bilingual NNS teachers of English who share their learners’ L1 are the most appropriate – not to mention most motivating – as classroom models. Their owners not only have all the advantages outlined in the growing literature on the subject of NNS English teachers [...], but also combine in their accents the core features for international intelligibility together with their own regional version of the non-core features for local identity and sociolinguistic appropriacy [...]. I look forward to the day when dictionaries of English break free from their fixation with RP and GA models and, instead, provide transcripts of words spoken with these local-but-internationally-intelligible accents (Jenkins 2004: 38).

La preferenza data agli insegnanti NNS come veicolo del LFC è uno degli aspetti più stimolanti della proposta della Jenkins. Liberare questi insegnanti dal senso d’inadeguatezza nei confronti della pronuncia e valorizzarne il ruolo e le competenze, attraverso una formazione adeguata, potrebbe costituire un modo per un effettivo miglioramento della didattica legata della pronuncia.

Pur tenendo conto dei problemi evidenziati, il *Lingua Franca Core* si presenta, nel complesso, come un utile modello per una “pronuncia comunicativa” in ambito internazionale, ma appare necessario verificare se rappresenti un *syllabus* più realistico al contesto italiano e se è possibile una sua applicazione e sperimentazione in uno specifico contesto scolastico del nostro paese. In particolare, occorre valutarne aspetti e implicazioni in relazione:

- alle implicazioni pedagogiche del *Lingua Franca Core* in relazione ai concetti di *transfer, intelligibility and teachability*;

- al metodo fonotonetico naturale, del quale illustreremo le caratteristiche e potenzialità;
- alle caratteristiche del sistema fonologico italiano e alle interferenze foniche proprie dei parlanti italofofoni;
- ad altri modelli per l'insegnamento della pronuncia, in particolare il modello tradizionale e il modello proposto da Canepari (20007a), dei quali illustreremo pure le caratteristiche;
- alla situazione dell'insegnamento dell'inglese nella scuola italiana, ai programmi ministeriali, alla formazione dei docenti, ai bisogni formativi dei discenti e ai materiali didattici a disposizione degli'insegnanti.

Prenderemo in esame ciascuno di questi aspetti nelle prossime pagine per valutare se il modello è pedagogicamente applicabile nel contesto italiano in vista di un'eventuale attività di sperimentazione in classe, che terrà conto delle indicazioni del metodo fonotonetico naturale e dell'approccio umanistico affettivo.

4. IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE DEL LINGUA FRANCA CORE

Transfer, intelligibility, teachability (interferenza, intelligibilità, insegnabilità) sono aspetti strettamente connessi e interdipendenti che non possono essere trascurati nell'insegnamento della pronuncia. Essi vanno considerati nell'ambito della situazione educativa e del contesto d'insegnamento.

4.1. *Transfer*

Il ruolo del transfer è cruciale nell'apprendimento della L2, infatti molti aspetti del sistema fonologico della L2, sebbene siano diversi da quelli della L1, sono riportati dall'apprendente a categorie della lingua materna: "Learners make interlingua identifications (that is, they perceive resemblances across certain features of the L1 and L2, and are then tempted to produce the L2 feature in the same way as the L1 version" (Jenkins 2000: 113). Il problema è che la similarità non facilita necessariamente l'apprendimento, anzi è vero il contrario: "fossilization occurs precisely because of L1-L2 similarity judgments which are themselves a function of learners' categorical perceptions" (Jenkins 2000: 114).

Jenkins sottolinea l'importanza dell'aspetto cognitivo della percezione e categorizzazione dei suoni e della relazione tra fonetica e fonologia:

The problem with categorical sound perception is that phonemic equivalence does not necessarily imply allophonic equivalence. [...] For example, English bilabial /m/ is articulated as labiodental /m̥/ before /f/ and /v/ (for example in 'comfort') but it is perceived as belonging to the same phonemic category. It is more difficult to learn sounds similar to those in the L1 precisely because learners analyse them as identical. [...] A related problem arises with the learning of new use for old sounds, where sounds which are distinguished only allophonically in the L1 are phonemically distinct in the L2. The example which immediately springs to mind is that of Japanese and Korean /l/ and /r/, which are allophones of one sound (somewhere between the two) in the L1, but separate phonemes of English (Jenkins 2000: 114).

Secondo Jenkins (2000: 104), nel considerare il fenomeno del transfer, le domande cruciali che gli insegnanti dovrebbero porsi sono: “in which phonological and phonetic areas does the transfer of L1 pronunciation militate against EIL intelligibility, and to what extent is it feasible to replace their L1 forms with L2 forms in these areas?”

Per rispondere alla prima domanda, ci rifacciamo a Canepari (2006b: 7), che distingue quattro tipi d'*interferenza fonica*, causati dal particolare sistema fonologico della propria lingua:

(1) non si distinguono certi fonemi («ipodifferenziazione»), (2) si fanno più distinzioni del dovuto («iperdifferenziazione»), (3) si danno valori diversi a certe distinzioni («reinterpretazione»), (4) si con-fondono certi fonemi («sostituzione»).

Per superare i problemi connessi al transfer fonologico, riteniamo che sia necessario prima di tutto passare attraverso l'aspetto cognitivo, aiutando gli studenti a rendersi conto di quali siano le difficoltà, poiché una spiegazione chiara dei fenomeni è la necessaria premessa per un apprendimento corretto; come sottolinea Canepari (2006b: 7): “Ci si rende raramente conto di quali siano le vere difficoltà che s'incontrano nello studio d'una lingua parlata; ma, se esse vengono rivelate e spiegate chiaramente, è molto più facile superarle”.

Seguendo queste indicazioni, sarà quindi necessario esaminare in maniera approfondita i sistemi fonologici dell'italiano e dell'inglese, analizzare le aree d'interferenza fonica per decidere su quali aspetti è opportuno intervenire, tracciando possibilmente anche una scala di priorità.

4.2. Intelligibility

Ricollegando l'aspetto del *transfer* a quello dell'intelligibilità nell'ambito dell'inglese internazionale, Jenkins (2000: 115) mette in luce l'importanza di un'impostazione pedagogicamente corretta nell'avviare gli studenti alla percezione e produzione dei suoni sia della L1 che della L2:

What all this indicates as regards the intelligibility of pronunciation in EIL is, firstly, the need for more phonetic (as opposes to phonemic) productive classroom

work and, secondly, the need for a greater pedagogic distinction between the ways learners are encouraged to make use of their L1 knowledge in production and in reception. In terms of the first indication, the categorizing of an L2 sound in terms of the L1 system may result in the omission of essential phonetic information.

L'enfasi sull'aspetto fonetico presenta analogie con quanto afferma Canepari in relazione al rapporto tra fonologia e fonetica:

È la *fonologia* che fa parte della *fonetica*; non il contrario, come si crede, a volte. Infatti, all'interno dell'analisi e descrizione fonetica, c'è la componente funzionale. Perciò, la *fonetica funzionale* (o *fonologia*) è una parte indispensabile, ma solo una parte. Si farebbe ben poco solo con la fonologia, come si fa poco solo con l'acustica. Invece, ci vuole una visione globale: articolatoria, uditiva, funzionale, descrittiva e contrastiva (con verifiche acustiche).

{Anche le «scoperte» della sociolinguistica vanno, necessariamente, normalizzate; altrimenti, si rischia, irrimediabilmente, di confondere le idee, pur con dati «scientifici».}

Ogni sistema fonico è un organismo a sé; completo e autonomo. Ha i suoi *fonemi*, con tutti i *tassofoni* (o varianti contestuali), e ha i *prosodemi*, con le *realizzazioni* particolari (per durata, accento, toni e intonazione).

Per fare un semplice esempio, un elemento vocalico d'un idioma, per quanto simile a quello d'un altro idioma, dev'essere in relazione solo con gli altri elementi vocalici (ma anche consonantici e prosodici) del proprio sistema fonico, nel proprio *spazio fonico*.

Perciò, se si deve *codificare* (: pronunciare, o *trascrivere*), ma anche *decodificare* (: ascoltare, o *tras-leggere*), bisogna fare sempre riferimento costante solo a ciò che fa parte del sistema specifico della lingua che si vuole usare. (Canepari 2006b: XIV-XV).

Queste considerazioni sottolineano l'importanza di accompagnare gli studenti a un approccio alla dimensione fonetica e fonologica della lingua che sia consapevole e informata. Se la proposta del *Lingua Franca Core* da parte della Jenkins, non è (come si potrebbe superficialmente pensare) un invito ad accontentarsi di una pronuncia approssimativa, ma una proposta coerente che dovrebbe facilitare la comunicazione a livello internazionale, per decidere sulla sua fattibilità nel contesto italiano sarà necessario valutarne le implicazioni didattiche, un aspetto che ci riporta alla seconda domanda della Jenkins.

4.3. *Teachability*

La seconda domanda che Jenkins si pone collega il tema del *transfer* a quello dell'insegnabilità. Jenkins non fornisce una definizione chiara e univoca di ciò che intende per *teachability*. Nel saggio si limita a fare riferimento a questo concetto, in relazione ad alcuni aspetti della pronuncia che considera *unteachable*:

It may be that features of L2 English which do not occur in a second language learner's L1, and are late (or even never) acquired by its L1 speakers, are unteachable for that learner (in the sense that no amount of teaching will result in automatic production). The evidence certainly points to this being the case for /θ/ and /ð/. (2006: 106)

... if we are able to identify specific areas of English pronunciation which are difficult for both L1 children and the majority of those whose starting point is a different L1 phonological system, then we have a further case of developmental precesses interacting with and compounding the effect of transfer process. These items may then be futher candidates for unteachable phonological features, in the sense that the vast majority of L2 learners are unlikely to proceed to the developmental stage at which the items are fully acquired (2000: 106).

some aspects of L2 pronunciation (and hence native-like pronunciation) can only be acquired through extensive (probably non-pedagogic) exposure to the second language. In other words, they are not teachable" (Jenkins 2000: 107).

... where the difficulty with an L2 pronunciation feature is universal, or is known to pursue a certain developmental path, we are looking at an item that may well be unteachable, in the sense that learning will not follow classroom teaching (2000: 119).

Cerchiamo qui di ricollegare le varie osservazioni in una visione coerente:

- 1) no amount of teaching will result in automatic production;
- 2) unteachable phonological features, in the sense that the vast majority of L2 learners are unlikely to proceed to the developmental stage at which the items are fully acquired;

3) some aspects of L2 pronunciation (and hence native-like pronunciation) can only be acquired through extensive (probably non-pedagogic) exposure to the second language;

4) unteachable, in the sense that learning will not follow classroom teaching.

Ci pare che si possa concludere che, secondo Jenkins, l'apprendibilità di un certo aspetto della pronuncia dovrebbe essere valutata in relazione agli effetti che l'insegnamento in classe ha sulla *performance* degli studenti. Si tratta di un assunto in apparenza ragionevole, ma che non tiene conto in maniera sufficiente del modo in cui avviene questo insegnamento.

Portiamo, come esempio, la giustificazione della Jenkins per l'esclusione dei 'costrittivi dentali non-solcati' /θ/ e /ð/:

Since the aim of the phonological core is to identify those feature which are crucial to safeguard phonological intelligibility in EIL, the relative frequency or infrequency in the world's languages and often, by implication, the relative ease or difficulty of different L2 items for the majority of learners, is an important consideration. For where an item is more or less universally difficult, whether this difficulty derives from the interaction of transfer with developmental or with universal phonological processes, it is unlikely to result in unintelligibility in EIL. A case in point is the pair of interdental fricatives /θ/ e /ð/ [...]. The fact that these sounds are so infrequent among the world's languages supports their exclusion from the EIL phonological core on the grounds that classroom time will not be wasted on difficult items whose omission does not jeopardize EIL intelligibility (Jenkins 2000: 11).

Le considerazioni della Jenkins sembrano implicare che, nonostante i ripetuti sforzi di docenti e discenti e una grande quantità di tempo dedicata alla fonetica e fonologia dell'inglese, non si ottengono risultati apprezzabili nel miglioramento di certi aspetti della pronuncia (peraltro superflui, secondo l'autrice, che introduce un'opinabile equazione tra non-frequenza e non-indispensabilità). Ci pare che la situazione non sia affatto descrivibile nei termini di un infruttuoso insegnamento della pronuncia, anzi è vero esattamente il

contrario: la pronuncia non è sufficientemente insegnata o quando è insegnata il metodo spesso non è adeguato.

Kachru evidenzia come i parlanti non-nativi, che presentano competenze molto diversificate, possano discostarsi in maniera significativa dal modello di pronuncia RP e GA. In alcuni casi si tratta di una scelta consapevole per affermare la propria emancipazione linguistica; adottare una variante locale può infatti rappresentare un meccanismo di difesa “to reduce the ‘colonial’ and ‘Western connotations associated with English’”. Tuttavia, in altri casi:

The deviation from the native norm is the result of economic and other reasons, for example, a lack of good teachers, non availability of teaching equipment and materials. Thus the British or American norm actually is never presented to students learning English (Kachru 1990: 98).

Kachru scriveva queste considerazioni nel 1990 e da allora la situazione è sicuramente mutata soprattutto nei contesti economicamente meno svantaggiati, grazie allo sviluppo dei media e delle nuove tecnologie, ma le lamentele sullo stato dell’insegnamento della pronuncia sono un *topos* della letteratura glottodidattica tanto che è stata definita la “Cenerentola dell’insegnamento linguistico”:

When I did my initial training as an E.F.L. teacher, one of the course tutors always described pronunciation as "the Cinderella of language teaching", i.e. she never got to go to the ball. By this he was referring to the often low level of emphasis placed on this very important language skill. We are comfortable teaching reading, writing, listening and to a degree, general oral skills, but when it comes to pronunciation we often lack the basic knowledge of articulatory phonetics (not difficult to acquire) to offer our students anything more than rudimentary (and often unhelpful) advice such as, "it sounds like this ; uuuh" (Dalton 1997: 1).

Se teniamo conto dell’inadeguatezza degli strumenti pedagogici tradizionali, è legittimo ribaltare l’assunto della Jenkins rispetto al concetto di ‘teachability-learnability’. Certi aspetti non vengono appresi, semplicemente perché lasciati a se stessi, confidando in un’eventuale *exposure* alla L2, ma l’esposizione – quando avvenga - può non essere sufficiente se non è pedagogicamente guidata. È

legittimo pensare che la situazione reale del mondo dell'insegnamento linguistico non sia quella di uno sforzo notevole per insegnare la fonetica che non dà i risultati sperati, ma che la realtà sia esattamente opposta, la pronuncia viene abbandonata a se stessa. Questo è il motivo per il quale non viene appresa in maniera adeguata.

Escludere aspetti fonologici in base a una supposta impossibilità d'insegnarli non appare come una ragione valida, finché non siano state considerate le caratteristiche della metodologia adottata e del tempo che è stato dedicato a questi aspetti. Nella situazione attuale appare più probabile che certi aspetti non vengano appresi a causa di una pedagogia inadeguata, in pratica perché sono stati insegnati poco e male, non perché si siano rivelati *unteachable*, nonostante i vari e ripetuti sforzi per insegnarli.

D'altra parte, la stessa Jenkins sostiene che certi aspetti della pronuncia non sono *teachable* or *unteachable* in assoluto, ma in relazione alla motivazione degli studenti. Quando questi si rendono conto che certe distinzioni sono indispensabili per preservare l'intelligibilità del messaggio fanno lo sforzo necessario e apprendono:

Where there is a universal difficulty, such as the production of consonant clusters, or a developmental difficulty, such as the articulation of /θ/ or /ð/, I suggest that the outcome depends on whether the item is needed in order to preserve intelligibility. In the rare instances where this is the case, motivation enters the equation, and an item which might otherwise have remained unteachable (for example word-initial consonant clusters) become teachable. On the other hand, where it is not the case and transfer does not threaten EIL intelligibility (for example /θ/ or /ð/) the item is rarely learnt, regardless of the time spent on it in the classroom. Such items are not relevant to EIL intelligibility, so learners are unlikely to be motivated to make the substantial effort required to master them (Jenkins 2000: 120).

Se l'inglese viene considerato una lingua franca può essere giustificato articolare un *syllabus* in base all'intelligibilità, ma non ci pare corretto che i criteri per la selezione degli item includano la loro insegnabilità, una variabile che appare

difficile da accertare. L'affermazione 'the item is rarely learnt, regardless of the time spent on it in the classroom' (Jenkins 2000: 120) non appare supportata da una valutazione scientifica delle circostanze in cui è avvenuto l'apprendimento.

Per gli aspetti che risultano *unteachable*, secondo Jenkins, non rimane altro da fare che affidarsi all'apprendimento che avviene attraverso l'esposizione alla L2:

In such cases, it is not realistic to expect learners to forego their L1 variants readily, and the best we can probably do is to draw their attention to the item, in the hope that if they continue to be exposed to the L2, they will acquire it over time and when they are ready to do so (2000: 119).

La considerazione che gli studenti possono apprendere aspetti che risultano non insegnabili attraverso l'esposizione alla L2, apre ancora una volta la questione del modello per l'imitazione. Se il LFC è usato soprattutto per gli scambi con altri *non-native speakers*, l'esposizione non appare rilevante in quanto sarà egualmente caratterizzata dal transfer dalla L1 degli altri parlanti. Se invece si tratta dell'esposizione all'inglese dei *native-speakers* (attraverso il contatto diretto o attraverso i media), si riconosce implicitamente che l'ELF (*English as a lingua franca*) è una fase di passaggio: uno stadio dell'interlingua o un momento di un continuum orientato¹ all'acquisizione di una *native-speaker variety*, ipotesi peraltro fortemente negata dalla Jenkins (2005: 4):

An assumption is often made that ELF data [...] exemplifies the low proficiency of the speakers who provided it, with their language being labelled 'learner language', 'inter-language', 'incomplete L2 acquisition' and the like, rather than alternative, but legitimate ELF varieties. This problem seems to have arisen from a misconception about language contact - a mistaken belief that contact makes the dominant language impure by 'infecting' it with transfer 'errors'. But [...] contact is a normal and natural part of language evolution. The misconception about the proficiency of the speakers providing the ELF data indicates, then, a failure to

¹ Secondo Berruto (1998: 25) "un *continuum* è orientato, quando la direzione lungo la quale una dimensione può essere considerata ha piena rilevanza per la gerarchizzazione sociale: il continuum consiste in questo caso di una serie di varietà che si dispongono da un estremo socio-linguisticamente «alto» a un estremo sociolinguisticamente «basso»". Fare ricorso a questo concetto sociolinguistico può essere utile per comprendere l'aspirazione di apprendere modelli ritenuti prestigiosi quali il BE e l'AE da parte di molti non-native speakers.

understand a major effect of contact on language; the fact that in the presence of certain conditions such as those currently prevailing in the Expanding Circle, it leads to the emergence of new language forms and ultimately to whole new varieties of a language rather than to 'errors' in its native varieties.

Ma l'emergere di nuove varietà ci riporta al paradosso dell'internazionalizzazione dell'inglese e al pericolo che nel tempo queste possano diventare mutualmente incomprensibili, o quanto meno che si formi una varietà d'inglese internazionale talmente diversa dalle varietà native, da richiedere corsi d'inglese internazionale per i *native-speakers*, come del resto previsto dalla stessa Jenkins (crf. 2000: 227-229). Si tratta di un'ipotesi affascinante (e probabilmente giustificabile in una prospettiva che vede l'inglese come una lingua franca), ma che non appare facilmente realizzabile, per cui si presume che, se non altro a livello di ricezione, gli studenti d'inglese debbano conoscere almeno i due principali modelli basati sul *native-speaker* il British English e il General American.

Ritornando alla questione dell'adeguamento della pronuncia attraverso il contatto diretto con la L2 al di fuori del contesto d'insegnamento, ritenere che la semplice esposizione possa automaticamente cambiare la pronuncia (non usiamo la parola 'migliorare' perché non sarebbe corretta all'interno della prospettiva del *Lingua Franca Core*) appare come un atteggiamento eccessivamente ottimistico che, oltre a contrastare con la letteratura scientifica sull'apprendimento degli adulti (in particolare con la teoria del 'critical period'²), è smentito dall'esperienza di tanti immigrati adulti che non imparano mai a parlare con la pronuncia dei nativi:

È ancora molto diffusa la falsa opinione che l'unico modo d'acquisire una buona pronuncia d'una lingua straniera sia quello di soggiornare a lungo nel paese dove

² L'ipotesi del 'critical period' è legata agli studi di Lenneberg, che ha individuato, tra i fondamenti biologici del linguaggio, la caratteristica della *plasticità*. Questa sarebbe particolarmente attiva durante i primi anni della vita di una persona, per regredire sensibilmente dopo la pubertà, età in cui si conclude il "periodo critico" per l'acquisizione linguistica. Balboni (2008: 168) mette in luce che "studi successivi hanno in parte attenuato la drasticità dell'ipotesi del periodo critico, notando che a decadere è soprattutto la capacità di una perfetta acquisizione fonetica; per cui oggi possiamo dire che il vantaggio del bambino sta nel fatto che attraverso un periodo critico irripetibile per quanto riguarda la *rapidità* della sua acquisizione e la sua *sensibilità fonetica*".

si parla quella lingua. Certo, questo metodo può dare una discreta pratica e una certa facilità d'uso della lingua, con sufficiente fluentezza, ma ha dimostrato (tranne che per persone eccezionalmente dotate, che sono piuttosto rare) d'essere di scarsissima utilità per acquisire una buona pronuncia. Chiunque conosce qualcuno che, pur essendo vissuto, per decenni, in un paese straniero, tuttavia, conserva ancora uno spiccato «accento straniero» (Canepari 2006b: 6).

Se non vogliamo abbandonare gli studenti a se stessi, la soluzione, come sembra implicitamente riconoscere la stessa Jenkins, è quella di portare l'attenzione degli studenti sull'aspetto ("draw attention to the item") che risulta difficile da insegnare nell'ambito dell'attività in classe.

Questa considerazione ci porta all'importanza del metodo fononetico naturale, che parte dall'idea che nel parlante adulto la via per l'apprendimento della pronuncia passi attraverso la consapevolezza e la conoscenza dei fenomeni, che vanno poi automatizzati. Senza di questa non ha luogo nemmeno un apprendimento adeguato attraverso l'esposizione alla L2, che deve essere pedagogicamente guidata.

Se la via per l'apprendimento della pronuncia avviene attraverso strumenti conoscitivi adeguati, riteniamo che occorra riconsiderare il problema dell'insegnabilità-imparabilità alla luce degli strumenti messi a disposizione dal metodo fononetico naturale. Di questo ci occuperemo nel prossimo capitolo.

5. LA PRONUNCIA E IL METODO FONOTONETICO NATURALE

Nell'insegnamento delle lingue straniere, la fonetica viene spesso trascurata a favore dell'acquisizione di altri aspetti, quali il lessico e la morfologia. Anche nella più moderna glottodidattica, al di là delle dichiarazioni d'intenti, sembra serpeggiare una sorta di "scetticismo fonetico": si riconosce, da una parte, l'importanza della fonetica a scopi teorici e descrittivi, ma quanto alla sua applicazione nella pratica didattica, non si riscontra, nei fatti, un atteggiamento propositivo. Troppo spesso il cosiddetto insegnamento della pronuncia si limita all'esposizione dell'alfabeto e alle "regole" di lettura delle varie lettere, partendo quasi dal presupposto che la sovrastruttura grafica abbia la precedenza sulla struttura fonica, e non viceversa, come dovrebbe essere.

In particolare, per quanto riguarda l'insegnamento dell'inglese in Italia, un diffuso atteggiamento rinunciatario verso l'insegnamento della pronuncia viene giustificato facendo riferimento all'irrazionalità dello 'spelling' di questa lingua. Se è pur vero che l'inglese ha la sfortuna di non avere più una buona corrispondenza tra scrittura e pronuncia, è anche vero che, in ogni caso, non è sufficiente conoscere il rapporto tra grafia e suoni per raggiungere una buona pronuncia. Come evidenzia Canepari:

Contrariamente a un'opinione molto diffusa, "fare fonetica" *non* significa affatto *dare un suono a una lettera* (dell'ortografia) o a combinazioni di lettere. Questo è quanto fanno ancora le grammatiche, dimostrando di non sapere cosa sia la fonetica vera. Infatti, è assurdo procedere dai sistemi ortografici, per sperare d'arrivare a una razionalizzazione dei rapporti tra lettere e fonemi (Canepari 2006b: X).

5.1. *Misconceptions* nell'insegnamento-apprendimento della pronuncia

La sottovalutazione delle problematiche legate all'acquisizione della pronuncia si basa, inoltre, sulla considerazione che questa sarà appresa intuitivamente, per semplice imitazione, nel corso dell'apprendimento, grazie all'esposizione alla lingua straniera. Come si è visto in precedenza, si tratta della motivazione

presentata dalla Jenkins, quando raccomanda di non perdere tempo a insegnare quegli aspetti che risultano *unteachable*, confidando nella *non-pedagogic exposure* alla L2. In realtà questa speranza non sempre si realizza, poiché si sottovaluta il problema dell'interferenza fonica, cioè del trasferimento nella nuova lingua delle abitudini foniche della lingua materna. Le nuove abitudini foniche, quelle che servono per pronunciare la lingua straniera, difficilmente s'instaurano spontaneamente, ma vanno apprese con un po' di lavoro e con l'aiuto di un esperto, l'insegnante, che guida lo studente al riconoscimento dei nuovi fonemi e alla loro articolazione, seguendo una metodologia rigorosa, quale quella teorizzata e divulgata da Canepari attraverso il metodo fonotonetico naturale. Il metodo viene definito *naturale*, nel senso che:

... dovrebbe esser possibile farla senza altri strumenti che il proprio apparato articolatorio e le proprie orecchie. Dovrebbe basarsi sulla nostra innata capacità di distinguere i suoni, che tutti possediamo, o perlomeno possedevamo, prima d'essere, per così dire, "corrotti" dalle convenzioni ortografiche della nostra madrelingua [...]. La *fonetica naturale* mira a cogliere l'essenza dei suoni linguistici: determinandone l'esatta articolazione per mezzo della cinestesia (la coscienza di ciò che succede nella nostra bocca mentre li produce); mostrandoli con accurati diagrammi articolatori (orogrammi, vocogrammi, labiogrammi, palatogrammi, dorsogrammi), e uditivi (principalmente tonogrammi); rappresentandoli con simboli fonetici appropriati (che non devono essere troppo vaghi, pena l'inutilità).¹

¹ La citazione è tratta dal "manifesto della fonetica naturale" pubblicato nel sito *CanIPA Natural Phonetics*, indicato in sitografia. Canepari evidenzia, inoltre, che «un altro grande vantaggio dell'impiego oculato d'un considerevole numero d'accurati simboli *segmentali* (foni e fonemi) e *sovrasegmentali* (prosodici: durata, accento, intonazione e ton[em]i) consiste nel fatto che, in questo modo, si forniscono già molte importanti informazioni su ciò che un tempo si definiva "base/impostazione articolatoria". A guardar bene, usando simboli precisi, si forniscono tutte le fondamentali informazioni *fono-tono-articolarie*, che - già da sole - portano (e spontaneamente) al confronto coi sistemi fonici d'altri idiomi, se trascritti altrettanto fedelmente. Infatti, emergono subito tutte le differenze, anche intonative, che non sarebbe possibile includere utilizzando altri metodi, più teorici e molto più approssimativi. Tutte queste indicazioni non corrono il rischio di sembrare qualcosa d'estraneo, o d'aggiunto indebitamente (magari, solo per complicare le cose). Divengono, invece, il normale modo di fare fonetica seriamente, senza trascurare "sfumature" tutt'altro che inutili. In conclusione, *non* basta "credere di fare fonetica": è indispensabile riuscire a *farla davvero*, secondo il *metodo della fonetica naturale* [...]. Infatti, *non* basta *percepire*,

5.2. Il metodo fonotonetico naturale di Canepari

Il metodo fonotonetico naturale è basato sui principi sia della fonetica articolatoria (la disciplina che studia i tratti caratterizzanti dei vari suoni e il modo in cui vengono prodotti dall'apparato vocale), sia della fonetica funzionale, che studia la funzione dei fonemi nel sistema di una lingua. Esso consiste nel:

rendersi pienamente conto delle possibilità articolatorie dell'apparato fonologico e nell'esercitarsi a riconoscere, e a produrre a piacere, un gran numero di suoni, sistematicamente analizzati. Si spiega come si producono determinati suoni, facendoli, poi, ripetutamente sentire agli studenti (che dovranno, in seguito, ripeterli), servendosi di diagrammi che mostrano, nell'orogramma (o *spaccato sagittale* dell'apparato fonologico-articolatorio), la posizione dei vari organi che intervengono, di volta in volta, nell'articolazione dei suoni consonantici diversi; per i suoni vocalici, ci si serve, necessariamente, del quadrilatero vocalico (Canepari 1999: 7).

Le difficoltà da superare nell'apprendere la pronuncia di una lingua straniera coinvolgono sia la percezione, sia l'articolazione dei suoni che sono estranei al sistema fonologico della lingua materna. Il primo problema riguarda, quindi, la capacità di percepire i nuovi fonemi in modo adeguato poiché, quando s'inizia a studiare una lingua straniera, si tende inevitabilmente a percepire i suoni della nuova lingua riconducendoli a quelli della propria lingua materna. È importante, pertanto, rendersi conto delle differenze, esercitandosi a riconoscere e distinguere i nuovi fonemi, poiché questo costituisce il primo passo per la loro imitazione. La seconda difficoltà riguarda la produzione dei fonemi che si è imparato a riconoscere, ciò comporta spesso l'acquisizione di nuove abitudini articolatorie.

bisogna *recepire*, non ci si deve accontentare di *scorrere* superficialmente, si deve *osservare* e *esaminare* attentamente: non è affatto sufficiente *sentire* e *vedere*, è necessario *ascoltare* e *guardare* (ovviamente, le trascrizioni e gli svariati diagrammi: *vista*, *udito* e *cinestesia* sono imprescindibili!)» (Canepari 2005: 18).

I nuovi suoni acquisiti devono, poi, essere usati nella catena parlata della lingua straniera; occorre, quindi, che lo studente apprenda la corretta distribuzione dei fonemi a livello di frasi, e non soltanto in isolamento. L'ultimo ostacolo da superare consiste nell'acquisire un'adeguata facilità e velocità nel pronunciare frasi complete, raggiungendo un'esecuzione sufficientemente corretta e naturale.

All'insegnante spetta il compito di guidare gli studenti al riconoscimento e alla produzione dei fonemi e tratti prosodici della lingua, attraverso tecniche didattiche che tengano conto del livello della classe e all'età degli studenti.

Anche Jenkins mette in luce che la produzione dei fonemi implica "the development of highly automatized motor skills, consequently, over time, the formation of L1 speech habits which are not easily de-automatized in L2" (2000: 112). Per favorire l'acquisizione delle nuove abitudini articolatorie, Jenkins rivaluta l'uso del drilling:

"... where changes to L1 phonological habits are required, the methodology used will have to be directed towards enabling learners to replace one automatic response with another. This means that the practice of drilling, which in recent years has been much maligned, will assume an important role in the ELT classroom once again".

Il 'drilling' può essere incorporato nel metodo fonotonetico naturale, per facilitare l'automatismo delle abitudini fono-articolatorie, ma si tratta di una tecnica tra le altre che può essere utile per fissare conoscenze. Il metodo fonotonetico naturale rifiuta esercizi meccanici che non siano supportati da un percorso che parta dalla consapevolezza dei suoni da produrre a livello di percezione e articolazione. Come raccomanda Canepari (2008a: 21), un approccio corretto inizia familiarizzandosi proprio con i suoni "della lingua materna, invece d'avventurarsi coll'imitazione «selvaggia» e insoddisfacente di ciò che «si crede di sentire» (buttandosi allo sbaraglio, senza sapere davvero che cosa fare)".

5.3. Il problema del *transfer*: le interferenze foniche

Il confronto tra i sistemi fonologici della L1 e della L2/LS è fondamentale per accertare le aree d'interferenza fonica; questo può essere condotto anche con la collaborazione degli studenti, in modo da favorire motivazione e autonomia nell'apprendimento. È opportuno che le attività siano dosate in modo graduale e che siano proposte in maniera gradevole e con atteggiamento ludico, facendo ricorso, oltre a registrazioni, anche a tecniche didattiche che possono includere la rappresentazione dei suoni con il corpo, giochi, canzoni e video. Familiarizzare gli studenti con la trascrizione fonemica e fonetica, è importante per il controllo della pronuncia nei dizionari, ed anche per superare le difficoltà rappresentate dalla distribuzione dei suoni nella catena parlata, per acquisire fluentezza e per migliorare l'intonazione (grazie alla notazione delle tonie).

Riteniamo che una valutazione del modello d'inglese da proporre agli studenti (incluso il *Lingua Franca Core*) dovrebbe tenere conto delle potenzialità del metodo fonotonetico naturale, soprattutto in relazione al concetto di *teachability*, utilizzato dalla Jenkins per l'esclusione di alcuni aspetti dal *core* che non sarebbero essenziali per l'intelligibilità della comunicazione.

Un'implicazione del nostro discorso è che se la pronuncia è trascurata (e anche quando viene insegnata non dà i risultati sperati) potrebbe dipendere dalla mancanza d'una metodologia adeguata. In un mondo pedagogico ideale, lo studio della fonetica dovrebbe entrare nel curriculum di tutti gli studenti fin dai primi stadi dell'apprendimento, anche nella scuola primaria e soprattutto per lo studio della propria L1. Avere una buona consapevolezza cinestesica, conoscere i propri organi fonatori e rendersi conto delle proprie possibilità articolatorie sarebbe di grande aiuto per la conoscenza della propria lingua materna (con le sue varianti geografiche e sociali) e costituirebbe un patrimonio di conoscenze alle quali attingere per l'apprendimento della pronuncia della L2.

Ma la realtà è ben diversa e ci si potrebbe chiedere se le difficoltà che gli studenti incontrano non soltanto in Italia, ma a livello internazionale, nell'acquisizione della pronuncia delle lingue straniere, e in particolare dell'inglese, non sia una diretta conseguenza della scarsa attenzione e mancanza

di preparazione con cui i fenomeni fonici sono affrontati. Da questo punto di vista diventa fondamentale la formazione fonetica non soltanto degli insegnanti di lingue straniere, ma anche degli insegnanti delle lingue materne.

6. IL SISTEMA FONOLOGICO DELL'ITALIANO NEUTRO

Una corretta applicazione del metodo fonotonetico naturale presuppone un'analisi rigorosa dei sistemi fonologici della lingua da apprendere e della lingua materna degli studenti per determinare le aree d'interferenza fonica sulle quali è necessario intervenire con attività appropriate.

Se, per quanto riguarda l'italiano, possiamo contare, grazie al lavoro di Canepari, su una definizione dell'italiano neutro e su uno standard di notazione fonemica e fonetica (che si è concretizzato nel Dizionario di Pronuncia Italiana edito da Zanichelli), per quanto riguarda l'inglese, la situazione è più complicata. Oltre al *British English* e all'*American English*, nel mondo sono presenti diverse varietà d'inglese, che hanno ciascuna una comunità di riferimento in cui sono accettate dai parlanti come standard e anche la notazione fonemica e fonetica ha subito variazioni significative nel corso degli anni.

Per quanto riguarda l'italiano presentiamo l'analisi di Canepari, mentre, per quanto riguarda l'inglese presenteremo sia il modello descrittivo tradizionale, sia quello proposto da Canepari a scopo didattico. Procederemo, quindi, a un confronto tra i due modelli e l'italiano neutro per analizzare le interferenze foniche, valutandone anche le implicazioni per l'insegnamento nella realtà scolastica italiana.

6.1. Vocali dell'italiano neutro.

La figura che segue riporta il “vocogramma” dell'italiano neutro elaborato da Canepari¹. Esso rappresenta in maniera schematica lo spazio articolatorio per la produzione delle vocali. I segnali indicano simultaneamente la posizione delle labbra (arrotondate per quelli *tondi* [u o ɔ ɔ] e non-arrotondate per quelli *quadrati* [i e e a]) e anche la posizione del dorso della lingua nella cavità orale. I

¹I diagrammi vocalici e le tabelle delle consonanti sono tratte, per l'italiano, da Canepari (2006c: 126-128); per l'inglese, da Canepari (2008a: 27-28).

segnali *perì* indicano vocali sempre e solo accentate; quelli *bianchi*, vocali sempre e solo non-accentate o semi-accentate; quelli *perì col centro bianco* indicano vocali sia accentate, o semi-accentate, che non accentate (cfr. Canepari 2004a: 51-70).

/i/ [i]	■				●	/u/ [u]
/e/ [e], [(i/ʰu...)E#]	■				●	/o/ [o], [(i/ʰu...)σ#]
/ɛ/ [ɛ], [E(...)]	□				○	
/a/ [a]	■			■	●	/ɔ/ [ɔ], [σ(...)]

Figura 2: vocali dell'italiano neutro (Canepari 2007c: 126).

L'italiano neutro presenta sette fonemi vocalici /i, e, ɛ, a, ɔ, o, u/, realizzati da nove tassofoni [i, e, E, ɛ, a, o, σ, ɔ, u]. In particolare, [E, σ] realizzano i fonemi /ɛ, ɔ/ in sillaba non-accentata: *benché, poiché, tergicristallo, copriletto* /ben'ke*, poi'ke*, terʒikris'tal:lo, kopri'letto/ [ben'ke, poi'ke*, ,terʒikris'tal:lo, kopri'letto], ma anche /e, o/ dopo /i, u/ (accentati): *file, nudo* /'file, 'nudo/ [fi:lɛ, 'nu:ɔ] (cfr. Canepari 2000: 45-46).

6.2. Dittonghi dell'italiano neutro.

Per trattare in maniera corretta la descrizione dei dittonghi dell'italiano è necessario distinguere i concetti di *dittongo* e *d'iato* dal punto di vista fonico. Canepari mette in dubbio la validità delle descrizioni tradizionali, basate più sulla grafia che su validi presupposti fonici, affermando che:

«gli unici veri *dittonghi* dal punto di vista fonetico sono le sequenze di due vocoidi, il primo dei quali può avere un accento ([a'i, 'ai, 'ai, 'ai; 'ra, 'ia, 'ia, 'ia]); si tratta, cioè, di quelli tradizionalmente chiamati “dittonghi discendenti”. Invece, non sono dei *dittonghi* – ma semplicemente delle sequenze d'una consonante (approssimante, palatale [j], o velolabiato [w], in italiano) e d'una vocale – quelli tradizionalmente chiamati “dittonghi ascendenti” ([jɛ, ja, wa, wɔ]...)» (Canepari 2004a: 144).

Canepari offre, quindi, una definizione d'*iato*, basata su criteri fonici, precisando che esso:

«è costituito da qualsiasi vocoide non-accentato immediatamente seguito da altro vocoide accentato o semiaccentato, [V'V, V₁V]:

beato, riesco, paura, di Eva, di Evelina, beatitudine

[be'a:to, ri'ɛs:ko, pa'u:ra, di'ɛ:va, dieve'li:na, beati'tu:dine] “iato”

Beatrice, riuscendo, spaurito, di Evelina, beatitudine

[bea'tri:tʃɛ, riuʃ'ʃɛn:do, spau'rɪtɔ, ,dieve'li:na, ,beati'tu:dine] “dittongo”

pausa, Paola, mai, mia, riavere, corteo

[pau'za, pa'ola, 'mai, 'mi'a, ria've're, kor'tɛ'o] “dittongo”.

[...] Anche questo pasticcio è causato dal nefasto influsso dell'idolatrata grafia, che impedisce di distinguere adeguatamente i livelli grafico e fonico, a scapito – ovviamente – di quest'ultimo, l'unico vero e genuino, e non artificiale, com'è invece la scrittura. Infatti, /ja, wa/ sono sillabe del tipo /C V/, esattamente come /la, ma, sa, ka/ e, quindi, non dei dittonghi:

bietta, iena, chiudi, fiore, piove, piano

/bjetta, 'jena, 'kjudi, 'fjore, 'pjɔve, 'pjano/ non “dittongo” ma /CV/

languore, uomo, guado, guerra, questo, qui

/lan'gwore, 'wɔmo, 'gwado, 'gwɛrra, 'kwesto, 'kiwi*/

non “dittongo” ma /CV/» (Canepari 2004a: 144-145).

In italiano non ci sono molte limitazioni alle possibilità d'incontro tra due vocali, pertanto i dittonghi sono numerosi, anche per motivi morfologici. Come sottolinea Canepari:

«per molti stranieri (soprattutto parlanti di lingue germaniche, come l'inglese) [...], essi possono rappresentare dei veri problemi, perché in italiano [...] tutte le combinazioni dei dittonghi italiani cominciano e terminano esattamente ai punti articolatori delle singole vocali che compongono i vari dittonghi. Certi sono «estesi» (in riferimento allo spazio percorso nel quadrilatero vocalico): /ai, au/, altri sono (più) «ristretti»: /ea, ao, eu, oi/: *Andrea, Paolo, Eufemia*, noi /an'drea, 'paolo, eu'fɛmja, 'noi/ &c . Ce ne sono anche di più ristretti ancora: *idee, zoo* /i'dɛɛ, 'dʒo/ e addirittura: *finii* /fi'nii/ [...], *linee* /'linee/.» (Canepari 2004: 144-145).

Per quanto riguarda le vocali non-accentate, Canepari evidenzia che:

«l'accento tipico degli anglofoni mantiene una forte tendenza alla riduzione, anche con qualche caduta (come avviene, regolarmente, in inglese, in effetti). Infatti, nella pronuncia delle lingue straniere, le sillabe non-accentate sono sempre le più trascurate; e l'anglofono punta alla riduzione e eliminazione anche in italiano, mentre l'italofono procede nel modo opposto, mantenendo distinti i vari timbri anche nelle sillabe non accentate (Canepari 2006c: 94)».

Se per gli studenti anglofoni dell'italiano, un obiettivo didattico primario è quello di sensibilizzarli alla percezione che nell'italiano neutro le vocali delle sillabe accentate mantengono il loro timbro, per gli studenti italiani dell'inglese è esattamente l'opposto: occorre renderli consapevoli del fenomeno della riduzione vocalica nelle sillabe non-accentate.

Per quanto riguarda i dittonghi, in italiano le combinazioni dei dittonghi cominciano e terminano esattamente ai punti articolatori delle singole vocali che compongono i vari dittonghi, mentre in inglese il primo elemento del dittongo tende ad essere predominante. L'obiettivo didattico sarà, pertanto, quello di rendere gli studenti italiani consapevoli delle caratteristiche peculiari dei dittonghi inglesi, che non sono semplicemente l'accostamento di due vocali, tenendo anche conto di un altro aspetto, non propriamente fonetico, ma del quale occorre tenere conto, cioè della pronuncia delle vocali inglesi, secondo le regole ortografiche italiane.

6.3. Consonanti dell'italiano neutro

PUNTI D'ARTICOLAZIONE					MODI D'ARTICOLAZIONE					
bilabiali		labiodentali		alveolari	postalveopalatali	palatali	velari	velolabiali (laringali)		
m [m]		n [n]			ɲ [ɲ]				+	NASALI
p		t			k				-	OCCLUSIVI
b		d			g			(ʔ)	+	
		ts			tʃ				-	OCCLU-COSTRITTIVI
		dz			dʒ				+	
		s			ʃ				-	solcati
		z			(ʒ)				+	COSTRITTIVI
f									-	non-solcati
v									+	
						j	w	(h)	-	APPROSSIMANTI
									+	
		r							+	VIBRANTI
		[r]							+	vibrati
		l	[l]		ʎ				+	LATERALI

↑
Tipo di FONAZIONE

Figura 3: consonanti dell'italiano neutro (Canepari 2008b: 55).

L'italiano neutro possiede ventitré fonemi consonantici. Nella tabella sono indicati, tra parentesi quadre, anche i foni utili per descrivere articolazioni non distintive del fonema corrispondente. Nel caso dei tassofoni nasali [m, n, ɲ] e di quello laterale [l], tali articolazioni sono dovute ad assimilazione alla consonante seguente, sia all'interno di parola che nella frase. Per semplicità il simbolo [n] è utilizzato per indicare sia il tassofono postalveopalatale, sia quello prepalatale,

in quanto l'effetto uditivo è molto simile, sebbene si tratti di articolazioni parzialmente diverse (cfr. Canepari 2007c: 128).

Nel caso di [r], si tratta di una realizzazione che nell'italiano neutro ricorre normalmente in sillaba non-accentata.

Il simbolo tra parentesi tonde (ʒ) è uno xenofonema, necessario per la notazione di parole straniere ormai entrate nell'uso corrente degli italiani, come *garage* /ga'raʒ/.

Le seguenti quindici consonanti /m, n; p, b, t, d, k, g, tʃ, dʒ; f, v, s, r, l/ possono essere singole o geminate, in posizione postvocalica, con funzione distintiva. Cinque consonanti /ɲ, ʃ, ʎ; ts, dz/ sono autogeminanti, in posizione postvocalica, quindi senza funzione distintiva: le parole *vizi* e *vizzi* in italiano neutro sono entrambe /vitʃtsi/. Le restanti tre consonanti /z, j, w/ e lo xenofonema /ʒ/ sono sempre singole (cfr. Canepari 2004: 73-98).

Nella tabella sono indicati inoltre, tra parentesi tonde, anche i foni utili per descrivere varianti regionali quali gli occlu-costrittivi postalveopalatali (tʃ, dʒ), i costrittivi solcati alveolari (s, z), i costrittivi solcati postalveopalatali (ʃ, ʒ) e il nasale velare (ŋ). Si tratta di articolazioni consonantiche particolarmente importanti in un'ottica contrastiva, in quanto una pratica didattica efficace dovrebbe tenere dell'effettiva pronuncia dell'italiano da parte degli studenti della lingua straniera.¹

¹ L'italiano neutro è un modello ideale proposto per l'imitazione, ma la pronuncia degli italiani si differenzia fortemente soprattutto a livello locale e di questo occorre tenere conto anche in relazione alle interferenze foniche nell'apprendimento della L2.

7. IL *NATIVE-SPEAKER MODEL* SECONDO L'IMPOSTAZIONE DELLA TRADIZIONE GLOTTODIDATTICA BRITANNICA.

7.1. Vocali

Presentiamo la notazione che tiene in considerazione l'aspetto quantitativo-qualitativo delle vocali sia perché è largamente usata dai fonetisti, sia perché è stata adottata dai dizionari più diffusi destinati al pubblico degli studenti d'inglese come lingua seconda o straniera sia a livello intermedio quali il *Cambridge Learner's Dictionary* e il *Longman Active Study Dictionary*, sia a livello avanzato quali l'*Oxford Advanced Learner's Dictionary*, il *Longman Dictionary of Contemporary English*, e il *Collins Cobuild Dictionary*¹.

La figura seguente, così come le due successive relative ai dittonghi, sono tratte dall'introduzione alla diciassettesima edizione dell'*English Pronouncing Dictionary* (2006) di Jones, curata e rivisitata da P. Roach, J. Hartman e J. Setter:

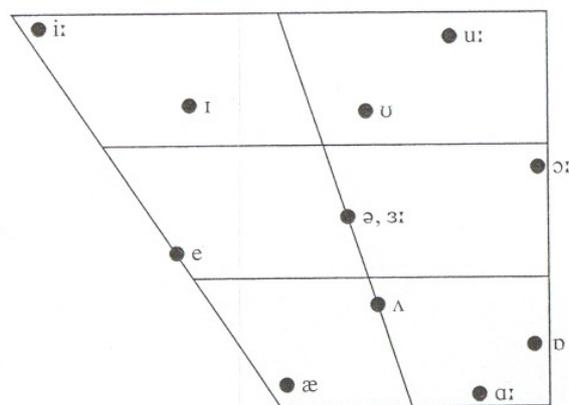


Figura 4: vocali del *British English* (Jones 2006: viii).

Secondo l'analisi fonologica di Roach, Hartman e Setter - che riprende quella di Jones, rivisitata da Gimson - il *British English* (nella variante aggiornata della

¹ Una notazione leggermente diversa, che pur tiene conto dell'aspetto qualitativo e quantitativo, è quella dell'*Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English* (2001), curata da C. Upton, W. Kretschmar Jr. e R. Konopka.

Received Pro-nunciation, ridefinita col termine di *BBC English*)², presenta le seguenti vocali differenziate in brevi e lunghe:

vocali brevi:

/ɪ/ *bit, pin, kit*

/ɛ/ *bet, men, bed*

/æ/ *bat, man, bad*

/ʌ/ *but, mud, some*

/ɒ/ *pot, odd, lot*

/ʊ/ *put, pull, push*

/ə/ *about, common, standard*

vocali lunghe:

/i:/ *beat, sea, peace*

/ɜ:/ *bird, purse, learn*

/ɑ:/ *card, start, half*

/ɔ:/ *board, horse, war*

/u:/ *food, soon, group*

Al repertorio dei fonemi vocalici sopra elencati, nella notazione utilizzata dell'*English Pronouncing Dictionary* (Jones 2006), curato da Roach, Hartman e Setter, sono state aggiunte le vocali /i/ e /u/, che si trovano in sillaba inaccentata:

/ɪ/ *happy, radiate, glorious*

/u/ *thank you, influence, situation.*

Nell'introduzione al dizionario, questa scelta viene giustificata con le seguenti considerazioni:

² Si riportano, a questo proposito, le seguenti osservazioni, riprese dall'introduzione all'edizione del 2006 dell'*English Pronouncing Dictionary, 2006*, edito dalla Cambridge University Press: «The time has come to abandon the archaic name *Received Pronunciation*. The model used for British English is what is referred to as *BBC English*; this is the pronunciation of professional speakers employed by the BBC as newsreaders and announcers on BBC1 and BBC2 television., the World Service and BBC Radio 3 and 4, as well as many commercial broadcasting organizations such as ITN» (Jones 2006: V).

«There are many places in present-day British and American English where the distinction between /ɪ/ and /i:/ is neutralized. For example, the final vowel of ‘city’ and ‘seedy’ seems to belong neither to the /ɪ/ phoneme nor to /i:/. The symbol /i/ is used in this case (though it is not strictly speaking, a phoneme symbol; [...]). A parallel argument can be made for the distinction between /ʊ/ and /u:/ (with a corresponding ‘neutralised symbol /u/), though this is needed less frequently» (Jones 2006: XIV).

La notazione di questi due fonemi è entrata stabilmente nel repertorio dei dizionari più diffusi citati in precedenza e occorre tenerne conto anche dal punto di vista didattico (cfr. Wells 2008: xxv).

Occorre inoltre segnalare anche le seguenti consonanti sillabiche, distinte nella notazione da un apice sotto il simbolo³.

/ŋ/ *suddenly, cotton*

/ɹ/ *middle, metal*.

Tale notazione è presente nei testi specialisti e nei dizionari di pronuncia, ma non nei dizionari più diffusi, pertanto occorrerà valutare quando introdurla in relazione al livello degli studenti e alle caratteristiche del corso.

7.2. Dittonghi

Il *British English* presenta, secondo l’analisi tradizionale basata sulla Received Pronunciation, otto dittonghi, divisi in due gruppi i *centring diphthongs* e i *closing diphthongs*.

³ I contoidi nasali, laterali e vibra(n)ti, in particolare (ma anche altri), spesso, divengono intensi (ma non nel senso di “doppi, lunghi”); cioè, sono articolati con aumento relativo di tensione muscolare, energia articolatoria e pressione espiratoria (...). Tali contoidi possono diventare nuclei sillabici, nei contesti adeguati, e cioè vicino, o fra, contoidi meno percepibili, secondo la scala di sillabicità; invece, dopo vocoidi, non formano affatto un’ulteriore sillaba (a meno che non aumenti la loro prominenza accentuale, proprio come avviene per i vocoidi). Tradizionalmente, però, questi contoidi (più) intensi – per mancanza d’un termine più adatto – sono definiti “sillabici” (anche quando non costituiscano nucleo sillabico), più che altro per insistere sulla differenza coi più normali contoidi “non-sillabici” (Canepari 2006b: 127).

Centring diphthongs:

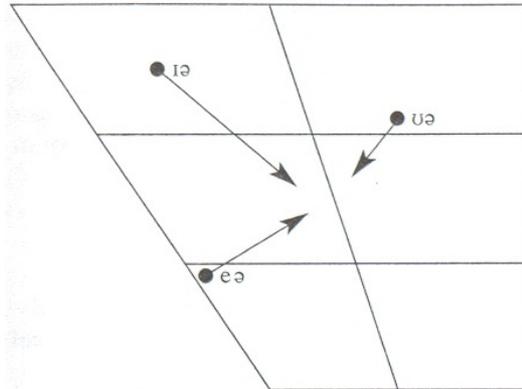


Figura 5: centring diphthongs, British English (Jones 2006: ix).

Si tratta di tre dittonghi che terminano nella vocale centrale /ə/:

/ɪə/ *beard, near, here;*

/eə/ - o anche /ɛə/ - *square, fair, aired;*

/ʊə/ *tour, poor, moored.*

Occorre notare che nella pronuncia delle ultime generazioni il dittongo /ʊə/ viene spesso sostituito da /ɔ:/.

Closing diphthongs:

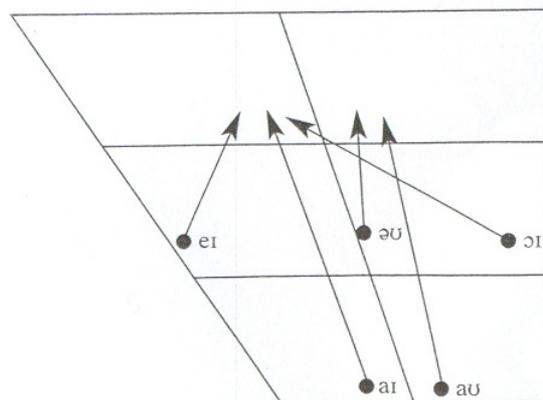


Figura 6: closing diphthongs British English (Jones 2006:viii).

Si tratta di cinque dittonghi, tre dei quali terminano con la vocale /ɪ/ e due con la vocale /ʊ/.

Closing diphthongs terminanti in /ɪ/:

/eɪ/ face, paid, face;

/aɪ/ nice, price, time;

/ɔɪ/ choice, boy, voice.

Closing diphthongs terminanti in /ʊ/:

/əʊ/ home, no, goat;

/aʊ/ house, mouth, now.

7.3. Consonanti

Table of English Consonants								
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosive	p b			t d			k g	
Affricate					tʃ dʒ			
Fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		(x)	h
Nasal	m			n			ŋ	
Lateral				l				
Approximant	w				r	j		

Figura 7: consonanti dell'inglese secondo la descrizione tradizionale (Jones 2006: x)

La tabella offre uno schema delle consonanti dell'inglese secondo il modello tradizionale. Si forniscono di seguito esempi per ogni fonema:

Plosives

/p/ *pen, copy, happen*

/b/ *back, baby, job*

/t/ *tea, tight, button*

/d/ *day, ladder, odd*

/k/ *key, clock, school*

/g/ *get, giggle, ghost*

Fricatives

/f/ fat, coffee, rough, photo

/v/ view, heavy, move

/θ/ thing, author, path

/ð/ this, other, smooth

/s/ soon, cease, sister

/z/ zero, music, roses, buzz

/ʃ/ ship, sure, national

/ʒ/ pleasure, vision

/h/ hot, whole, ahead

Affricate

/tʃ/ church, match, nature

/dʒ/ judge, age, soldier

Nasals

/m/ more, hammer, sum

/n/ nice, know, funny, sun

/ŋ/ ring, anger, thanks, sung

Laterals

/l/ light, valley, feel

Approximants

/r/ right, wrong, sorry, arrange

/j/ yet, use, beauty, few

/w/ wet, one, when, queen

Glottal

[ʔ] (glottal stop) *department, football.*

Il modello appena illustrato è il più diffuso a livello internazionale per l'insegnamento dell'inglese come L2 o LS. Al fine di valutare le interferenze foniche per gli studenti italofofoni, nel prossimo capitolo procederemo al confronto con il modello dell'italiano neutro di Canepari, che rappresenta lo standard più autorevole di notazione fonemica e fonetica per questa lingua.

8. INTERFERENZE FONICHE: L'ITALIANO NEUTRO E IL NATIVE-SPEAKER MODEL (BRITISH ENGLISH)

8.1. Interferenze foniche: le vocali

In relazione all'interferenza fonica relativa alle vocali dell'italiano e dell'inglese, si rileva che i fonemi vocalici dell'italiano, sebbene siano espressi da cinque grafemi, sono in realtà sette: /i e ε a o u/, mentre quelli del British English – secondo la descrizione tradizionale - sono ben dodici dei quali sette brevi: /ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, ə/ e cinque lunghi /i:, ɜ:, ɑ:, ɔ:, u:/. Il numero sale addirittura a quattordici se si includono le vocali /i/ e /u/, che si trovano in sillaba inaccentata.

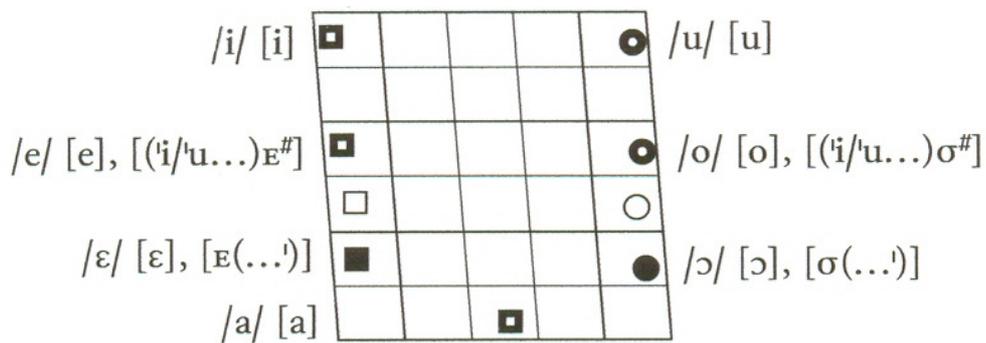


Figura 8: vocali dell'italiano neutro (Canepari 2007c: 126).

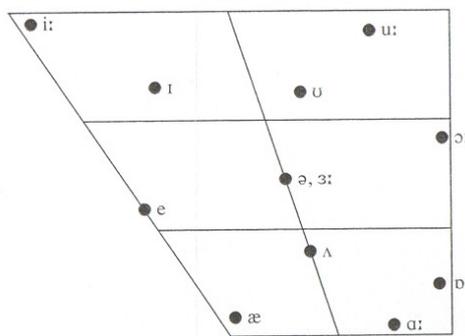


Figura 9: vocali dell'inglese britannico, secondo la trascrizione tradizionale (Jones 2006: viii).

Una tale disparità nel numero delle vocali tra le due lingue può dare, anche soltanto intuitivamente, un'idea delle difficoltà che il parlante italiano incontra nell'articolazione delle vocali inglesi. In generale c'è l'incapacità di distinguere tra le cosiddette vocali lunghe e le vocali brevi (ma che sono in realtà anche qualitativamente diverse), in particolare le principali interferenze sono le seguenti:

Le vocali inglesi /ɪ/ e /i:/ sono assimilate alla vocale italiana /i/ e pronunciate quindi come [i]. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole, quali *fill - feel, lead - lid, leak - lick*:

- le vocali inglesi /ʊ/ e /u:/ sono assimilate alla vocale italiana /u/ e pronunciate [u]. Si perde, pertanto, la distinzione tra un numero limitato di coppie di parole, ma alcune delle quali piuttosto frequenti, quali: *full - fool, pull - pool, soot - suit*;

- le vocali inglesi /æ/ e /e/ sono assimilate alla vocale italiana /ɛ/ e pronunciate [ɛ]. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose di coppie di parole, quali: *bad - bed, bag - beg, pan - pen*;

- le vocali inglesi /ɑ:/ e /ʌ/ sono assimilate alla vocale italiana /a/ e pronunciate [a]. Si perde, pertanto, la distinzione per un gruppo di coppie di parole abbastanza numeroso, quali: *staff - stuff, calm - come, last - lust*:

- la vocale inglese /ɒ/ (presente nella pronuncia britannica) è assimilata alla vocale italiana /ɔ/ e viene pronunciata come [ɔ]. Sfortunatamente, lo stesso simbolo /ɔ:/ (in italiano senza il cronema /ɔ/) è utilizzato¹ per la descrizione di un fonema vocalico sia in italiano che in inglese, ma ha valori diversi nelle due lingue, come si può evincere dalle figure sopra riportate. Nella notazione fonetica dell'italiano il simbolo /ɔ/ è usato per indicare un vocoide postero-labiato, semi-basso, mentre nella notazione tradizionale del *British English* è usato per indicare un vocoide postero-labiato, medio-basso per il quale Canepari

¹ Il simbolo /ɔ:/ è usato sia nel *Longman Pronunciation Dictionary* (Wells 2008), sia nell'*English Pronouncing Dictionary* (2006, 17th Edition). La prima edizione di D. Jones è del 1917. L'edizione attuale è curata da P. Roach, J.Hartman e J. Setter.

utilizza il simbolo [ɔ:], differenziando in maniera più chiara la notazione dei due vocoidi (cfr. Canepari 2006: 51). Se esposti alla pronuncia americana, i parlanti italiani tendono ad assimilare la vocale americana /ɑ/ alla /a/ italiana e pronunciare pertanto una [a]. Esempi²:

God: BE /gɒd/, AE /gɑ:d/; *fox*: BE /fɒks/, AE /fɑ:ks/; *shock*: BE /ʃɒk/, AE /ʃɑ:k/. In pronuncia italiana le parole possono spesso diventare rispettivamente: *[gɔd, gad]; *[fɔks, faks]; *[ʃɔk, ʃak].

In questo contesto il simbolo fonetico [ɔ] è da intendersi con il valore che ha nel sistema fonologico italiano, al quale la vocale /ɒ/inglese – come si è detto - viene assimilata dai parlanti italiani.

- La vocale centrale inglese /ə/ non esiste nell'italiano neutro. Di solito la pronuncia avviene seguendo l'ortografia. Per esempio la parola *forget* /fə'get/ verrà reso con [for'get(ə)].³ Il suono [ə] è il più frequente della lingua inglese, in quanto si trova nelle sillabe inaccentate dei polisillabi e nei monosillabi inaccentati⁴, per questo sarebbe importante per gli studenti italiani saperlo riprodurre e utilizzare in maniera corretta.

Come si è rilevato in precedenza, le combinazioni dei dittonghi italiani cominciano e terminano esattamente ai punti articolatori delle singole vocali che compongono i vari dittonghi. L'italiano ha una maggiore libertà dell'inglese nell'accostamento delle vocali, pertanto il numero dei dittonghi italiani è superiore a quello dell'inglese,

² Le trascrizioni fonetiche degli esempi del *British* e dell'*American English* sono tratte dal *Longman Pronunciation Dictionary* (Wells: 2008).

³ Canepari (2007: 30) osserva che “ci sono degli accenti regionali dell'Alto Sud, come il napoletano o il barese (ma anche centrali periferici, come il frusinate (Frosinone), che hanno sistematicamente lo *schwa* nel loro inventario fonico. Eppure, per assurdo, quei ‘fortunati’ parlanti non sono in grado di sfruttare quella loro ‘benedizione’ (che, invece, è una vera ‘maledizione’ nella pronuncia dell'italiano).

⁴ “Many very common words of one syllable have two or more pronunciations: a strong form, (when they are stressed) which uses a clear vowel or diphthong, and a weak form (when they are unstressed, as they mostly are), in which case the most common vowel is [ə]. Italian students hardly ever learn to use the weak form correctly and usually adopt a strong form in all cases. As this produces a clumsy English and as the words with weak forms are very common, it is essential that they should be learnt properly” (Plant 1975: 15-16).

soprattutto se si tiene conto della realtà fonica e non delle classificazioni tradizionali.

La descrizione tradizionale del *British English* conta otto dittonghi, vale a dire:

- i tre *centring diphthongs*, terminanti in /ə/:

/ɪə/ *beard, near, here*, /eə/ *square, fair, aired*, /ʊə/ *tour, poor, moored*;

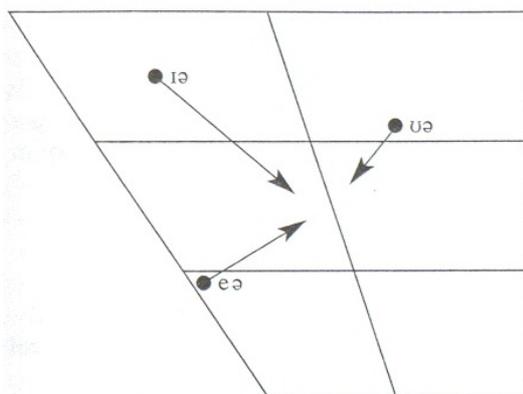


Figura 10: i tre *centring diphthongs* del *British English* (Jones 2006: ix).

- i cinque *closing diphthongs*, tre dei quali terminano con la vocale /ɪ/: /eɪ/ *face, paid, face*, /aɪ/ *nice, price, time*, /ɔɪ/ *choice, boy, voice* e due con la vocale /ʊ/: /əʊ/ *home, no, goat*, /aʊ/ *house, mouth, now*.

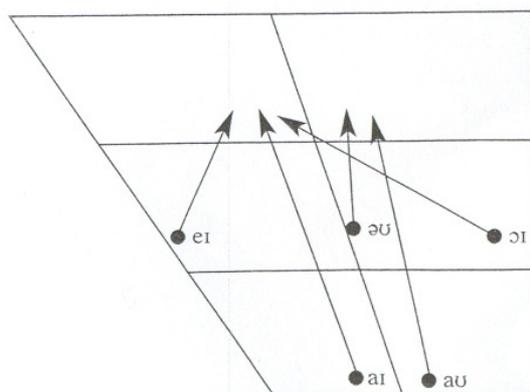


Figura 11: i cinque *closing diphthongs* del *British English* (Jones 2006: viii).

Le principali interferenze sono le seguenti:

Centring diphthongs

- il primo elemento dei *centring diphthongs* viene ricondotto alle vocali italiane più vicine a quelle inglesi: /ɪ/ diventa [i]/, /ʊ/ diventa [u], /e/ diventa [ɛ] oppure [e];
- poiché nell'italiano neutro non esiste il suono /ə/, il secondo elemento dei tre dittonghi viene di solito ricondotto alla vocale italiana /a/ e pronunciato [a];
- la consonante *r* (presente nello spelling ma non nella pronuncia delle varianti non-rotiche), viene di solito aggiunta, anche se gli studenti sono stati esposti al British English, che è una variante non-rotica.

La pronuncia di questi tre dittonghi da parte dei parlanti italiani risulta, pertanto, la seguente: /ɪə/ diventa [iar], /eə/ diventa [ɛar], /ʊə/ diventa [uar].

Closing diphthongs

- In generale i parlanti italiani riconducono i dittonghi inglesi /aɪ, eɪ, ɔɪ, aʊ/ a quelli italiani simili, pronunciandoli come [ai, ei/ei, ɔɪ/oi, au];
- il dittongo /əʊ/, presente nel British English, viene spesso confuso con la vocale inglese /ɔ/ e assimilato alla vocale italiana /o/ oppure /ɔ/ senza dittongazione. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole, quali: *bald – bold, call – coal, caught – coat*.

8.2. Interferenze foniche: le consonanti

Per introdurre il tema delle interferenze foniche tra l'italiano e l'inglese (secondo la descrizione tradizionale del British English), riproponiamo le tabelle relative alle consonanti delle due lingue:

PUNTI D'ARTICOLAZIONE					MODI D'ARTICOLAZIONE					
bilabiali		labiodentali		alveolari	postalveopalatali	palatali	velari	velolabiali (laringali)		
m [m]		n [n]		ɲ [ɲ]					+	NASALI
p		t		k					-	OCCLUSIVI
b		d		g	(ʔ)				+	
		ts		tʃ					-	OCCLU- -COSTRITTIVI
		dz		dʒ					+	
		s		ʃ					-	solcati
		z		(ʒ)					+	COSTRITTIVI
f									-	non-solcati
v									+	
				j	w	(h)			-	APPROSSIMANTI
									+	
		r							+	VIBRANTI
		[r]							+	vibrati
		l	[l]	ʎ					+	LATERALI

↑
Tipo di FONAZIONE

Figura 12: consonanti dell'italiano neutro (Canepari 2008b: 55).

Table of English Consonants								
	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosive	p b			t d			k g	
Affricate					tʃ dʒ			
Fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		(x)	h
Nasal	m			n			ŋ	
Lateral				l				
Approximant	w				r	j		

Figura 13: consonanti del British English, secondo la descrizione tradizionale (Jones 2006: x).

L'italiano neutro possiede ventitré fonemi consonantici, il British English ne possiede ventiquattro. Per quanto riguarda le consonanti, la situazione delle interferenze foniche potrebbe apparire meno problematica rispetto a quella delle vocali. In realtà, anche consonanti apparentemente simili nelle due lingue presentano articolazioni sensibilmente diverse.

Partiamo dai fonemi consonantici che non esistono in italiano:

- costrittivi dentali (la tabella utilizza il termine fricativo, basato sull'aspetto sonoro): /θ/ non sonoro e /ð/ sonoro;

- approssimante glottale⁵: /h/ non sonoro.

A questi occorre aggiungere :

- il nasale /ŋ/, che è presente anche in italiano, ma come tassofono, ossia variante contestuale senza valore distintivo;

⁵ La tabella presente sull'*English Pronouncing Dictionary* (17th edition) colloca il fonema /h/ tra i fricativi (o per meglio dire costrittivi), seguendo la classificazione dell'IPA ufficiale, che Canepari mette in discussione, ritenendo il fonema /h/ a tutti gli effetti un approssimante (cfr. Canepari 2006b: 73).

- il costrittivo /ʒ/ (anche questo indicato nella tabella come fricativo), che in italiano è presente come xenofonema in parole di origine straniera.

Ci sono, inoltre, differenze che non emergono dalla notazione fonemica. In particolare:

- in inglese (a differenza dell'italiano), le consonanti occlusive /p, t, k, tʃ/ sono aspirate all'inizio di sillaba accentata: [p^h, t^h, k^h, tʃ^h], [p^hɪn, t^hɪn, k^hɪn, tʃ^hɪn];
- le consonanti /t/ e /d/ inglesi hanno un'articolazione alveolare [t̪, d̪], mentre in italiano l'articolazione è dentale [t̪, d̪];
- in inglese, il simbolo /r/ esprime un contoide approssimante [ɹ], mentre lo stesso simbolo indica, in italiano, un vibrante [r] o vibrato [r̄];
- in inglese la consonante /l/ ha un'articolazione alveolare [l] (simile alla corrispondente italiana) davanti a vocale, ma è velarizzata [ɫ] davanti ad altra consonante o in fine di parola: *milk* ['mɪɫk], *fall* ['fɔ:ɫ]. Occorre notare che in inglese è presente anche il tassofono [ɫ] per assimilazione all'approssimante palatale /j/, *million* ['mɪljən]. (cfr. Canepari 2008: 42)

Le differenze tra i due sistemi fonologici che abbiamo descritto, possono dare luogo alle seguenti interferenze:

- poiché in italiano non sono presenti le consonanti costrittive dentali (indicate nella tabella dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006, come fricative) /θ/ non-sonora e /ð/ sonora, i parlanti italiani riconducono la /θ/ alla [t̪] dentale, oppure meno spesso alla [f], mentre la /ð/ sonora è, a volte, assimilata alla [d̪] dentale, oppure, più spesso, alla /z/;
- l'approssimante glottale /h/ non sonoro, che non esiste nel sistema fonologico italiano, viene spesso tralasciato nella pronuncia, oppure viene pronunciato anche quando non è necessario, a causa del fenomeno dell'ipercorrettismo;

- in italiano [ŋ] è presente soltanto come allofono di /n/ prima delle consonanti occlusive velari [k, g], come in *banca* ['baŋka], *fungo* ['fuŋgo], pertanto il fonema /ŋ/ inglese verrà pronunciato come [ŋg] dagli italiani, per esempio *ringing* /'rɪŋɪŋ/ sarà probabilmente reso con *['rɪŋgiŋg];
- /ʒ/, che anche in italiano è presente come xenofonema in parole di origine straniera, non dà luogo a particolari difficoltà quanto ad articolazione del suono;
- in inglese le consonanti occlusive /p, t, k, tʃ/ sono aspirate all'inizio di sillaba accentata: [p^h, t^h, k^h, tʃ^h], [p^hɪn, t^hɪn, k^hɪn, tʃ^hɪn], in italiano questo non avviene, pertanto i parlanti italiani tenderanno a non rendere l'aspirazione, pronunciando [p, t, k, tʃ], [pɪn, tɪn, kɪn, tʃɪn]. Si tratta di un aspetto particolarmente importante perché in inglese è l'aspirazione, più che la presenza o assenza di sonorità, che distingue /p, t, k, tʃ/ da /b, d, g, dʒ/⁶.
- le consonanti /t/ e /d/ inglesi hanno un'articolazione alveolare [t̪, d̪], mentre in italiano l'articolazione è dentale [t̪, d̪], pertanto gli italofoeni tenderanno ad assimilare le occlusive alveolari inglesi alle corrispondenti dentali italiane. Questo fenomeno può sommarsi a quello già segnalato della riduzione di /θ/ alla [t̪] e della /ð/ [d̪]. Di conseguenza, coppie di parole come *three - tree, thigh - tie, faith - fate, taught, thought* rischiano di diventare omofone;
- in inglese il fonema /r/ è realizzato con l'approssimante [ɹ], mentre in italiano è realizzato con un vibrante [r] o vibrato [r̄]. I parlanti italiani

⁶ A proposito del fenomeno dell'aspirazione, Wells (2008: 49) precisa che: "in certain contexts the English plosives /p, t, k/ are aspirated. That is to say, there is a delay between the release of the primary closure of the articulators and the beginning of voicing for the sound that follows. In the word *pan* /pæn/, for example, the voicing for /æ/ does not begin immediately after the lips separate for the end of the /p/. There is a moment's delay, during which the air escapes freely through the mouth, impeded neither by the lips nor by the local folds. This constitutes the aspiration of the /p/. It is one of the ways we recognize the plosive as being a /p/ rather than a /b/".

tenderanno pertanto ad assimilare il contoide [ɹ] inglese ai contoidi [r] o [r] italiani;

- in inglese la consonante /l/ ha un'articolazione alveolare [l] (simile alla corrispondente italiana) davanti a vocale (o all'approssimante palatale /j/), ma è velarizzata [ɫ] davanti ad altra consonante o in fine di parola: *milk* ['mɪɫk], *fall* ['fɔ:ɫ]. Come si è rilevato, in inglese esiste anche il tassofono [ɹ] per assimilazione all'approssimante palatale /j/, *million* ['mɪljən]. In italiano non è presente il contoide [ɫ], pertanto gli italofoeni tenderanno a non realizzare la velarizzazione, riconducendo /l/ a [l] in tutte le posizioni.
- in inglese non vi è sonorizzazione della /s/ che precede un contoide laterale /l/ o nasale /m, n/. In italiano, invece, in questo contesto, la sonorizzazione avviene regolarmente. I parlanti italiani tenderanno, pertanto, a rendere /s/ con [z] piuttosto che con [s], così *snake* /'sneɪk/ sarà pronunciato *['sneɪk].

8.3. Interferenze ortografiche

Si rilevano anche interferenze non propriamente foniche, ma derivanti dall'ortografia. Lo spelling dell'inglese è notoriamente lontano dall'effettiva pronuncia, mentre l'ortografia dell'italiano è abbastanza fedele. I parlanti italiani tenderanno, pertanto, a produrre una pronuncia basata sulla scrittura, soprattutto se l'apprendimento è avvenuto in ambiente scolastico, in cui l'aspetto fonico è prevalentemente mediato dalla scrittura. Per converso, gli studenti italiani d'inglese non presentano i problemi di ortografia che affliggono i parlanti nativi della lingua inglese, che possiedono una competenza fonetica che cercano di rappresentare graficamente con uno strumento a dir poco irrazionale. È però interessante notare che per le parole di uso non comune anche i *native speakers* tendono a farsi guidare dalla scrittura⁷.

⁷ "One can set up reading rules for English which allow one, with probability though in no way certainty, to infer the pronunciation on the basis of the spelling. For example, the spelling *oi* almost always corresponds to the pronunciation /ɔɪ/ (i.e. the vowel of CHOICE). Therefore in a

L'influenza della scrittura dà luogo, tra le altre, a queste interferenze:

- pronuncia delle cosiddette *silent letters* in parole come *debt*, *bomb*, *listen*, *softer*;
- pronuncia delle consonanti graficamente doppie come geminate in parole come *putting*, *little*;
- in inglese la lettera *z* rappresenta di solito il fonema /z/, mentre in italiano rappresenta i fonemi /ts/ e /dʒ/; può quindi accadere che i parlanti italiani, influenzati dallo *spelling*, pronuncino [ts] e [dʒ];
- pronuncia delle voci del *past simple* e del *past participle* dei verbi regolari con l'inserzione di [e]. Parole come *filled* /fild/, *booked* /bukd/ possono essere realizzate come *['filled, 'bukked].

Negli ultimi due capitoli abbiamo descritto il *native-speaker model* seguendo l'impostazione tradizionale della scuola glottodidattica britannica e lo abbiamo confrontato con l'italiano neutro per accertare le interferenze foniche. Nei prossimi due capitoli procederemo alla descrizione del sistema fonologico del modello proposto da Canepari per la fonodidattica dell'inglese, che poi confronteremo sia con il modello tradizionale, sia con l'italiano neutro per valutare il problema dell'interferenza da una diversa prospettiva.

word such as *tortoise*, traditionally pronounced with a second syllable /təs/, a new pronunciation /tɔɪs/ (or /tɔɪz/) tends to arise through the influence of the spelling (Wells 1982: 107).

9. IL MODELLO PER LA FONODIDATTICA DELL'INGLESE PROPOSTO DA CANEPARI

Il modello proposto da Canepari per la fonodidattica dell'inglese nasce dall'esigenza di proporre un modello semplificato ma accurato, basato sulla pronuncia internazionale dell'inglese:

«Oggi la pronuncia inglese per italofoni più conveniente da apprendere e insegnare è una semplificazione di quella *internazionale*, accompagnata da osservazioni utili per conoscere anche le peculiarità *britanniche* e *americane*, sia neutre che *mediatiche*, che si possono sentire – tutte – dalle emittenti radio-televisive inglesi e americane» (Canepari 2008a: 25-26).

Il modello di Canepari nasce da premesse diverse da quelle della Jenkins, che propone il *Lingua Franca Core* come base della semplificazione della didattica della pronuncia a livello di EIL (*English as an International Language*). Canepari, invece, propone un modello che si basa su una mediazione tra pronuncia britannica e americana.

9.1. Vocali e dittonghi dell'inglese internazionale

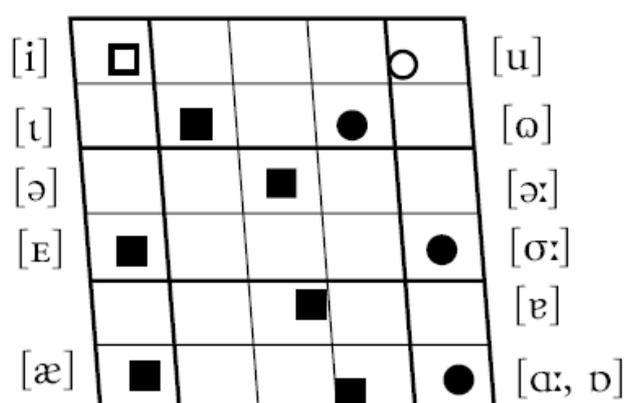


Figura 14: vocali dell'inglese internazionale (Canepari 2008a: 27).

In *Pronuncia inglese per italiani*, Canepari propone per i monottonghi inglesi un modello didattico basato sull'inglese internazionale costituito da nove foni vocalici in sillaba accentata: [ɪ, ɛ, æ, ɐ, ɒ, ɔ:, ɑ:, ə:] e due foni in sillaba inaccentata: [i, u] (cfr. Canepari 2008a: 26-27).

Si riportano i seguenti esempi:

monottonghi brevi accentati

[ɪ] *bit*, [ɛ] *bet*, [æ] *bat*, [ɐ] *hut*, [ɒ] *hot*, [ɔ] *foot*,

monottonghi lunghi accentati:

[ɔ:] *law*, [ɑ:] *starry*, [ə:] *furry*,

monottonghi inaccentati:

[i] *happy*, *react*, [u] *situation*, [ə] *a photographer*.

Rispetto al modello tradizionale, non sono presenti i fonemi /i:/ (beat, sea, peace) e /u:/ (food, soon, group), in quanto veri dittonghi, come appare nel vocogramma relativo, riportato più avanti (cfr. Canepari 2006b: 177-178 e Canepari 2008a: 27-28).

Manca inoltre la distinzione tra /ɜ:/ e /ə/, in quanto, secondo Canepari, nell'inglese internazionale non esiste in realtà una differenza qualitativa tra le due vocali, che possono essere unificate nel simbolo /ə/, essendo sufficiente la notazione di durata /:/ per indicare la lunghezza. (cfr. 2007: 51-52).

Il simbolo /e/ è sostituito da [ɛ] per indicarne più esattamente il timbro, particolarmente importante in un'ottica contrastiva inglese-italiano. Gli italofoeni potrebbero, infatti, essere in qualche modo tratti in inganno dal simbolo /e/, identificandolo con quello della *e* chiusa italiana, mentre l'effettiva realizzazione è [ɛ], un timbro intermedio: tra la *e* chiusa /e/ e la *e* aperta /ɛ/ dell'italiano¹.

¹ Si riportano, a questo proposito, le osservazioni di Canepari: "Già che parliamo di simboli, non possiamo non rilevare che l'uso di « /e, ɛ / » è decisamente fuorviante, specie per lettori come italiani, francesi e tedeschi, per i quali quei simboli farebbero piuttosto pensare ai loro /e, ɛ:/, che non ai loro /ɛ/: più a /peska/ che a /pɛska/ *pɛska*" (Canepari 2006b: 179-180).

Il simbolo /ʌ/ è sostituito dal simbolo /ɐ/, più vicino all'effettiva realizzazione.

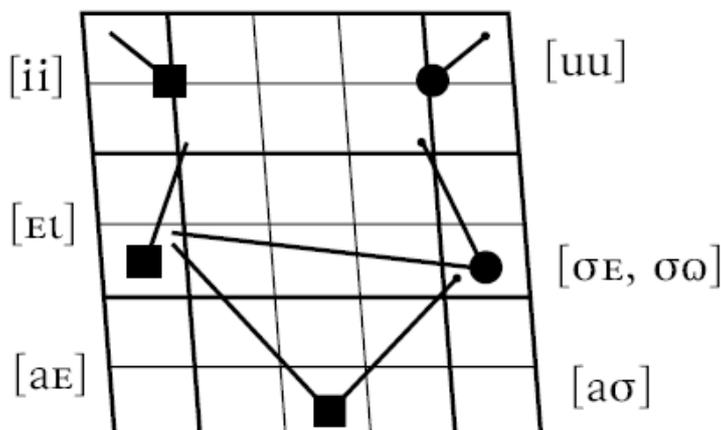


Figura 15: dittonghi dell'inglese (Canepari 2008a: 27).

Come appare dal vocogramma, Canepari propone un modello didattico costituito dai seguenti sette dittonghi (Canepari 2008a: 27-28):

[ii] *sea*, [Eɪ] *day*, [aɛ] *high*, [aσ] *cow*, [σE] *boy*, [σΩ] *low*, [uu] *two*.

Differenze rispetto al modello tradizionale

Queste le differenze rispetto al modello tradizionale descritto in precedenza:

- [ii] *sea*, [uu] *two* sono dittonghi, non vocali lunghe /i:/, /u:/;
- [Eɪ] *day*, rispetto alla trascrizione tradizionale /eɪ/, il simbolo /e/ è sostituito da [E] e il simbolo /ɪ/ è sostituito da [ɪ];
- [aɛ] *high*, rispetto alla notazione tradizionale /aɪ/, il simbolo /ɪ/ è sostituito da [E];
- [σE] *boy*, rispetto alla notazione tradizionale /ɔɪ/ *boy*, il simbolo /ɔ/ è sostituito da [σ] e il simbolo /ɪ/ è sostituito da [E];
- [aσ] *cow*, rispetto alla notazione tradizionale /aʊ/, il simbolo /ʊ/ è sostituito da [σ];

- [ɒ] low, rispetto alla notazione tradizionale /əʊ/, il simbolo /ə/ è sostituito da [ɒ] e il simbolo /ʊ/ è sostituito da [ɔ].

Nel modello di Canepari vengono indicati diversamente i tre dittonghi che - secondo l'analisi tradizionale del *British English* - terminano nella vocale centrale /ə/: /ɪə/ *beer*; /eə/ (o anche /ɛə/) *bear*; /ʊə/ *tour*.

Occorre notare che questi dittonghi: /ɪə, ɛə, ʊə/ + /ɪV / sono presenti negli accenti non-rotici, tra cui il *British English*, mentre negli accenti rotici, tra cui l'*American English*, sono realizzati come monottonghi: /ɪV, ɪC, ɪ#/.

Nel modello di Canepari, basato sull'inglese internazionale, sono indicati tre dittonghi [ɪə, eə, ɔə], con [ɪ] finale o preconsonantico: *beer* ['bɪəɪ], *beers* ['bɪəɪz], *bear* ['bɛəɪ], *bears* ['bɛəɪz], *tour* ['tʊəɪ], *tours* ['tʊəɪz].

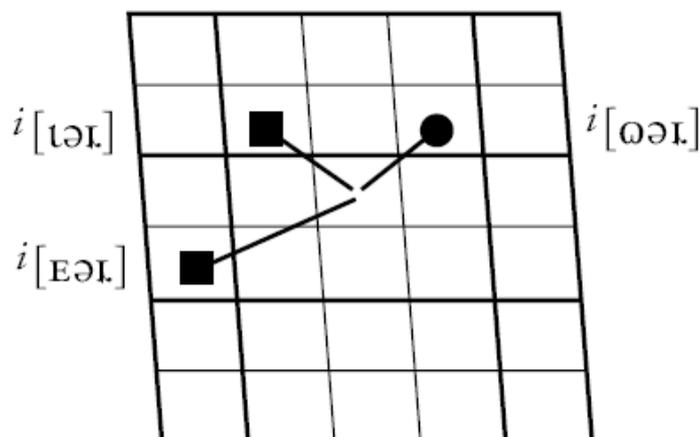


Figura 16: i tre dittonghi internazionali [ɪə, eə, ɔə], con [ɪ] finale o preconsonantico (Canepari 2008a: 63).

9.2. Consonanti dell'inglese internazionale

	bilabiali		labiodentali		dentali		alveolari		alveo-velari		postalveolari		postalveopalatali		prepalatali		palatali		prevelari		velari		velolabiali		laringali		SONORITÀ
m	[m]				n	[ɲ]	[ɲ]																			+	NASALI
p		[t]	f																							-	OCCLUSIVI
b		[d]	ɸ																						(ʔ)	+	
																										-	OCCLU- -COSTRITTIVI
																										+	
					s																					-	solcati
					z																					+	COSTRITTIVI
	f	θ																								-	(non-solcati)
	v	ð																								+	
																										-	APPROSSIMANTI
																										+	
																										+	VIBRANTI
																										+	vibrati
																										+	vibratili
					l	(ɫ)	ɭ	ɭ																		+	LATERALI

Figura 17: consonanti dell'inglese (adattato da Canepari 2008a: 43)

La tabella illustra il modello per la didattica dell'inglese agli studenti italiani, proposto da Canepari. Ne descriviamo ora le caratteristiche in maniera più dettagliata:

Nasali:

l'inglese possiede tre fonemi nasali: /m, n, ŋ/, mentre [ŋ] e [ɲ] rappresentano due tassofoni, o varianti contestuali per assimilazione di /n/ alle consonanti seguenti. Il simbolo [ɲ] è utilizzato per indicare sia il tassofono postalveopalatale, sia quello prepalatale, in quanto l'effetto uditivo è molto simile, sebbene si tratti di articolazioni parzialmente diverse (cfr. Canepari 2008a: 35).

Esempi: *mime, nun, song* ['maɪm, 'nʌn, 'sɒŋ]; *in February, in Japan* [ɪn'februəri, ɪnɔʃə'phæɪn].

Occlusivi:

dal punto di vista fonologico sono presenti tre *coppie difoniche* d'occlusivi. Sono coppie costituite da un elemento non-sonoro [p, t, k] e da un altro sonoro [b, d, g]:

- bilabiali /p, b/;
- alveolari /t, d/;
- velari /k, g/.

In relazione agli occlusivi alveolari, i simboli adottati da Canepari, /t, d/, evidenziano l'articolazione alveolare, mentre i simboli [t, d] sono usati per i tassofoni dentali, pure presenti in inglese per assimilazione alle consonanti seguenti [θ, ð; s, z]. Esempi: *eighth, heads*. ['eɪtθ, 'hɛdz].

Rispetto alla notazione fonologica tradizionale, che utilizza i simboli /t, d/ indifferentemente per la lingua italiana e per la lingua inglese, i simboli /t, d/ offrono il vantaggio di una maggiore chiarezza, particolarmente importante nel caso di un'analisi contrastiva a scopo didattico.

Inoltre, in inglese, gli occlusivi non sonori sono 'aspirati', pertanto la notazione fonetica dovrebbe essere: [ph, th, kh], evidenziando che l'occlusione è seguita dall'aspirazione, rappresentata dall'approssimante laringale [h], prima di passare al fono seguente².

² Occorre aggiungere che in inglese l'«aspirazione» ha luogo dopo pausa o all'inizio di sillaba accentata, mentre non avviene dopo /s/ tautosillabico, in sillaba inaccentata o in posizione finale

Esempi: *pit, take, cat, bat, day, gate* ['pi:t, 'hɛɪk, 'kæt, 'bæt, 'deɪ, 'geɪ].

Occlu-costrittivi:

in inglese, gli occlu-costrittivi (o affricati, secondo la terminologia basata sull'aspetto uditivo), sono rappresentati dalla coppia difonica: /tʃ, dʒ/.

Analogamente a [ph, [h, kh], l'occlu-costrittivo non sonoro [tʃ] è aspirato, pertanto la notazione fonetica è [tʃh].

Esempi: *church, judge* ['tʃhɜːtʃ, 'dʒɜːdʒ].

Costrittivi:

In inglese, i costrittivi (o fricativi, secondo la terminologia basata sull'aspetto uditivo) possono essere divisi nelle due categorie dei solcati e dei non-solcati.

I costrittivi solcati sono rappresentati dalla coppia difonica dentale: /s, z/ e dalla coppia difonica postalveopalato-prolabiata: /ʃ, ʒ/.

I costrittivi non-solcati sono rappresentati dalla coppia difonica labiodentale /f, v/ e dalla coppia difonica dentale: /θ, ð/.

Esempi: *sense, lazy; ship, measures; fine, vane* ['sens, 'leɪzi; 'ʃɪp, 'meɪʒə(l)z; 'faɪn, 'veɪn].

Approssimanti:

L'inglese presenta gli approssimanti sonori palatali /j/ e /velolabiato /w/ (quest'ultimo viene classificato come bilabiale nella tabella dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006). Esempi: *yes, wet* ['jes, 'weɪ].

Per quanto riguarda il fonema approssimante prevelare inglese (presente con il simbolo /r/ tra gli approssimanti nella tabella dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006), Canepari utilizza il simbolo /ɹ/ anche dal punto di vista fonologico, per evitare confusioni con il fonema vibrante italiano /r/.

Dal punto di vista fonetico, il fonema /ɹ/ viene differenziato in:

(cfr. Canepari 2008a: 36). Si approfondirà questo aspetto nella sezione relativa alle esercitazioni didattiche.

- [ɹ], approssimante prelevare con contrazione laterale, che è utilizzato dalla pronuncia neutra americana (rotica) in tutti i contesti³;

- [ɹ̥], approssimante postalveolare con contrazione laterale (nella tabella appare tra parentesi tonde), utilizzato nella pronuncia neutra britannica (non-rotica) solo davanti a vocale.

Canepari, inoltre, introduce il simbolo [ɹ̥], per il semiapprossimante prevelare, utilizzato nella pronuncia internazionale davanti a consonante o a pausa; mentre, sempre in pronuncia internazionale, [ɹ] segnala l'approssimante prevelare (con contrazione laterale) davanti a vocale.

Nel modello proposto da Canepari sono utilizzati:

- [ɹ] davanti a vocale;
- [ɹ̥] dopo una vocale e davanti a consonante o pausa.

Si tratta di un compromesso tra le varianti rotiche e non-rotiche dell'inglese, in quanto [ɹ̥] "è meno invasivo di [ɹ], perciò occupa la posizione intermedia fra la pronuncia americana e quella inglese" (Canepari 2008a: 41-42). Esempi: *ray*, *car* [ˈɹeɪ, ˈkɑ:ɹ].

Canepari include tra gli approssimanti il fonema /h/, ancora considerato tradizionalmente un costrittivo (cfr. tabella tratta dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006).

Come si è rilevato in precedenza, il fono [h] è importante anche per l'aspirazione degli occlusivi [ph, ʃh, kh] e dell'occlu-costrittivo [tʃh].

Esempi: *hit*, *peep*, *taught*, *cock*, *church* [ˈhɪt, ˈpi:p, ˈtʃɔːtʃ, ˈkɒk, ˈtʃɜːtʃ].

Nella tabella è presente anche l'approssimante alveo-velare [ɹ̥], che verrà trattato insieme ai laterali, trattandosi di una variante del fonema /l/.

³ It is proved that the American /ɹ/ is a prevelar approximant, with a very slight and (almost) uninfluential raising of the tip of the tongue towards the postalveolar region. Instead, the British sound is decidedly postalveolar, [ɹ̥], in the specific meaning of an area after the alveolar one, approached by the tip of the tongue (not by the lamina, as in the IPA official point of view). It is actually an apico-postalveolar articulation (Canepari 2007c: 70).

Vibranti:

Nella tabella di Canepari troviamo il vibratile [ɾ], si tratta di un cosiddetto «flap» che realizza /t/ in certe posizioni deboli.

Nella notazione tradizionale tale fono è spesso reso con il simbolo meno preciso del vibrato [ɾ]. Esempi: *city, better* ['sɪtɪ, 'bɛtɪə].

Laterali:

In inglese è presente il fonema /l/, realizzato come:

- [l], laterale alveolare, davanti a vocale. Esempi: *lily, play* ['lɪli, pleɪ].
- [ɫ], laterale alveo-velare (la velarizzazione s'aggiunge al contatto apicale), davanti a consonante o a pausa. Esempi: *well, lilt* ['weɪl, 'lɪɫ].

Per quanto riguarda la seconda articolazione, Canepari suggerisce – nell'ambito del suo modello didattico – un'articolazione più semplice (per quanto possa sembrare, dappprincipio, più complicata), senza un vero contatto tra l'apice e gli alveoli: [ɫ].

Si tratta, in realtà, di un approssimante alveo-velare, riscontrabile nella pronuncia internazionale e in alcune varianti britanniche e americane, con effetti uditivi molto simili al laterale alveo-velare [ɫ]. Esempi: *well, lilt* ['weɪɫ, 'lɪɫ].

Nella tabella è presente, tra parentesi quadre, anche il simbolo [ɺ], *million* ['mɪljən]. Il simbolo è utilizzato per indicare sia il tassofono alveolare, sia quello palatale. Tali articolazioni sono dovute ad assimilazione alla consonante seguente, sia all'interno di parola che nella frase. In questo caso, lo stesso simbolo è abbinato ad articolazioni parzialmente diverse per semplicità in quanto l'effetto uditivo è molto simile (cfr. Canepari 2008a: 42)⁴.

Analogamente a quanto già fatto per il modello tradizionale, al fine di valutare le interferenze foniche, nel prossimo capitolo procederemo al confronto tra il modello didattico di Canepari, basato sull'inglese internazionale, e l'italiano neutro.

⁴ Per una completa trattazione del fonema /l/, si rimanda a Canepari 2007c: 73-76.

10. INTERFERENZE FONICHE: L'ITALIANO NEUTRO E IL MODELLO DIDATTICO DI CANEPARI.

10.1. Interferenze foniche: le vocali e i dittonghi

Vocali

Nel modello didattico proposto da Canepari il numero delle vocali è leggermente inferiore rispetto al modello tradizionale: nove fonemi vocalici in sillaba accentata, dei quali:

- sei monottonghi brevi accentati: [ɪ] *bit*, [ɛ] *bet*, [æ] *bat*, [ʊ] *hut*, [ɒ] *hot*, [ɔ] *foot*;
- tre monottonghi lunghi accentati: [ɔ:] *furry*, [ɑ:] *starry*, [ɔ:] *law*;
- tre monottonghi inaccentati: [i] *happy*, [ə] *a photographer, react*, [u] *situation*.

Si ricorda che i due fonemi /i:/, u:/ dell'analisi tradizionale sono considerati da Canepari quali dittonghi [ii, uu].

Dittonghi

Il modello didattico proposto da Canepari comprende sette dittonghi (Canepari 2008: 27-28):

[ii] *sea*, [ɛɪ] *day*, [aɛ] *high*, [aɔ] *cow*, [ɔɛ] *boy*, [ɔɔ] *low*, [uu] *two*.

Ovviamente vengono inclusi anche i tre dittonghi di centratura, che terminano nella vocale centrale /ə/: [ɪə, eə, ɔə], con [ɪ] finale o preconsonantico: *beer* ['bɪəɪ], *beers* ['bɪəɪz], *bear* ['bɛəɪ], *bears* ['bɛəɪz], *tour* ['tʊəɪ], *tours* ['tʊəɪz].

Interferenze:

Come mette in luce Canepari, in sillaba accentata: «nessuno dei 9 fonemi inglesi ha un timbro che s'avvicini alla realizzazione dei 7 fonemi italiani! (Canepari 2007: 28)».

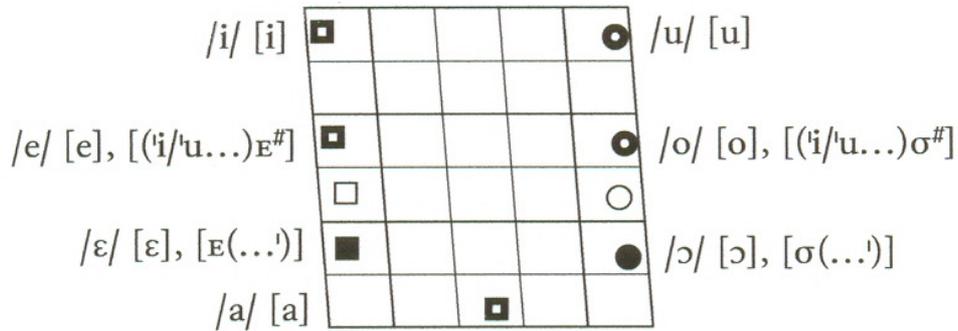


Figura 18: le vocali dell'italiano neutro, secondo l'analisi di Canepari (2007c: 126).

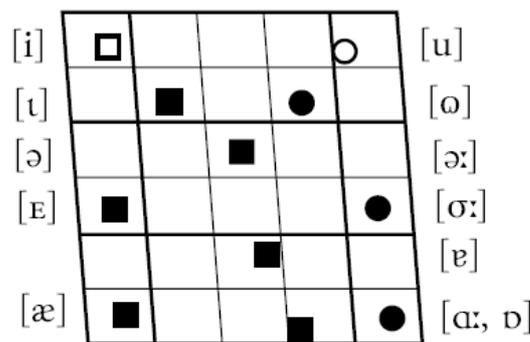


Figura 19: le vocali dell'inglese, secondo il modello proposto da Canepari (2008a: 27).

Interferenze

Il confronto tra i vocogrammi dell'inglese e dell'italiano mostra che tutte le vocali italiane occupano posizioni periferiche, mentre oltre la metà delle vocali inglesi occupa una posizione centrale. Inoltre, l'analisi della notazione fonetica (tra parentesi quadre) ci permette di evidenziare che, a parte /i/ [i] e /u/ [u] in sillaba inaccentata, nessuno dei monottonghi inglesi «ha un timbro che s'avvicini alle realizzazioni dei 7 fonemi italiani» (Canepari 2008: 28).

In particolare:

- vengono confuse le vocali inglesi [æ] e [ɛ], pertanto parole come: *band - bend, bad - bed, dad - dead* possono essere pronunciate con [ɛ], diventando omofone nella pronuncia dell'inglese da parte degli italofofoni;

- le vocali inglesi [ɒ, ɔ:] vengono di solito ricondotte alla vocale italiana [ɔ], pertanto rischiano di diventare omofone parole come: *cot - caught, offal - awful, hot e ought* (in questo caso, anche a causa dell'omessa pronuncia della consonante *h*);

- le vocali inglesi [æ, ɐ, ɑ:, ə:] vengono di solito ricondotte alla vocale italiana /a/ e, di conseguenza, pronunciate come [a]. Possono venire confuse (anche in relazione all'errata pronuncia delle consonanti) parole come *hut, heart, art, hurt,*

- la vocale [ə], la più diffusa della lingua inglese, causa numerosi problemi di pronuncia per gli italofofoni. Si trova nelle sillabe inaccentate dei polisillabi e nei monosillabi inaccentati, ma non viene espressa direttamente nella scrittura, il parlante italiano tenderà quindi a seguire l'ortografia. Per esempio, come nota Canepari, "*the photographers* ha una sola vocale piena e chiara e ben quattro [ə], [ðəfə'tɒɡrəfə(ɪ)z]" (Canepari 2008: 30). Sarà quindi fondamentale far comprendere agli studenti l'importanza dell'accento di parola in relazione al timbro delle vocali.

I dittonghi

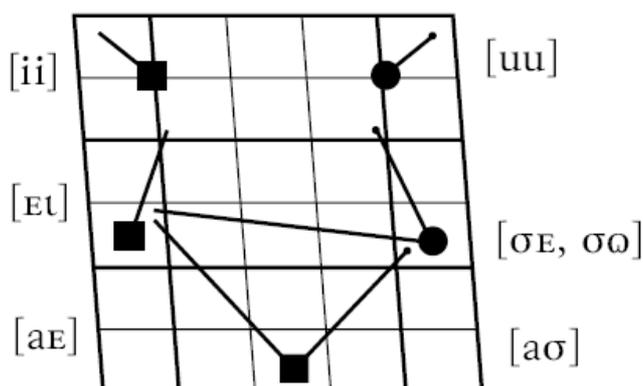


Figura 20: dittonghi dell'inglese, secondo il modello proposto da Canepari (2008a: 66).

Il problema della realizzazione dei dittonghi inglesi da parte degli italofoeni è legato ovviamente al timbro delle vocali inglesi. Di questo occorre tenere conto anche per dittonghi apparentemente simili nelle due lingue. Occorre inoltre notare che nella notazione dei dittonghi in questo modello si trova anche il vocoide [a], che non è presente nel repertorio dei monottonghi.

I dittonghi inglesi [ii], [uu], come in *three* e *two*, vengono di solito resi dai parlanti italiani come monottonghi. In questo caso, come osserva Canepari, “sarebbe conveniente ‘riuscir a reimpiegare strutture come nell’italiano *invii* [i] [im'vi:i], *tu uscivi* [tuu]'ji:vi] e *su un lato solo* [suun'la'to 'so:lo]” (Canepari 2008: 32);

[ii] *sea*, [eɪ] *day*, [aɪ] *high*, [aʊ] *cow*, [ɔɪ] *boy*, [ɔʊ] *low*, [uu] *two*.

Gli altri dittonghi vengono di solito italianizzati, utilizzando vocoidi italiani:

- [eɪ], come in *day*, viene di solito reso con [ɛ:i] → *[dɛ:i]
- [aɪ], come in *guy*, viene di solito reso con [a:i] → *[ga:i]
- [ɔʊ], come in *no*, viene di solito reso con [o'u]/[ɔ'u] → *[no'u]/*[no'u]
- [ɔɪ], come in *boy*, viene di solito reso con [o:i]/[ɔ:i] → *[bo:i]/*[bo:i]
- [aʊ], come in *now*, viene di solito reso con [a'u] → *[na'u].

I trittonghi

I trittonghi inglesi [eɪə, aɪə, aʊə, ɔɪə, ɔʊə] vengono di solito resi dai parlanti italiani utilizzando i contoidi [j, w]¹ in luogo dei vocoidi [ɪ, e, ɔ, ɔ].

Parole quali *player*, *fire*, *tower*, *employer*, *lower* ['phɛɪəɪ, 'faɪəɪ, 'hɑsəɪ, um'phlɔɪəɪ, 'lɔʊəɪ] vengono rese come *[ˈplɛ:jeɪ, 'fa:jaɪ, 'fa:waɪ, im'plɔ:jeɪ, 'lo:weɪ] (cfr. Canepari 2008: 31-32).

¹ Un aspetto importante da sottolineare è che [j, w] sono due consonanti pertanto in italiano “non sono affatto dei trittonghi le sequenze d’approximanti con due vocoidi, come in *miei*, *tuoi*, *guai* [ˈmje:i, 'twɔ:i, 'gwa:i] (Canepari 2008: 32)”.

10.2. Interferenze foniche: le consonanti

Riproponiamo, a scopo contrastivo, la tabella che illustra il modello di Canepari per la fonodidattica dell'inglese agli studenti italiani e la tabella del sistema fonologico dell'italiano neutro:

	bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	postalveopalatali	palatali	velari	velolabiali (laringali)		
m [m]				n [n]		ɲ [ɲ]			+	NASALI
p		t				k			-	OCCLUSIVI
b		d				g	(ʔ)		+	
		ts			tʃ				-	OCCLU- -COSTRITTIVI
		dz			dʒ				+	
		s			ʃ				-	solcati
		z			(ʒ)				+	COSTRITTIVI
f									-	non-solcati
v									+	
						j	w	(h)	-	APPROSSIMANTI
									+	
		r							+	VIBRANTI
		[r]							+	vibrati
		l	[l]		ʎ				+	LATERALI

Figura 21: consonanti dell'italiano neutro (Canepari 2008b: 55).

	bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	alveo-velari	postalveolari	postalveopalatali	prepalatali	palatali	prevelari	velari	velolabiali	laringali	SONORITÀ
m [m]				n	[ŋ]	[ɲ]			ŋ					+ NASALI
p		[t]	f						k					- OCCLUSIVI
b		[d]	ɸ						g	(ʔ)				+ OCCLUSIVI
							tʃ							- OCCLUSIVI
							ɟʒ							+ OCCLUSIVI
		s					ʃ							- solcati
		z					ʒ							+ solcati
f		θ												- COSTRITTIVI
v		ð												+ COSTRITTIVI (non-solcati)
														- APPROSSIMANTI
									j ɹ-ɹ	w	h			+ APPROSSIMANTI
														+ VIBRANTI
														+ vibrati
														+ vibratili
														+ LATERALI
				l (ɫ)	ɭ	ɮ								

Figura 22: consonanti dell'inglese (adattato da Canepari 2008a: 43).

Nasali:

l'inglese possiede tre fonemi nasali: /m, n, ŋ/, mentre [m] e [ɲ] rappresentano due tassofoni, o varianti contestuali per assimilazione di /n/ alle consonanti seguenti. I fonemi /m, n/ sono presenti anche in italiano e non danno luogo a gravi interferenze. Il fonema /ŋ/ non esiste in italiano, anche se è presente il tassofono [ɲ], come variante contestuale davanti ai due fonemi velari /k, g/. I parlanti italiani tenderanno, quindi, a realizzare /ŋ/ come [ɲg].

Occlusivi:

in inglese sono presenti tre coppie difoniche d'occlusivi:

- bilabiali /p, b/;
- velari /k, g/;
- alveolari /t, d/.

I simboli /t, d/, evidenziano l'articolazione alveolare, mentre i simboli [t, d] sono usati per i tassofoni dentali, pure presenti in inglese per assimilazione alle consonanti dentali seguenti.

In italiano i fonemi /t, d/ hanno un'articolazione dentale, pertanto i parlanti italiani tendono a realizzare i fonemi alveolari inglesi /t, d/ con i corrispettivi dentali italiani [t, d].

In inglese, gli occlusivi non-sonori sono 'aspirati' dopo pausa o all'inizio di sillaba accentata (mentre l'aspirazione non avviene dopo /s/ tautosillabico, in sillaba inaccentata o in posizione finale), pertanto la notazione fonetica dovrebbe essere: [ph, [h, kh], evidenziando che l'occlusione è seguita dall'aspirazione, rappresentata dall'approssimante laringale [h], prima di passare al fono seguente. In italiano tale aspirazione non esiste, i parlanti italiani tenderanno pertanto a non realizzarla, pronunciando semplicemente [p, t, k].

Occlu-costrittivi:

In inglese, gli occlu-costrittivi sono rappresentati dalla coppia difonica: /tʃ, ʤ/. Anche l'italiano neutro possiede la stessa coppia difonica. In inglese, tuttavia, analogamente a [ph, [h, kh], l'occlu-costrittivo non sonoro [tʃ] è aspirato, pertanto la notazione fonetica è [tʃh].

Anche quest'aspirazione non viene di solito realizzata dai parlanti italiani, che pronunciano semplicemente [tʃ].

Un'altra possibile interferenza può essere provocata nei parlanti settentrionali dalla realizzazione di /tʃ, ʤ/ senza protrusione labiale, analogamente alla realizzazione dei corrispondenti fonemi italiani.

Costrittivi:

I costrittivi solcati sono rappresentati in inglese dalla coppia difonica dentale: /s, z/ e dalla coppia difonica postalveopalato-prolabiata: /ʃ, ʒ/.

Anche l'italiano possiede gli stessi fonemi, anche se /ʒ/ è uno xenofonema, usato soltanto in parole di origine straniera. In italiano, in pronuncia neutra o centro-meridionale, il fonema /ʃ/ è autogeminante in posizione posvocalica, questo fenomeno può dare luogo a interferenza. Un'altra possibile causa d'interferenza per i parlanti settentrionali è la mancata protrusione labiale, sempre nella realizzazione di /ʃ/, e l'articolazione alveolare di /s, z/.

I costrittivi non-solcati sono rappresentati in inglese dalla coppia difonica labiodentale /f, v/ e dalla coppia difonica dentale: /θ, ð/. La coppia /f, v/ è presente anche in italiano e non presenta problemi di realizzazione per gli italofoeni, mentre i fonemi /θ, ð/ non esistono nel sistema fonologico italiano e danno luogo a gravi problemi d'interferenza in quanto /θ/ viene di solito realizzato con [t] o [s] mentre /ð/ viene assimilato a [d] oppure a [z].

Approssimanti:

L'inglese presenta i seguenti approssimanti sonori: palatale /j/ e velolabiato /w/, presenti pure in italiano, pertanto non si rilevano problemi d'interferenza fonica.

Per quanto riguarda il fonema approssimante prevelare inglese (presente con il simbolo /ɹ/ tra gli approssimanti nella tabella dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006) Canepari utilizza il simbolo /ɹ/ da realizzare:

- nell'inglese internazionale, come [ɹ] davanti a vocale e come [ɹ̥] dopo una vocale e davanti a consonante o pausa;
- nella pronuncia neutra britannica (non-rotica), come [ɹ] davanti a vocale.

In italiano il fonema corrispondente è il vibrante /r/, gli italofoeni tenderanno quindi a rendere l'inglese /ɹ/ con un vibrante [r] o un vibrato [r̥];

Canepari include tra gli approssimanti il fonema /h/, considerato tradizionalmente un costrittivo. Come si è rilevato in precedenza, il fono [h] è

importante anche per l'aspirazione degli occlusivi [ph, [h, kh] e dell'occlu-costrittivo [tʃh]. Nel sistema fonologico dell'italiano neutro non esiste il fonema /h/. Gli italiani tendono a non pronunciarlo, a causa anche delle abitudini ortografiche italiane per cui la lettera *h* è sempre muta.

Laterali

In inglese è presente il fonema /l/, realizzato come:

- [l], laterale alveolare, davanti a vocale e [ɫ] per assimilazione all'approssimante palatale /j/, *million* ['mɪljən];
- [ɫ], laterale alveo-velare (la velarizzazione s'aggiunge al contatto apicale), davanti a consonante o a pausa.

Per quanto riguarda la seconda articolazione [ɫ], Canepari suggerisce – nell'ambito del suo modello didattico – un'articolazione meno complicata senza un vero contatto tra l'apice e gli alveoli: [ɬ].

Si tratta in realtà di un approssimante alveo velare, riscontrabile nella pronuncia internazionale e in alcune varianti britanniche e americane, con effetti uditivi molto simili al laterale alveo-velare [ɫ].

In italiano neutro è presente il fonema /l/ con il tassofono [ɫ] per assimilazione a /ʃ tʃ dʒ/ seguenti, ma non esiste il fenomeno della velarizzazione. I parlanti italiani tenderanno a realizzare /l/ con [l] in tutte le posizioni, salvo davanti a /ʃ tʃ dʒ/ in cui useranno ovviamente il tassofono [ɫ].

La notazione fonetica di Canepari è particolarmente accurata e ci dà la possibilità di confrontare esattamente le effettive realizzazioni dei fonemi. Dal punto di vista didattico, tuttavia, occorrerà valutare quanto si potrà sfruttare questo aspetto per non caricare troppo gli studenti con la necessità di imparare un numero di simboli fonetici che per loro probabilmente sarà difficile gestire in quanto dovrebbero aggiungersi a quelli tradizionali dell'alfabeto fonetico internazionale, usati comunemente nei dizionari per la notazione della pronuncia.

Un modello operativo per la didattica nella scuola secondaria superiore italiana deve necessariamente tenere conto del livello medio degli studenti e delle ore a disposizione. Nei capitoli seguenti analizzeremo la fattibilità di un modulo per l'insegnamento della pronuncia dell'inglese nell'ambito della scuola superiore italiana, tenendo conto del contesto didattico e normativo.

11. L'INTONAZIONE

Per quanto riguarda l'intonazione ci rifacciamo interamente all'analisi di Canepari e al suo modello didattico che si distingue per semplicità e chiarezza. Dopo una breve presentazione teorica, procederemo al confronto tra gli schemi intonativi dell'inglese internazionale e l'italiano neutro.

11.1. Definizione e funzione dell'intonazione

L'intonazione linguistica è un elemento prosodico caratterizzato da variazioni di tonalità delle sillabe che producono il movimento melodico tipico di ogni lingua. La tonalità è costituita dall'altezza tonale della catena di sillabe che compongono l'enunciato. Fisicamente, l'altezza tonale è determinata principalmente dalla tensione delle pliche vocali e della laringe: se la tensione aumenta si innalza la tonalità, mentre se la tensione viene allentata la tonalità si abbassa. Il valore della tonalità non va inteso in senso assoluto, ma in relazione alle caratteristiche della voce del parlante; esso può variare, pertanto, in relazione all'età e al sesso del parlante. Se consideriamo l'ambito tonale come estensione in alto e in basso, le voci maschili sono in genere più basse, quelle femminili più alte e quelle infantili ancora più alte. All'interno di ogni gruppo si possono, poi, avere molte gradazioni, com'è facilmente rilevabile, anche a livello intuitivo.

Ogni sistema linguistico possiede regole interne di funzionamento dell'aspetto intonativo e ogni parlante nativo se ne impossessa e le applica inconsapevolmente. L'intonazione è fondamentale per distinguere la funzione comunicativa di un enunciato (interrogativa, dichiarativa, sospensiva, ecc.). Dal punto di vista tonetico, tale funzione è esplicitata dall'altezza tonale delle sillabe, che determina se si tratti, per esempio, di una domanda oppure di un'affermazione. Di norma, è nella parte finale dell'enunciato che avvengono le variazioni più significative dal punto di vista della funzione comunicativa, attraverso l'innalzamento o l'abbassamento della tonalità finale.

A differenza di altre lingue, come l'inglese, che utilizzano marche morfologiche o inversioni nell'ordine del soggetto e del verbo, a supporto o in sostituzione dell'intonazione, in italiano l'andamento intonativo dell'enunciato è spesso l'unico elemento che permette di distinguere frasi che sono apparentemente identiche dal punto di vista segmentale, ma che possono avere significati diversi. Se si considera, per esempio, la frase *Vai a lavorare*, essa può assumere significati diversi se pronunciata con un andamento intonativo discendente o ascendente, un'affermazione oppure un comando nel primo caso e una domanda nel secondo. Se, poi, viene pronunciata con il movimento intonativo ascendente-discendente, tipico dell'intonazione sospensiva italiana, il significato potrebbe essere *Vai a lavorare... (o rimani a casa)*. Se infine la stessa frase viene pronunciata con l'andamento intonativo medio che caratterizza la tonia continuativa italiana il significato potrebbe essere legato a una enumerazione *Vai a lavorare, torni a casa, mangi, guardi la televisione e la giornata è finita*.

Le variazioni della tonalità sono essenziali per la comunicazione: cambiare l'intonazione può mutare completamente il significato di una frase. A questo proposito, è importante notare che:

il parlante nativo riesce a individuare nella lingua degli stranieri eventuali errori che riguardano i suoni, la grammatica o il lessico e, a volte, tenta anche di dare istruzioni per la correzione, ma difficilmente riesce a rilevare inesattezze che riguardano l'aspetto intonativo. Eventuali errori a livello intonativo non vengono riconosciuti come tali e possono anzi portare a facili incomprensioni. I parlanti nativi interpretano quello che sentono in base ai propri modelli intonativi e se un particolare andamento ritmico o intonativo dell'interlingua degli apprendenti trasmette a un nativo un atteggiamento poco cortese nei suoi confronti, il più delle volte che riceve il messaggio non riesce a considerarlo malformato dal punto di vista intonativo e pensa invece che la scortesia dell'interlocutore sia deliberata. Dunque, un parlante straniero può essere ritenuto maleducato a causa di un'intonazione caratterizzata da fenomeni che nella L2/LS suonano scortesi (Costamagna 2000: 75-76).

Non si deve credere, pertanto, che lo studio e il miglioramento dell'intonazione siano necessari soltanto a livelli alti di competenza linguistica. Una maggiore

consapevolezza dell'intonazione può essere di grande aiuto agli studenti per facilitare la comprensione, la produzione orale e la comunicazione, anche ai primi stadi d'apprendimento della L2/LS.

11.2. Il metodo tonetico

Nonostante la sua grande importanza a fini comunicativi, l'intonazione è uno degli aspetti più trascurati nell'insegnamento delle lingue straniere anche a causa della sua complessità di analisi e notazione. Il modello descrittivo proposto da Canepari ci sembra, tuttavia, particolarmente efficace a fini descrittivi e didattici.

Secondo Canepari, "l'intonazione è il risultato delle varie componenti prosodiche microstrutturali (: tonalità, accento e durata), quando vengono sovrapposte e combinate ai timbri dei foni che costituiscono le sillabe, producendo così le macrostrutture prosodiche, definite prominenza, ritmo, pause, velocità e gruppi ritmici, pausali e intonativi" (Canepari 1985: 31). L'intonazione viene utilizzata per distinguere la funzione comunicativa di un enunciato (interrogativa, dichiarativa, sospensiva, ecc.). Dal punto di vista tonetico, tale funzione è esplicitata dall'altezza tonale delle sillabe, che determina se si tratti, ad esempio, di una domanda oppure di un'affermazione. Di norma, è nella parte finale della frase che avvengono le variazioni più significative dal punto di vista della funzione comunicativa, attraverso l'innalzamento o l'abbassamento della tonalità finale.

Canepari individua all'interno dell'*intonía* (estensione intonativa dell'intero enunciato) la *protonía* e la *tonía*. La *protonía* rappresenta tutto ciò che può precedere la *tonía*, essa può mancare completamente o essere presente solo in parte in relazione alla lunghezza dell'enunciato. La *tonía* è rappresentata dagli andamenti tonali finali che si realizzano sull'ultima sillaba accentata dell'enunciato e sulle eventuali sillabe non-accentate seguenti, definite postoniche. Secondo Canepari, le tonie fondamentali sono quattro, si hanno:

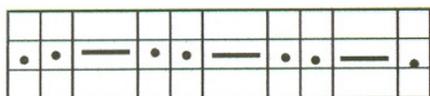
- tre tonie marcate: *tonía* conclusiva, *tonía* sospensiva, *tonía* interrogativa;
- una *tonía* non-marcata: la *tonía* continuativa.

Ogni lingua realizza queste funzioni comunicative attraverso andamenti intonativi particolari, spesso molto diversi fra loro, che possono causare problemi d'interferenza

Si riportano gli schemi di Canepari per la protonía non-marcata, la protonía interrogativa e per le quattro toníe dell'italiano neutro. L'altezza tonale varia su tre fasce: alta, media, e bassa. Come si è detto, la tonalità non è assoluta, ma relativa alla voce d'ogni singolo parlante; ciò che è fondamentale è la relazione tra le fasce all'interno di un determinato àmbito tonale. La linea indica la sillaba accentata, mentre i punti rappresentano le sillabe che la precedono e la seguono. Occorre precisare che si tratta di schemi ideali, in quanto può variare il numero di sillabe all'interno di ogni schema. L'andamento intonativo, pertanto, si può comprimere o distendere in relazione alla presenza di sillabe all'interno dell'enunciato.¹

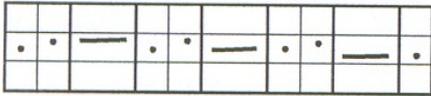
I seguenti schemi intonativi mostrano in maniera intuitiva i principali movimenti tonetici dell'italiano neutro:

Italiano: protonía non-marcata // [··········]

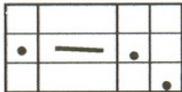


¹ «Nelle *protoníe* abbastanza lunghe, ci sono delle sillabe accentate (: le *protoniche*, ce ne sono anche di non-accentate, fra cui quelle interne (: intertoniche) Però, la protonía può anche mancare, come in: *qui*. Nelle *toníe*, c'è necessariamente una sillaba *tonica* (nel vero senso relativo alla tonalità, oltre che, in questo caso, al fatto di portare l'accento). La tonía ideale (perché più comoda per le analisi tonetiche) ha anche una (sillaba) *pretonica* e due *postoniche* (che si possono chiamare *interna* e *terminale*, rispettivamente, quando serve nominarle, allo scopo di fare confronti fra lingue o accenti regionali della stessa lingua). Quindi, quattro sillabe su cui si distribuiscono i movimenti tonetici, o melodici, del parlato. Naturalmente, come può mancare la protonía (o essere molto corta), così, possiamo avere toníe di tre, o due sillabe, o anche d'una sola, come nell'esempio appena visto: *qui*. » (Canepari 2006b: 146-147).

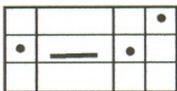
Italiano: protonía interrogativa /¿/ [¿·······]



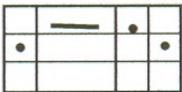
Italiano: tonía conclusiva /./ [¿··.]



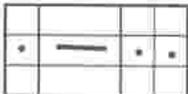
Italiano: tonía interrogativa /?/ [··']



Italiano: tonía suspensiva /;/ [·-·]



Italiano: tonía continuativa /, / [··]



11.3. Confronto tra gli andamenti intonativi dell'italiano e dell'inglese.

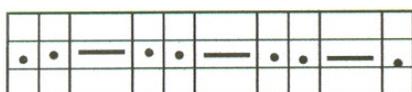
Anche l'intonazione dà origine a problemi d'interferenza, è opportuno pertanto confrontare le protonie, e le tonie marcate, dell'italiano neutro con quelle

dell'inglese, opportunamente evidenziate da tonogrammi², e accompagnate da esempi:

Protonía non-marcata

La protonía non-marcata è quella normale in semplici enunciati denotativi.

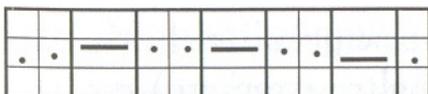
Italiano: protonía non-marcata // [····]·]



Esempi:

1. *Ieri sera ho incontrato Marina.*
2. *Domani dovrò andare a Milano.*

Inglese: protonía non-marcata // [····]·]



Esempi:

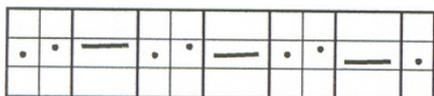
1. *Yesterday I met Marina.*
2. *I'm going to Milan tomorrow.*

Le protoníe non marcate dell'italiano neutro e dell'inglese hanno tutte le sillabe di tonalità media, sia quelle accentate, sia quelle non accentate.

² I tonogrammi e alcuni esempi sono tratti da *Pronuncia Inglese per italiani* (Canepari 2008: 48-53). Per le caratteristiche delle toníe e per altri esempi, si è fatto riferimento anche al *Manuale di Pronuncia Italiana* (Canepari 2004: 188-249) e a *L'Intonazione* (Canepari 1985: 39-61).

Protonía interrogativa

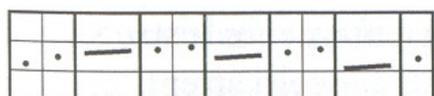
Italiano: protonía interrogativa /¿/ [¿·······]



Esempi:

1. *Decidiamo con quale alfabeto (trascrivere?)*
2. *Facciamo (domenica?)*

Inglese: protonía interrogativa /¿/ [¿·······]



1. *What do you think (about it)?*
2. *How are you feeling (today)?*

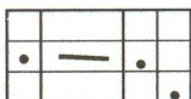
Le protoníe interrogative dell'italiano neutro e dell'inglese britannico hanno tutte le sillabe di tonalità media, sia quelle accentate, sia quelle non accentate.

In inglese, il movimento delle toniche è leggermente ascendente, pur rimanendo all'interno della fascia media.

Tonía conclusiva

Con la tonía conclusiva il parlante comunica di aver terminato un enunciato, che appare completo dal punto di vista concettuale, semantico e comunicativo.

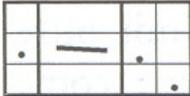
Italiano: tonía conclusiva ./ [¿··.]



Esempi:

1. *Mangio questo.*
2. *Non mi piacciono.*

Inglese: tonía conclusiva /./ [ɿ·'·.]



Esempi:

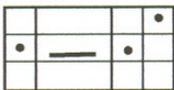
1. *I'd like to go to the cinema.*
2. *Thank you very much.*

Sia nell'italiano neutro, sia nell'inglese la tonía conclusiva è discendente: la postonica interna è nella fascia media e la postonica terminale è nella parte inferiore della fascia bassa.

Tonía interrogativa

Usando questa tonía, il parlante pone all'interlocutore una domanda che riguarda l'enunciato interrogativo nel suo complesso. Si tratta di una domanda totale che presuppone una risposta affermativa o negativa.

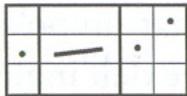
Italiano: tonía interrogativa /?/ [·'·]



Esempi:

1. *È arrivata?*
2. *Si chiama Angela?*

Inglese: tonía interrogativa /?/ [·'·]



Esempi:

1. *Can you speak English?*
2. *Is he going away?*

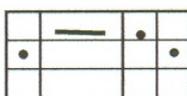
Sia l'italiano neutro, sia l'inglese presentano una tonía interrogativa ascendente con tonica media, postonica interna media (superiore) e postonica terminale alta.

È opportuno ricordare che a differenza della lingua italiana, che caratterizza l'interrogativa totale soltanto con l'andamento intonativo ascendente, la lingua inglese utilizza anche l'inversione soggetto-verbo e, quando necessario, l'ausiliare *to do*.

Tonía sospensiva

Usando questa tonía il parlante, anche inconsapevolmente, richiama l'attenzione dell'ascoltatore, avvertendolo che sta per seguire qualcosa d'importante.

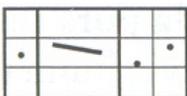
Italiano: tonía sospensiva /;/ [·ˈ·]



Esempi:

1. *Ci sono prosciutto, funghi, e mozzarella.*
2. *Sono arrivati Marco, Giovanni, e Francesca.*

Inglese: tonía sospensiva /;/ [ˈ··]



Esempi:

1. *If you can't come this evening, we can meet tomorrow.*
2. *When I arrived at the hotel, I realized I had lost my passport.*

Il movimento intonativo è opposto nelle due lingue.

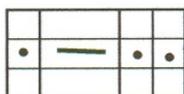
Nell'italiano neutro la tonía sospensiva è ascendente-discendente con pretonica media, tonica e postonica alte, postonica terminale di nuovo nella fascia media. In inglese la tonía sospensiva è discendente-ascendente, pur rimanendo all'interno della fascia media³.

Tonía continuativa /,/

La tonía continuativa rappresenta una sorta di neutralizzazione delle tre tonie marcate (conclusiva, sospensiva e interrogativa). Infatti, la tonía continuativa si potrebbe descrivere come una via di mezzo tra un accento protonico e quello delle tonie marcate.

La funzione di questa tonía è quella di far capire che si continuerà senz'interrompere per non aggiungere sfumature comunicative particolari (cfr. Canepari 2004: 198).

Italiano: tonía continuativa /,/ [·¹]

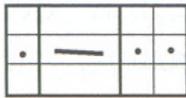


Esempi:

1. *Stiamo per andare a mangiare, (oggi andiamo in pizzeria).*
2. *Torniamo dopo pranzo, (il lavoro lo finiamo nel pomeriggio).*

Inglese: tonía continuativa /,/ [·¹]

³ Si precisa che per il confronto è stato adottato l'andamento intonativo dell'inglese internazionale che "è semplicemente s'un registro intermedio rispetto agli altri due accenti, conservando la peculiarità tipica del movimento" (Canepari 2008a: 56).



Esempi:

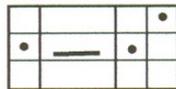
1. *If you can't come on Saturday, (there's no problem).*
2. *There are a lot of interesting books (in this small library).*

Sia nell'italiano neutro, sia nell'inglese britannico presentano la tonía continuativa nella fascia media.

Negli esempi la tonía continuativa si riferisce alla prima parte degli enunciati in cui l'uso di questa tonía comunica all'interlocutore che si continuerà a parlare, senza aggiungere sfumature comunicative particolari, come avverrebbe utilizzando una delle tre toníe marcate.

Italiano: domande totali e domande parziali.

In italiano le domande totali, come si è visto, presentano protonia [$\dot{\cdot}\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot\cdot$] e tonía interrogativa /?/ [$\cdot\cdot\cdot$]



Esempi:

1. *È arrivata?*
2. *Si chiama Angela?*

Occorre, tuttavia, distinguere le domande totali (la cui risposta può essere costituito da un semplice *Sì* o *No*) dalle domande parziali che sono quelle introdotte da pronomi e aggettivi interrogativi o da avverbi (quando, come, dove, chi, che, etc.). Nelle domande parziali, come mette in luce Canepari (2008a: 49):

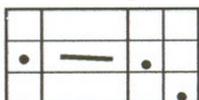
La tonía che si *deve* usare [...] non è affatto quella interrogativa (come, però, ci vuole far credere la scuola, con le sue grammatiche, e perfino le registrazioni della

maggior parte dei corsi didattici di lingue!. Invece, è conclusiva; mentre è davvero interrogativa la protonía.

È importante aggiungere che in italiano le domande parziali possono avere due andamenti intonativi⁴: la tonía conclusiva (per contesti informali e con persone con le quali si è in confidenza) e la tonía continuativa (per contesti formali, con estranei o, comunque, quando è necessario mostrarsi particolarmente cortesi).

Le domande parziali con tonía conclusiva possono sembrare troppo dirette o brusche con chi non si conosce; per questo in contesti formali è opportuno servirsi della tonía continuativa (anche con una leggera sfumatura interrogativa) per produrre l'effetto di cortesia socialmente adeguato (cfr. Canepari 2004: 206).

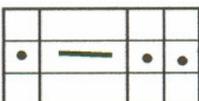
Domande parziali: tonía conclusiva



Esempi:

1. *Quando parti?*
2. *Dove stai andando?*

Domande parziali: tonía continuativa



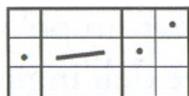
Esempi:

1. *Quando parti?*
2. *Dove stai andando?*

⁴ «... la tonía interrogativa *non* va usata ogni volta che c'è un punto di domanda alla fine d'una frase! Bisogna distinguere bene tra i vari tipi di domande. Tra i piú ricorrenti e normali, solo le *domande totali* richiedono la tonía interrogativa. Queste domande aspettano una risposta come *Sí* o *No* e, soprattutto, non contengono parole interrogative. Invece, le *domande parziali*, contengono parole specifiche, come *chi, che cosa, quando, quanto, quale, come, dove, perché, con chi, a che ora, per quale motivo, come mai, da dove*; chiaramente, le risposte riguardano una *parte* della domanda, quella in cui compare la parola interrogativa, giacché il resto della domanda stessa è già noto, o condiviso, o sottinteso» (Canepari 1999: 47-48).

Inglese: domande totali e domande parziali.

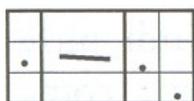
Analogamente all'italiano, l'inglese presenta nelle domande totali protonia [ç····] e tonia [·'·] interrogative:



Esempi:

1. *Can you speak English?*
2. *Is he going away?*

Anche per quanto riguarda le domande parziali, l'inglese presenta similarità con l'italiano, in quanto la protonia è interrogativa [ç····], ma la tonia conclusiva /./ [ç·'·]⁵:



Esempi:

1. *What do you think about it?*
2. *How are you feeling today?*

Dal confronto tra le due protonie e le tre tonie fondamentali dell'italiano neutro e dell'inglese britannico sono emerse molte analogie e alcune differenze nell'andamento tonale dei parlanti italiani rispetto all'inglese. Nella parte operativa verranno proposte attività volte ad esercitare gli studenti al riconoscimento e alla produzione delle tonie fondamentali in modo da aiutarli a impadronirsi degli andamenti intonativi fondamentali dell'inglese.

⁵ Nella lingua inglese, "la tonia conclusiva è usata, ma con protonia interrogativa [ç·'·], anche nelle domande parziali" (Canepari2008a: 55).

11.4. Intonazione e parafonica

Prima di affrontare l'aspetto parafonico dell'intonazione, in relazione agli schemi intonativi illustrati in precedenza, può essere utile ricordare che le tre tonie marcate: conclusiva /./, interrogativa /?/ e sospensiva /;/ hanno un preciso valore discriminante in relazione al significato dell'enunciato. Se, per esempio, si dice:

1. *Prendo la macchina. /./*
2. *Prendo la macchina? /?/*
3. *Prendo la macchina...(o la moto). /;/*

Nel primo caso si tratta di un'affermazione (tonia conclusiva: movimento discendente), nel secondo di una domanda (tonia interrogativa: movimento ascendente), nel terzo di una sospensione (tonia sospensiva: movimento ascendente-discendente) che lascia intuire ciò che il parlante avrebbe voluto aggiungere in quel contesto comunicativo. Si tratta, pertanto, di strutture codificate linguisticamente che rivestono funzioni precise nella comunicazione linguistica. Usare in maniera inadeguata questi schemi intonativi può rendere ambiguo il messaggio e intralciare la comunicazione, basti fare l'esempio della frase interrogativa totale in italiano, che richiede necessariamente un andamento intonativo ascendente.

Oltre a questa funzione linguistica, connessa con la trasmissione concettuale, l'intonazione riveste anche un ruolo fondamentale, chiamato paralinguistico o parafonico, legato alle emozioni, ai sentimenti, agli stati fisiologici e psicologici del parlante. Se si riprendono in esame le frasi sopra riportate, da questo punto di vista, esse possono essere dette con allegria, entusiasmo, ironia, rabbia, tristezza, etc. (i cosiddetti "colori" delle scuole di recitazione), introducendo delle variazioni chiamate "parafoniche" che, oltre alla tonalità, riguardano, fra l'altro, anche la velocità e il ritmo dell'enunciazione, la forza accentuale e la qualità fonatoria .

In parafonica, la tonalità non riguarda l'estensione, sillaba per sillaba, come avviene nell'intonia, ma interi enunciati attraverso il sollevamento,

l'abbassamento, l'espansione e la compressione. In pratica, rispetto al normale ambito tonetico di un determinato parlante la tonalità generale può essere sollevata (per esprimere stupore o aggressività), abbassata (per esprimere tristezza o *apatía*), espansa (per esprimere allegria o entusiasmo), compressa (per esprimere nausea o sonnolenza) (cfr. Canepari2004: 237-240).

L'aspetto parafonico è molto importante ai fini comunicativi, poiché trasmette, tra l'altro, lo stato d'animo del parlante e il suo atteggiamento nei confronti dell'interlocutore. Gli elementi parafonici sono in gran parte trasversali alle varie lingue, tant'è vero che riusciamo spesso a interpretarli correttamente anche ascoltando lingue a noi sconosciute. Ciò che può cambiare è l'aspetto "culturale", o per meglio dire, "le regole sociali", per cui in alcune culture può non essere appropriato esprimere certi sentimenti o stati d'animo, specialmente in pubblico, mentre in altre può essere necessario addirittura accentuarli. Altrettanto importante è la possibile interferenza fra le tonie e le sovrastrutture parafoniche. Come evidenzia Canepari:

spesso, strutture intonative particolari possono esser intese secondo chiavi interpretative di tipo parafonico: un particolare intonativo (tipico d'una lingua, o d'un dialetto, o d'un accento regionale) può esser frainteso come una sovrastruttura (parafonica) riferibile a un determinato atteggiamento, come aggressività, invadenza, effeminatezza (o il loro contrario), con ovvie conseguenze di comunicazione, al livello soggettivo o locale. A volte [...], in Italia, caratteristiche intonative calabresi, o albanesi, o anglo-americane, possono sonare aggressive; quelle pugliesi centro-settentrionali, o campane, possono sembrare invadenti; quelle anglo-britanniche, o francesi, rischiano di parere effeminate, come – d'altra parte – può succedere, rispettivamente, per caratteristiche venete o campane. Altre volte, differenze nell'impiego di formule di cortesia, o anche d'intonazioni meno appropriate, in quanto meno attenuate, specie con estranei, possono ingenerare antipatie (soggettive o localizzabili), come avviene, per esempio, se si chiede *Dov'è la stazione?* senz'aggiungere un *per favore*, o senz'attenuare la tonia conclusiva, che finisce, quindi, con tonalità troppo bassa, per esser giudicata cortese» (Canepari 2006c: 4).

Dal punto di vista didattico, questo aspetto dell'intonazione può essere considerato in relazione, non solo alla pragmatica della comunicazione, ma anche alla didattica interculturale per esplorare variabili particolarmente

complesse legate, fra l'altro, al ruolo sociale, al sesso e all'età nei parlanti, che possono influire sull'espressione degli stati d'animo attraverso le variazioni parafoniche.

12. L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA STRANIERA NEL LICEO SCIENTIFICO: IL QUADRO NORMATIVO.

Ogni intervento didattico nell'ambito della scuola pubblica va necessariamente inquadrato nell'ambito delle leggi, regolamenti e programmi che la disciplinano. Riteniamo, pertanto, necessario esaminare il quadro normativo che regola l'insegnamento della lingua straniera, con particolare riferimento al Liceo Scientifico, indirizzo nel quale sono state condotte le esperienze sul campo.

I docenti italiani operano in un contesto normativo particolarmente complesso e in continua trasformazione. Negli ultimi quindici anni sono state emanate e abrogate due importanti riforme dell'assetto complessivo della scuola italiana:

- la riforma Berlinguer, varata con la legge 10 dicembre 1997, n. 425;
- la riforma Moratti, varata con legge 28 marzo 2003, n. 53.

La riforma Berlinguer è stata abrogata dalla riforma Moratti. Questa, a sua volta, è stata abrogata dal successivo governo Prodi. Il destino dei progetti di riforma è stato determinato dalle alterne vicende della politica italiana. Nell'anno scolastico 2009/2010, in cui si sono svolti gli interventi didattici che sono descritti nella parte operativa della ricerca, era in corso l'elaborazione della riforma Gelmini.

Nell'ambito di un quadro normativo in continuo cambiamento, esiste un punto fermo, quello relativo al riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni educative. Nella scuola dell'autonomia occorre tenere conto, ovviamente, delle leggi e delle indicazioni ministeriali, che devono essere interpretate ed applicate, ma viene riconosciuta anche la possibilità di organizzare un piano dell'offerta formativa da stabilire a livello di singolo istituto.

12.1. Il Liceo Scientifico tradizionale: quadro orario e programmi.

Il Liceo Scientifico presenta, nella sua forma tradizionale, un'impostazione curricolare che è rimasta pressoché immutata da quasi un secolo, vale a dire

dalla riforma Gentile del 1923. Si riportano la tabella con il quadro orario complessivo e il programma per la lingua straniera.

Quadro orario del Liceo Scientifico tradizionale¹

Materie	Ore settimanali				
	1°	2°	3°	4°	5°
Religione o attività alternativa	1	1	1	1	1
Lingua e lettere italiane	4	4	4	3	4
Lingua e lettere latine	4	5	4	4	3
Lingua e letteratura inglese	3	4	3	3	4
Storia	3	2	2	2	3
Filosofia	-	-	2	3	3
Geografia	2	-	-	-	-
Matematica	5	4	3	3	3
Fisica	-	-	2	3	3
Scienze naturali e chimica	-	2	3	3	2
Disegno e storia dell'arte	1	3	2	2	2
Educazione fisica	2	2	2	2	2
TOTALE	25	27	28	29	30

PROGRAMMI DI LINGUA E LETTERATURA STRANIERA²

I Classe

Si riprenderanno e continueranno sistematicamente le riflessioni sintattiche iniziate nella scuola media inferiore, attraverso letture, esercitazioni, dettati, composizioni,

¹ La tabella è tratta dal sito internet del Liceo Leonardo da Vinci di Casalecchio di Reno, Bologna: <http://www.liceovinci.it/didattica/indirizzi-diploma/liceo-tradizionale.php>

² Il programma è tratto dal sito internet della rivista telematica Educazione & Scuola: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/scientifico.html>

conversazioni. Si userà nel primo anno un'antologia di autori dalle origini ai nostri giorni.

II, III, IV Classe

Riflessioni sintattiche, composizioni, conversazioni si faranno a proposito delle indagini di storia letteraria che saranno condotte come per la letteratura italiana e latina - più analiticamente attraverso documenti e opere.

Ci si soffermerà più a lungo sopra un'opera di almeno due dei migliori autori. L'insegnante parlerà costantemente nella lingua straniera e costringerà progressivamente gli alunni ad imitarlo sino al completo padroneggiamento della lingua.

V Classe

L'insegnante, oltre che a conversazioni di riepilogo, guiderà gli alunni nella conoscenza dei capolavori delle letterature straniere; ma egli avrà iniziato anche negli anni precedenti questa opera, suggerendo le letture e chiarendo durante le indagini di storia letteraria i paralleli sviluppi della letteratura mondiale.

Come si evince dalla tabella, l'insegnamento della lingua straniera è presente per tutti e cinque gli anni. Le ore d'insegnamento settimanale sono tre nelle classi 1°, 3° e 4° e quattro nelle classi 2° e 5°. Il totale complessivo del monte orario per la lingua straniera è di 510 ore.

I programmi del 1923 sono poco dettagliati e forniscono indicazioni superate, per non dire ingenuie, in termini glottodidattici: "L'insegnante parlerà costantemente nella lingua straniera e costringerà progressivamente gli alunni ad imitarlo sino al completo padroneggiamento della lingua". Sono interessanti soprattutto da un punto di vista storico, ma sono di scarsa utilità per programmare un'attività didattica in linea coi tempi.

12.2. Il Liceo Scientifico secondo il Progetto Brocca

Per l'insegnante di lingue è sicuramente più significativo il cosiddetto Progetto Brocca³ che, partendo da vari progetti di sperimentazione esistenti, ha elaborato

³ Il progetto Brocca prende il nome del sottosegretario alla Pubblica Istruzione che coordinava la commissione ministeriale che dal 1988 al 1994 ha lavorato con l'obiettivo di rinnovare sia l'ordinamento, sia i curricula della secondaria superiore.

un nuovo profilo anche per il Liceo Scientifico. Si riporta la tabella con il quadro orario complessivo: l'insegnamento della lingua straniera è presente per tutti e cinque gli anni con tre ore d'insegnamento settimanale. Il totale complessivo del monte orario per la lingua straniera è di 450 ore, con una riduzione di 60 ore rispetto al piano tradizionale.

INDIRIZZO SCIENTIFICO						
discipline del piano di studi	ore settimanali per anno di corso					totale delle ore di lezione
	1°	2°	3°	4°	5°	
Educazione fisica	2	2	2	2	2	300
Religione	1	1	1	1	1	150
Italiano	5	5	4	4	4	660
Lingua straniera	3	3	3	3	3	450
Latino	4	4	3	3	3	510
Arte e/o Musica	2	2				120
Arte (storia)			2	2	2	180
Storia	2	2	2	2	2	300
Filosofia			2	3	3	240
Diritto ed Economia	2	2				120
Geografia	2	2				120
Matematica e Informatica	5	5	6	6	5	810
Scienze della Terra	3		2			150
Biologia		3	2	2	3*	300
Laboratorio Fisica/Chimica	3	3				180
Fisica			3	3	4*	300
Chimica			2	3	2*	210
<i>alternativa per il triennio</i>						
Scienze della Terra					2*	
Biologia			3	2	2*	
Fisica			4	3	3*	
Chimica			2	3	2*	
totale ore settimanali	34	34	34	34	34	
n° discipline per anno	12	12	13	12	12	* area pluridisc.

L'ambizione di fondo della Commissione Brocca era quella di costituire la base per una riforma completa dell'assetto e dei programmi della scuola secondaria superiore. In realtà l'obiettivo raggiunto è stato molto più limitato: il progetto

Brocca è servito al Ministero della Pubblica Istruzione soprattutto per razionalizzare e limitare il numero delle sperimentazioni.

Occorre riconoscere, tuttavia, che il progetto Brocca ha aggiornato in maniera radicale i programmi di Lingua Straniera per tutta la scuola secondaria superiore con indicazioni importanti in termini glottodidattici. Anche se i programmi erano destinati agli indirizzi che adottavano la sperimentazione Brocca, essi hanno influenzato anche gli indirizzi che mantenevano l'assetto tradizionale, con ricadute dirette sui libri di testo e sugli altri materiali didattici.

Un aspetto che vale la pena evidenziare è che nei programmi Brocca non viene fatta alcuna distinzione tra la programmazione delle varie lingue che tenga conto della particolare funzione dell'inglese come lingua internazionale. Dal testo sono state estrapolate le indicazioni relative all'insegnamento della pronuncia:

Nel contesto comunicativo assume particolare rilevanza il consolidamento di un sistema fonologico corretto e funzionale. È importante che lo studente si renda conto che una pronuncia scorretta del fonema può interferire nel processo di comunicazione, che un'intonazione non appropriata può stravolgere il significato di un enunciato e che il contorno intonativo, diverso da lingua a lingua, trasmette anche le dimensioni affettive del discorso⁴.

Il *dizionario*, soprattutto monolingue, è un utile strumento di lavoro per l'arricchimento lessicale e per il controllo della correttezza ortografica, morfologica e della pronuncia, purché lo studente abbia acquisito le tecniche indispensabili per una efficace consultazione. La tecnologia mette a disposizione validi strumenti per l'apprendimento delle lingue straniere: audioregistratore, videoregistratore, laboratorio linguistico, elaboratore, TV ecc. Il *laboratorio linguistico* è utile per lo sviluppo delle abilità di comprensione nonché per un corretto apprendimento della struttura fonologica della lingua e per l'acquisizione di automatismi⁵.

⁴ 'Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni' (p. 252).

Il documento è tratto dal sito internet della rivista telematica Educazione & Scuola con riferimento al Biennio: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/bienniobrocca.pdf>.

⁵ Ibidem, p. 352.

I programmi Brocca sottolineano l'importanza della pronuncia a fini comunicativi, ponendo l'accento sull'acquisizione di un sistema fonologico corretto e funzionale. Viene anche considerata fondamentale l'autonomia dello studente che deve acquisire le tecniche indispensabili per un'efficace consultazione del dizionario. Si tratta di competenze che vengono spesso trascurate nella pratica didattica. Per mettere in grado lo studente di consultare un dizionario ai fini della pronuncia non basta fargli leggere una tabella di corrispondenze, ma implica l'abilità di sapere effettivamente porre in relazione i simboli fonetici con i rispettivi suoni, nonché di essere in grado di saperli riconoscere e produrre correttamente.

12.3. Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue

Un altro documento importante per l'insegnamento linguistico in Italia è stato il *QCER, Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle Lingue*, noto anche con l'acronimo inglese *CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)*. Il *Quadro Comune Europeo* non è vincolante per la scuola pubblica italiana, ma ha esercitato una forte influenza sulla didattica, grazie al suo prestigio e alle sue dettagliate linee guida.

Il *Quadro Comune Europeo* è stato realizzato da un'equipe di esperti su indicazione del Consiglio d'Europa⁶ nel periodo tra il 1989 e il 1996. L'obiettivo principale era quello di fornire metodi e criteri per trasmettere e accertare le conoscenze linguistiche. Nel 2001 una risoluzione dello stesso Consiglio d'Europa ha raccomandato di utilizzare il *Quadro Comune Europeo* per la valutazione delle abilità linguistiche nell'ambito europeo.

I sei livelli di riferimento in cui si articola il *Quadro Comune Europeo* (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) sono sempre più diffusamente accettati come standard per

⁶ Il **Consiglio d'Europa**, fondato il 5 maggio 1949, conta 47 stati membri. È un'organizzazione internazionale il cui scopo è promuovere, tra l'altro, l'identità culturale europea. La sede istituzionale è a Strasburgo in Francia. Il Consiglio d'Europa è un'organizzazione autonoma, che non va confusa con l'Unione Europea o con organi di quest'ultima, quali il Consiglio dell'Unione europea, il Consiglio europeo.

valutare il livello di competenza linguistica individuale. La maggior parte degli enti certificatori hanno adottato i livelli di conoscenza del *Quadro* per le proprie certificazioni e forniscono tabelle di conversione tra le denominazioni dei propri livelli e quelle del *Quadro*. Inoltre anche alcuni enti certificatori di paesi extraeuropei hanno armonizzato i propri livelli linguistici con quelli del *Quadro*. Si riporta la tabella⁷ con i sei livelli di riferimento in cui il *Quadro* si articola (A1, A2, B1, B2, C1 e C2):

Livelli comuni di riferimento: scala globale

Livello Avanzato:

C2 È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta o legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di Livello significato anche in situazioni piuttosto complesse.

C1 È in grado di comprendere un'ampia gamma di testi complessi e piuttosto lunghi e ne sa ricavare anche il significato implicito. Si esprime in modo scorrevole e spontaneo, senza un eccessivo sforzo per cercare le parole. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati e articolati su argomenti complessi, mostrando di saper controllare le strutture discorsive, i connettivi e i meccanismi di coesione.

Livello Intermedio:

B2 È in grado di comprendere le idee fondamentali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel proprio settore di specializzazione. È in grado di interagire con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che l'interazione con un parlante nativo si sviluppa senza eccessiva fatica e tensione. Sa produrre testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti ed

⁷ La tabella è tratta dalla pubblicazione: Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, *RCS Scuola, Milano - La Nuova Italia - Oxford, 2002, pag. 32.*

esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, esponendo i pro e i contro delle diverse opzioni.

B1 È in grado di comprendere i punti essenziali di messaggi chiari in lingua standard su argomenti familiari che affronta normalmente al lavoro, a scuola, nel tempo libero, ecc. Se la cava in molte situazioni che si possono presentare viaggiando in una regione dove si parla la lingua in questione. Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti.

Livello elementare:

A2 Riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati.

A1 Riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare.

La tabella individua sei livelli di competenza linguistica (A1/A2, B1/B2, C1/C2) che possono essere raggiunti nel percorso d'apprendimento di chi studia una lingua straniera. I sei livelli sono ripartiti in tre livelli più ampi: elementare (A), intermedio (B) ed avanzato (C). Si tratta di uno strumento utile per la valutazione e l'autovalutazione che, tuttavia, l'insegnante deve necessariamente integrare con altre indicazioni più dettagliate contenute in altre sezioni dello stesso *Quadro*. Il capitolo cinque, in particolare, classifica dettagliatamente le competenze generali e comunicative del discente. Da questo capitolo riportiamo, nell'originale inglese, le sezioni relative alla competenza fonologica (Council of Europe 2001: 116 -117):

5.2.1.4 Phonological competence involves a knowledge of, and skill in the perception and production of:

- the sound-units (*phonemes*) of the language and their realisation in particular contexts (*allophones*);
- the phonetic features which distinguish phonemes (*distinctive features*, e.g. voicing, rounding, nasality, plosion);
- the phonetic composition of words (*syllable structure*, the sequence of phonemes, word stress, word tones);
- sentence phonetics (*prosody*);
- sentence stress and rhythm;
- intonation;
- phonetic reduction;
- vowel reduction;
- strong and weak forms;
- assimilation;
- elision.

Apparentemente la sezione non è molto informativa, in quanto si limita a elencare ciò che s'intende per competenza fonologica, una definizione che dovrebbe ritenersi acquisita da chi si occupa d'insegnamento linguistico. Il fatto che gli estensori del documento siano entrati nel dettaglio, ci porta a pensare che non reputassero scontata tale conoscenza e che ritenessero necessaria una descrizione che mettesse in evidenza gli aspetti ritenuti essenziali. Tali aspetti sono successivamente posti in scala, in relazione al controllo fonologico che dovrebbe caratterizzare ciascuno dei sei livelli di competenza illustrati in precedenza (Council of Europe 2001: 117):

PHONOLOGICAL CONTROL

C2 As C1

C1 Can vary intonation and place sentence stress correctly in order to express finer shades of meaning.

B2 Has acquired a clear, natural, pronunciation and intonation.

B1 Pronunciation is clearly intelligible even if a foreign accent is sometimes evident and occasional mispronunciations occur.

A2 Pronunciation is generally clear enough to be understood despite a noticeable foreign accent, but conversational partners will need to ask for repetition from time to time.

A1 Pronunciation of a very limited repertoire of learnt words and phrases can be understood with some effort by native speakers used to dealing with speakers of his/her language group.

L'aspetto della competenza fonologica è accompagnato da quello relativo alla competenza ortografica (Council of Europe 2001: 117):

5.2.1.5 Orthographic competence

involves a knowledge of and skill in the perception and production of the symbols of which written texts are composed. The writing systems of all European languages are based on the alphabetic principle, though those of some other languages follow an ideographic (logographic) principle (e.g. Chinese) or a consonantal principle (e.g. Arabic).

For alphabetic systems, learners should know and be able to perceive and produce:

- the form of letters in printed and cursive forms in both upper and lower case;
- the proper spelling of words, including recognised contracted forms;
- punctuation marks and their conventions of use;
- typographical conventions and varieties of font, etc.;
- logographic signs in common use (e.g. @, &, \$, etc.).

Particolarmente significativa è la sezione successiva, ove vengono poste in relazione la competenza fonologica e la competenza ortografica (Council of Europe 2001: 117-118):

5.2.1.6 Orthoepic competence

Conversely, users required to read aloud a prepared text, or to use in speech words first encountered in their written form, need to be able to produce a correct pronunciation from the written form. This may involve:

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- what new phonological skills are required of the learner;
- what is the relative importance of sounds and prosody;
- whether phonetic accuracy and fluency are an early learning objective or developed as a longer term objective.

The user/learner's competences

- knowledge of spelling conventions;

- ability to consult a dictionary and a knowledge of the conventions used there for the representation of pronunciation;
- knowledge of the implications of written forms, particularly punctuation marks, for phrasing and intonation;
- ability to resolve ambiguity (homonyms, syntactic ambiguities, etc.) in the light of the context.

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state: the orthographic and orthoepic needs of learners in relation to their use of spoken and written varieties of language, and their need to convert text from spoken to written form and vice versa.

Analogamente a quanto indicato nei Programmi Brocca, nella lista delle competenze ha un forte rilievo l'abilità di consultare il dizionario non soltanto per apprendere il significato, ma anche per controllare la pronuncia, in quanto la conoscenza delle regole ortografiche può non essere sufficiente a ricavarla con sicurezza.

Altre indicazioni importanti sono contenute nella parte del *Quadro* relativa all'apprendimento e alla valutazione dell'insegnamento. In questa sezione viene chiarito che è non sempre necessario includere nel programma dell'insegnamento della lingua straniera alcune abilità, conoscenze e competenze che il *Quadro* stesso identifica come obiettivi da raggiungere, in quanto queste potrebbero essere state acquisite nella lingua materna, grazie all'esperienza o allo studio di altre materie. In questi casi, si tratterebbe di trovare nella L2/LS l'esponente linguistico di categorie nozionali già acquisite nella L1. Nello stendere il curriculum e nel definire la programmazione del corso, si tratterebbe semplicemente di decidere quali conoscenze devono essere ancora imparate e quali possono essere considerate come già acquisite da parte degli studenti. Il problema può sorgere quando un campo concettuale è organizzato diversamente nella L1 e nella L2/LS, come spesso accade. In questi casi si pongono questioni complesse in relazione a quale stadio del processo d'insegnamento/apprendimento occorre chiarire e porre rimedio alle differenze, oppure se non sia più opportuno non trattarle direttamente e lasciare che vengano risolte grazie all'esperienza e alla semplice esposizione alla L2/LS.

È interessante notare che queste considerazioni vengono estese anche alla pronuncia (Council of Europe 2001: 132):

Similar issues arise with respect to pronunciation. Many phonemes can be transferred from L1 to L2 unproblematically. In some cases the sounds used in particular contexts may be noticeably different. Other phonemes in L2 may not be present in L1. If they are not acquired or learnt, some loss of information is entailed and misunderstandings may occur. How frequent and significant are they likely to be? What priority should they be given? Here, the question of the age or the stage of learning at which they are best learnt is complicated by the fact that habituation is strongest at the phonetic level. To raise phonetic errors into consciousness and unlearn the automatised behaviours only once a close approximation to native norms becomes fully appropriate, may be much more expensive (in time and effort) than it would have been in the initial phase of learning, especially at an early age.

Such considerations mean that the appropriate objectives for a particular stage of learning for a particular learner, or class of learner at a particular age, cannot necessarily be derived by a straightforward across-the-board reading of the scales proposed for each parameter. Decisions have to be made in each case⁸.

Alcune considerazioni sono molto interessanti, in particolare la valutazione che non tutti gli aspetti della conoscenza linguistica possano migliorare di pari passo e che possano raggiungere contemporaneamente lo stesso livello. Così il procedere e migliorare della competenza morfosintattica non necessariamente comporta il miglioramento di quella relativa alla pronuncia, se non vengono adottate strategie adatte sin dai primi stadi del processo d'apprendimento. Per questo motivo i livelli d'apprendimento debbono essere interpretati anche in relazione al contesto d'insegnamento e all'età degli studenti.

Per quanto riguarda la lingua inglese, il Dipartimento di Lingue del Liceo Scientifico 'Leonardo da Vinci' di Casalecchio di Reno, scuola in cui si è svolta la ricerca nell'a.s. 2009/10, ha stabilito che il livello B1 può essere raggiunto alla fine della classe terza, mentre si auspica che il livello B2 possa essere raggiunto alla fine della classe quarta o, quanto meno, nel corso della classe quinta. Gli studenti che lo desiderano (la partecipazione è volontaria e dà diritto a credito

⁸ Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment.

per l'esame di stato) possono, infatti, chiedere di partecipare ai seguenti esami di certificazione esterna della University of Cambridge:

- PET, corrispondente al livello B1, nella sessione estiva dell'anno in cui frequentano la classe terza;
- First Certificate, corrispondente al livello B2, nella sessione estiva dell'anno in cui frequentano la classe quarta oppure nella sessione invernale dell'anno in cui frequentano la classe quinta.

I descrittori relativi ai due livelli sono:

- B1 una pronuncia chiaramente intelligibile, anche se con errori occasionali e con un accento straniero a volte evidente;
- B2 una pronuncia e intonazione chiare e naturali.

Passare dal livello B1 al B2 non appare impresa facile, se si pensa che certi errori possono derivare da interferenze foniche fossilizzate che avrebbero dovuto essere risolte in stadi precedenti dell'apprendimento linguistico. Come affrontare, dunque, il problema del miglioramento della pronuncia in questo contesto? Il *Quadro* contiene indicazioni sulle tecniche che si possono adottare (Council of Europe 2001: 153):

6.4.7.9 Pronunciation

How should learners be expected/required to develop their ability to **pronounce** a language?

- a) simply by exposure to authentic spoken utterances;
- b) by chorused imitation of
 - i) the teacher;
 - ii) audio-recorded native speakers;
 - iii) video-recorded native speakers;
- c) by individualised language laboratory work;
- d) by reading aloud phonetically weighted textual material;
- e) by ear-training and phonetic drilling;
- f) as d) and e) but with the use of phonetically transcribed texts;
- g) by explicit phonetic training (see section 5.2.1.4);
- h) by learning orthoepic conventions (i.e. how to pronounce written forms);
- i) by some combination of the above.

Il raggiungimento di “una pronuncia e intonazione chiare e naturali”, secondo gli estensori del *Quadro*, dovrebbe caratterizzare gli studenti del livello B2, quindi dovrebbero raggiungere tale obiettivo anche gli studenti che nel corso del quinto anno concludono il Liceo Scientifico e si sottopongono a un esame di certificazione di quel livello, come l’esame del *First Certificate* per quanto riguarda la lingua inglese.

Per avvicinarsi a un tale ambizioso obiettivo, considerata l’età degli studenti, il loro livello e, più in generale, il contesto in cui avviene l’insegnamento appare opportuno un intervento incentrato sulla competenza glottomatetica, vale a dire, sulla consapevolezza dei processi d’apprendimento da parte dei discenti.

Si tratta, in sostanza, di alzare la soglia della consapevolezza fonetica e fonologica dei discenti e di fornire loro gli strumenti per poter affrontare un percorso efficace di miglioramento della pronuncia. Il metodo fonotonetico naturale di Canepari offre il quadro teorico e le tecniche adeguate per organizzare un modulo didattico che possa dare le indicazioni essenziali un tale percorso. Il problema maggiore che l’insegnante deve affrontare è quello del tempo a disposizione e della sua ripartizione tra le diverse abilità che è necessario sviluppare.

Le classi terza e quarta, nella quali appare opportuno proporre il modulo di fonetica hanno a disposizione tre ore settimanali per un totale di circa novanta ore annue. Considerate le esigenze della programmazione nel suo complesso, sembra possibile destinare al modulo circa dodici ore, che equivalgono a circa un mese di attività didattica. Nel prossimo capitolo ci occuperemo dell’impostazione di tale modulo, secondo le linee guida del metodo fonotonetico naturale, nell’ambito di un approccio umanistico-affettivo.

13. Definizione del modello operativo: l'impostazione del modulo, dell'unità didattica e dell'unità d'apprendimento per l'insegnamento della pronuncia.

Un approccio corretto alla fonetica dovrebbe iniziare fin dal momento in cui il bambino inizia a scrivere, fin dalla scuola primaria, ovviamente con la metodologia adeguata. Che ciò sia possibile è stato dimostrato dalla sperimentazione di Canepari e Simionato nella scuola elementare con il *metodo bialfabetico*:

È ovvio che, coi bambini, non si fanno delle barbose lezioni ex-cathedra. S'introducono, invece, alcune constatazioni (o anche concetti applicati, però, alla *realtà*), portando i bambini all'intuizione – a volte sbalorditivamente rapida – sui rapporti, naturali, tra suono e articolazione (: o posizione e movimento degli organi articolatori, nonché dell'altrettanto naturale rappresentabilità dei suoni tramite dei simboli (in parte corrispondenti alle normali lettere dell'alfabeto, in parte con qualche curiosa e divertente differenza) (Canepari 2004: 517-518).

Un approccio precoce alla fonetica, aiuterebbe lo studente a maturare il controllo dei propri orfani fonatori e a familiarizzarsi con i simboli fonetici, iniziando un percorso di appropriazione di abilità e competenze fondamentali per l'apprendimento anche della pronuncia delle lingue straniere. Infatti, come sottolinea Canepari (2004: 5199):

... il metodo bialfabetico non si limita alla considerazione dei suoni (di come si producono, come si rappresentano, come s'interpretano, di come *non* si confondono con la grafia), ma innesca un prezioso meccanismo di riflessione su tutti gli aspetti della lingua, morfosintattici e semantici, e anche sulla variabilità sociale e geografica... Questa stessa capacità di riflessione sulla lingua, ben presto si trasferisce anche a tanti altri aspetti del sapere della vita. I bambini maturano meglio e in modo più globale.

A parte questi casi di sperimentazioni che evidenziano la validità dei principi del metodo fonotonetico naturale, l'insegnamento di solito si limita, purtroppo, al solo insegnamento delle regole ortografiche, trascurando in larga misura la realtà fonica e la consapevolezza cinestesica. L'insegnante di LS di scuola

secondaria superiore non può contare su un terreno dissodato, vale a dire su conoscenze pregresse in materia di fonetica relative alla L1, ma deve ricostruire, rifondare la consapevolezza fonetica degli studenti.

Al momento in cui gli studenti raggiungono la scuola secondaria superiore si può contare, tuttavia, sulla maturazione delle loro capacità di analisi e di riflessione sulla lingua; è quindi possibile un approccio sistematico alla dimensione metacognitiva. Come osserva Balboni (2008: 178),

la conseguenza glottodidattica di tutto ciò è nel passaggio da un approccio comunicativo fondato sulle intuizioni e le associazioni, a un approccio che include sempre più la riflessione, la catalogazione, la definizione metalinguistica. Alla competenza d'uso della lingua si affianca, come sostegno e non come sostituto, la *competenza sull'uso della lingua*.

Proseguire con il cosiddetto approccio «naturale» oltre i 13-14 anni significa offendere la maturità cognitiva dello studente e rinunciare a tutte le potenzialità offerte da una mente ormai in grado non solo di eseguire, ma anche di spiegare la propria esecuzione, ricavandone modelli in grado di generare comportamenti futuri di buona qualità. In altre parole, è nel cuore di questa fase adolescenziale che la «grammatica» (nell'accezione più vasta) entra come settore a sé all'interno del curriculum di lingua straniera.

Ci pare legittimo estendere il discorso di Balboni all'aspetto fonetico, che nella scuola secondaria superiore può essere introdotto facendo riferimento alle maturate capacità cognitive dello studente. In questa fase dello sviluppo cognitivo dello studente, è possibile introdurre conoscenze dichiarative che, grazie alle esercitazioni, si consolidano in conoscenze procedurali che approdano "a vere e proprie rappresentazioni mentali, a modelli via via più completi" (Balboni: 2008: 178).

13.1. I modelli operativi

Ispirandosi alla psicologia della Gestalt, che descrive la percezione in termini di globalità, analisi e sintesi, Balboni (2008: 103) ha elaborato tre modelli operativi ordinati in scala gerarchica crescente: l'unità d'apprendimento, l'unità didattica e il modulo:

Unità d'apprendimento (U.A.)

L'unità d'apprendimento costituisce il nucleo dell'attività di acquisizione della LS. Seguendo il modello gestaltico, comprende tre momenti: globalità, analisi e sintesi. Essi costituiscono la «molecola matetica», ovvero l'unità minima del processo acquisitivo. La durata dell'UA non è fissa, ma può oscillare dai pochi minuti all'intera durata di una lezione.

Unità didattica (U.D.)

L'unità didattica è composta da una fase iniziale (motivazione e globalità), una fase di lavoro sul testo (analisi, sintesi e riflessione) e una fase conclusiva di controllo e di recupero. Si articola in una serie di unità d'apprendimento. La durata è compresa orientativamente dalle sei alle dieci ore.

Modulo

Il modulo è costituito da un insieme di unità didattiche, che si articolano a loro volta in unità di apprendimento. Il modulo è idealmente un insieme autosufficiente o, per meglio dire, autonomo, che può essere accreditato come conoscenza acquisita. Nell'insegnamento linguistico, tuttavia, può essere difficile definirne il grado di autonomia, in quanto la lingua è un insieme complesso in cui "tutto si tiene". Pertanto, il modulo ha una valenza soprattutto pragmatica ai fini della certificazione e deve essere visto come una porzione di contenuti, collegabile con gli altri moduli che formano il curriculum (cfr. Novello, 2007: 16). Riportiamo il grafico seguente che illustra la strutturazione dell'unità didattica in una rete flessibile di unità d'apprendimento:

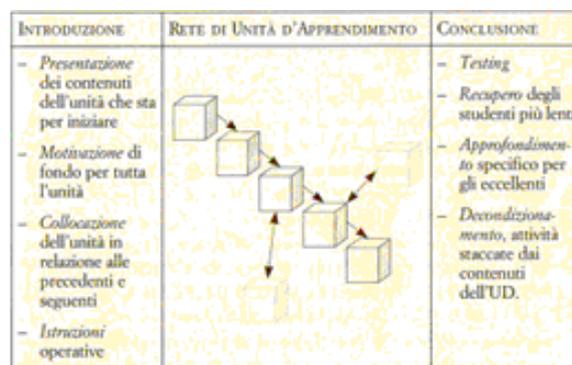


Figura 23: l'unità didattica come rete di unità d'apprendimento (Balboni 2008: 107).

Come chiarisce Balboni, il concetto di 'rete' supera quello di 'sequenza' e permette un'organizzazione più flessibile del percorso didattico con integrazioni di elementi creati *ad hoc* dall'insegnante sulla base delle esigenze che scaturiscono dall'effettivo lavoro in classe.

Nella parte operativa di questo lavoro ci proponiamo di declinare le indicazioni di Balboni alle esigenze di strutturare unità didattiche esplicitamente dedicate ad alcuni aspetti fondamentali della pronuncia della lingua inglese, secondo le indicazioni del metodo fonotonetico naturale, nel contesto della scuola secondaria superiore italiana.

Intendiamo sperimentare un modulo dedicato esplicitamente alla pronuncia, raccordabile con altri moduli dedicati ad altre competenze previste dai programmi ministeriali e dal POF (piano dell'offerta formativa) dell'Istituto in cui ci troviamo a operare. Il modulo sarà costituito da una o più unità didattiche della durata complessiva di circa 12 ore, articolate a loro volta in:

- una fase di motivazione valida non per la singola lezione, ma per tutto il periodo dell'unità didattica;
- una rete di unità d'apprendimento, che non seguono una sequenza rigida, ma che sono gestite liberamente dall'insegnante, utilizzando anche le glottotecnologie;
- una fase finale di controllo e di eventuale recupero.

L'insieme delle attività potrebbe essere racchiuso in un modulo certificabile, da inserire eventualmente nel *Portfolio Europeo delle lingue dello studente*. Ricordiamo che il *Portfolio* è un documento che ogni cittadino europeo può esibire per fornire le indicazioni necessarie sulle sue conoscenze linguistiche e di contenuto, acquisite nel corso degli anni, nella scuola e fuori della scuola. Questo documento è costituito da un insieme di tre parti distinte, coerenti fra loro:

1. Il Passaporto linguistico che riporta le indicazioni sul grado di conoscenza raggiunto nelle diverse lingue, valutato secondo parametri europei, basati su

indicatori linguistici che rendono i risultati confrontabili. Questa parte è corredata da griglie e liste di autovalutazione e dalla documentazione relativa ai diplomi ottenuti ed alle esperienze linguistiche intraprese dentro e fuori della scuola che rendono i risultati confrontabili. Questa parte è corredata da griglie e liste di autovalutazione e dalla documentazione relativa ai diplomi ottenuti ed alle esperienze linguistiche intraprese dentro e fuori della scuola.

2. La Biografia in cui è registrato il processo di apprendimento e lo stile di apprendimento linguistico e culturale intrapreso attraverso schede di autovalutazione, compilate dallo studente nelle varie fasi della formazione linguistica.

3. Il Dossier con gli esemplari dei testi prodotti, a documentazione del rendimento raggiunto nel processo di apprendimento linguistico, applicato ai diversi settori disciplinari e alle tematiche trattate.

13.2. Fonetica esplicita o implicita?

La questione fondamentale che si pone nel proporre un modulo dedicato alla pronuncia è se fare o non fare fonetica in maniera esplicita. Si tratta di un aspetto che ricorda quello molto dibattuto del “fare o non fare grammatica” (cfr. Balboni 2008: 135). Analogamente a quanto accade per la grammatica, la vera questione è come insegnarla in modo efficace al fine di produrre vera acquisizione. Proporre agli studenti le strutture fonologiche e fonetiche della lingua straniera, ovviamente non è sufficiente, occorre che queste strutture vengano scoperte, percepite e prodotte dallo studente stesso.

In questo processo riveste un ruolo fondamentale la riflessione metalinguistica. Come ricorda Balboni (2008: 135), “la conoscenza esplicita svolge un’importante funzione di controllore formale, di «monitor», che agisce da punto d’appoggio per analizzare e interiorizzare il nuovo input”.

Da questo punto di vista, diventa fondamentale favorire lo sviluppo della competenza (glotto)matetica dello studente, cioè della competenza nelle strategie e nei processi del proprio apprendimento:

... oggi è evidente e reiterata ovunque l'accentuazione sull'apprendimento consapevole, che non dà solo pesci ma insegna a pescare, che rende autonomi nel L.L.L.L. Longlife and Lifewide Language Learning, che fa maturare lo studente come apprendente e non lo porta «solo» a costruire la sua competenza comunicativa (Balboni 2008: 18).

Alla luce di queste indicazioni, un modello ideale di unità didattica dedicata alla pronuncia dovrebbe essere flessibile, composta da una rete di unità d'apprendimento e dovrebbe seguire un percorso articolato nelle fasi di: globalità > analisi/sintesi/riflessione funzionale > riflessione glottomatetica e (auto)valutazione.

La gestione di queste diverse fasi deve necessariamente tenere conto del contesto in cui avviene l'insegnamento, secondo i seguenti parametri indicati da Balboni (2008: 200-201), che utilizziamo come suggerimenti per la riflessione.

Presenza della lingua nell'ambiente

In Italia l'inglese non ha una funzione istituzionale, ma è una lingua che fa parte integrante della cultura giovanile, si trova in canzoni, film e soprattutto su internet. Occorre inoltre considerare la crescente diffusione di corsi di laurea in lingua inglese, nonché l'insegnamento di materie in lingua inglese nella scuola secondaria attraverso il CLIL (Content and Language Integrated Learning), una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di una disciplina in lingua straniera veicolare. Gli argomenti sono trattati in lingua straniera e l'obiettivo è l'apprendimento integrato di lingua e contenuto.

Selezione e produzione dell'input

Normalmente in una situazione d'insegnamento LS, è l'insegnante che controlla l'input linguistico, ma nel caso dell'inglese in Italia, gli studenti vengono ogni giorno a contatto con questa lingua attraverso i mass-media. Normalmente, però, si tratta di contatti fugaci, non di esposizione a porzioni significative di lingua.

Figura del docente

Balboni (2008: 200) osserva che nel contesto LS “l’insegnante rappresenta per il discente la figura modello di parlante della LS; anche quando presenta altri modelli (ad esempio su CD audio, in video, ecc.) lui rimane la figura viva di riferimento”.

Nel contesto scolastico italiano, gl’insegnanti sono nella quasi totalità *non-native-speakers*, che spesso non hanno piena fiducia nelle proprie competenze fonetiche. Occorre sfatare il mito che solo l’insegnante *native-speaker* sia un modello adeguato per la pronuncia. Occorre fare in modo che l’insegnante *non-native-speaker* abbia fiducia nelle proprie possibilità, che si ponga obiettivi raggiungibili per se stesso e anche per gli studenti.

Tipo di attività didattiche

Nella scuola secondaria italiana, l’insegnamento dell’inglese avviene in un contesto nel quale quasi tutti gli studenti condividono la stessa lingua materna (o quanto meno, nel caso degli immigrati, l’italiano è la lingua privilegiata per la comunicazione interpersonale). In questo contesto non è possibile utilizzare l’inglese come lingua franca, come potrebbe accadere se gli studenti fossero di diversa provenienza linguistica. Inevitabilmente, molte attività sono dei falsi pragmatici in cui “due persone della stessa lingua materna, che vivono vicine, che da anni sono insieme a scuola e fuori, devono parlarsi in un’altra lingua per dirsi cose che *simulano* la realtà” (Balboni 2008: 200).

Curricolo e programmazione didattica

Il curricolo e i programmi sono stabiliti dalle autorità scolastiche. L’autonomia dell’insegnante è piuttosto limitata. Un’attività di sperimentazione d’insegnamento della pronuncia dovrà, pertanto, muoversi all’interno di questo quadro abbastanza rigido.

Testing e valutazione

Se si sceglie la formula del modulo accreditabile, diventa fondamentale il momento della verifica per accertare che gli obiettivi minimi siano stati raggiunti. Trattandosi di attività che tendono non soltanto al miglioramento della pronuncia, ma anche all'acquisizione di tecniche di auto-apprendimento in un'ottica di autonomia dello studente, sarà necessario verificare e valutare sia la *performance* orale, sia la competenza in ambito strettamente fonetico (che non è fine a se stessa, ma che dà gli strumenti per l'ulteriore miglioramento della pronuncia).

Uso della tecnologia

Come osserva Balboni (2008: 201), nell'insegnamento della "LS la tecnologia è fondamentale come complemento ai modelli linguistici del docente, per presentare materiali autentici, con voci di età e sesso diversi, per mostrare la cultura straniera ...". Nell'insegnamento della pronuncia, l'uso delle glottotecnologie è, se possibile, ancora più importante, tuttavia, non basta proporre registrazioni di native-speakers, occorre dare agli studenti anche gli strumenti per interpretarli. Occorre soprattutto fare una distinzione fra ciò che si propone per l'imitazione e ciò che si propone per la sola comprensione, tenendo anche presente che, come modello per l'imitazione, occorre rivalutare l'importanza della pronuncia dell'insegnante *non-native speaker*.

13.3. Le fasi dell'unità didattica

Sulla scorta delle precedenti considerazioni e valutazioni, possiamo ora passare a fissare in maniera più dettagliata i vari momenti in cui si può articolare una Unità Didattica dedicata alla fonetica:

MOTIVAZIONE:

la motivazione rappresenta il punto di partenza per lo sviluppo di ogni argomento in quanto l'acquisizione dei contenuti viene facilitata dal coinvolgimento emotivo.

Anche dal punto di vista cognitivo, la motivazione è importante perché come osserva Novello (2007: 9), "creare aspettative rispetto al lavoro da svolgere stimola lo scatenarsi nello studente di una serie di ipotesi che faciliteranno la comprensione dei materiali e delle attività". Esplicitare le finalità dell'apprendimento ha lo scopo di supportare l'impegno degli studenti con argomenti razionali, non bisogna dimenticare, tuttavia, il piacere che può dare lo stesso processo d'apprendimento. Da questo punto di vista, è importante la riduzione del fallimento, perciò l'insegnante deve imparare a "non considerare gli errori in maniera negativa, bensì come parte naturale del processo d'acquisizione e proponendo, inoltre, attività adatte al livello dello studente" (Novello 2007: 10).

Tecniche per la fase motivazione:

Esplicitazione degli obiettivi funzionali e pragmatici, spiegando che l'obiettivo dell'unità didattica è quello di migliorare la capacità di esprimersi oralmente, grazie a una pronuncia più intelligibile.

Attività di brain-storming:

Si può stimolare la riflessione ponendo delle domande quali:

Che cosa s'intende per intelligibilità? Quanto importante è per voi la pronuncia?
Che tipo di pronuncia desiderate avere? Quanto conta la pronuncia per la comprensione? Parlate di vostre esperienze in cui la pronuncia ha creato equivoci e incomprensioni?

Materiale audiovisivo:

Si può proporre la visione di filmati e registrazioni con parlanti da varie parti del mondo per mostrare esempi di pronunce diverse.

Si stimoleranno, poi, commenti e considerazioni da parte degli studenti.

GLOBALITÀ:

La fase di globalità fa riferimento al concetto di bimodalità, cioè alla specializzazione degli emisferi cerebrali. Secondo gli studi neurolinguistici di Marcel Danesi, il lato destro controlla le emozioni, l'affettività, la motivazione, la curiosità, mentre il lato sinistro controlla il pensiero logico e il linguaggio. La percezione che avviene nell'emisfero destro è globale, mentre quella dell'emisfero sinistro è analitica.

Come sottolinea Balboni (2008: 28), l'insegnamento per essere efficace dovrebbe coinvolgere il cervello nella sua totalità, seguendo la direzione: da destra a sinistra:

... entrambe le modalità del cervello, quella analitica dell'emisfero sinistro e quella globale , «olistica» dell'emisfero destro, sono coinvolte nella comunicazione linguistica e – di conseguenza – esse devono essere integrate affinché *l'intera mente dell'allievo* venga coinvolta nel processo di acquisizione linguistica, non solo la dimensione razionale, formale, logica

Un ulteriore aspetto del quale è necessario tenere conto è l'applicazione glottodidattica della teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1993). Secondo questo psicologo, esistono vari tipi di intelligenze (logico matematica, musicale, spaziale, corporale-cinestesica, interpersonale e intrapersonale) che ogni persona possiede in misura diversa. Gli individui adottano, inoltre, diversi stili cognitivi (globale, analitico; attivo, passivo). Queste caratteristiche suggeriscono che un insegnamento efficace debba variare le tipologie di attività, in modo da dare spazio ai diversi tipi di intelligenza e stile cognitivo in questo modo “lo studente avrà la possibilità di seguire la sua naturale inclinazione ad apprendere e di creare le proprie strategie di acquisizione” (Novello 2007: 10).

Tecniche per la fase di globalità

Balboni (2008: 104) sottolinea che questa fase è dedicata all'approccio globale al testo con attività di ascolto o di lettura, proponendo attività che aiutino l'allievo a penetrare il testo "muovendo dalla globalità (in cui gioca un ruolo primario l'emisfero destro del cervello) per avviarsi a una comprensione via via più dettagliata (che si fonda sempre sull'emisfero sinistro)".

Novello (2007:15), muovendo dalle stesse premesse teoriche, propone le seguenti tecniche:

- elicitazione: attività per estrarre le preconcoscenze quali *brainstorming* e *spidergram*;
- esplorazione delle parole chiave (analisi del paratesto);
- guida alla comprensione (domande a scelta multipla, incastro, accoppiamento, transcodificazione).

Integrando queste indicazioni generali con quelle specifiche del metodo fonotonetico naturale, si proporranno le seguenti attività per favorire la consapevolezza fonetica:

- identificazione: ascolto di parole (anche senza senso) che contengano i foni oggetto della lezione. L'ascolto sarà più efficace se accompagnato da un esercizio in cui gli studenti ascoltano una coppia di parole, una delle quali contiene il fono in questione, che devono identificare;
- discriminazione: ascolto di due coppie di parole. Gli studenti devono identificare la coppia in cui le parole sono uguali;
- imitazione: proponendo la registrazione di alcune parole che contengano il suono in esame, possibilmente con immagini, ma senza la trascrizione nella grafia corrente.

Nel caso di attività legate al miglioramento della pronuncia avrà ovviamente un ruolo fondamentale l'ascolto di un testo registrato (preferibilmente un dialogo), che può essere preceduto dall'esplorazione dell'eventuale paratesto (immagini, foto) con ipotesi sul contesto ed elicitazione di parole chiave.

In un'Unità Didattica dedicata esplicitamente alla fonetica, l'ascolto guidato ha lo scopo d'integrare la comprensione con la corretta percezione del materiale

fonico. Nel caso di un dialogo si può prevedere un primo ascolto della registrazione per una comprensione globale e confermare le previsioni sul contesto fatte nelle attività precedenti. Un secondo e, se necessario, un terzo ascolto avranno lo scopo portare l'attenzione degli studenti su come i nuclei informativi sono veicolati dalla pronuncia dei parlanti.

ANALISI

Questa fase prevede la verifica analitica delle ipotesi delineate nella fase precedente. Occorre proporre attività per analizzare in maniera approfondita il focus della lezione. Per raggiungere questo obiettivo, Novello (2007: 15), raccomanda tecniche di, completamento, incastro (di frasi, parole), riordino (di frasi, parole, lettere), dettato, dettato integrale o a completamento (con delle parti già date). Per i nostri scopi che sono eminentemente fonetici proponiamo:

- analisi del testo trascritto per individuare i foni, fonemi o i tratti soprasegmentali presi in esame;
- fissaggio delle strutture attraverso attività di ripetizione e di manipolazione; nel caso di un dialogo si può prevedere anche la drammatizzazione;
- reimpiego delle strutture attraverso il role-play.

SINTESI

Secondo Novello (2007: 13), nella fase di analisi “lo studente è chiamato a reimpiegare le parti o la parte analizzata e a riflettere sul suo utilizzo, in modo tale da ricavarne delle ‘regole d’uso’ che gli permetteranno di usufruire in maniera autonoma di ciò che sta apprendendo”. Le tecniche utilizzabili per la sintesi possono essere scelte tra le seguenti: ripetizione, completamento, composizione, dialogo, dialogo aperto (con presenti le battute di un solo personaggio), drammatizzazione (ripetere un dialogo), role-taking (assumere ruoli già previsti da un dialogo), role-making (massima libertà nei dialoghi), role-play (eseguire degli ordini).

RIFLESSIONE

Per la fase di riflessione si possono utilizzare attività di esplicitazione (sottolineature, collegamenti segnalati con frecce o colori), inclusione – esclusione, seriazione (riordino in base a un parametro), nonché griglie ed esercizi di manipolazione.

CONTROLLO

La fase di controllo ha lo scopo di accertare se gli studenti hanno acquisito gli obiettivi didattici e le aree di eventuale incertezza in modo da poter proporre attività di rinforzo e recupero.

Le tecniche per il controllo possono essere scelte tra le seguenti: scelta multipla, griglia, domande, transcodificazione (cambio del genere testuale: da testo a dialogo, da racconto a disegno, ecc.), incastri, *cloze test* (riempimenti in cui è tolta una parola ogni sette), monologo, composizione.

RINFORZO

Per il rinforzo si possono introdurre testi autentici, canzoni, giochi e sono opportune le seguenti tecniche: ripetizione, drammatizzazione, dialoghi aperti, esercizi strutturali, completamento, griglie.

RECUPERO

Per il recupero occorre valutare con attenzione le aree d'incertezza e le ragioni del fallimento. Si possono utilizzare le stesse tecniche del rinforzo, ma prestando particolare attenzione agli stili cognitivi degli studenti.

13.4. Altre tecniche didattiche

Elenchiamo una lista di altri interventi didattici utili che possono essere utili per superare le difficoltà di pronuncia. Le attività, pensate originalmente per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera, sono state da noi adattate per l'insegnamento dell'inglese LS. Come osserva Pandolfi (2009: 1):

ogni aspetto fonologico va approfondito seguendo la scansione dell'unità didattica. Alcune delle attività sono adeguate al momento della motivazione, altre possono essere utili in una fase di globalità, altre ancora possono essere finalizzate alla sintesi oppure al momento della verifica. Come abbiamo anche esposto, in nessuno degli aspetti fonologici può mancare l'occasione per riflettere e evidenziare progressi e difficoltà, soddisfazioni e scoraggiamenti e confrontarsi con il modello che intendono raggiungere.

Per conoscere il proprio apparato fonatorio e acquisire la consapevolezza dei propri movimenti articolatori:

- Porsi davanti allo specchio, osservando, per esempio, la posizione delle labbra nelle vocali;
- Articolare parole o frasi molto lentamente;
- L'insegnante mima una parola con la bocca e gli studenti individuano la parola;
- Lavorare con "carte fonetiche", che presentano la posizione degli organi fonatori nell'articolazione di ogni suono e danno un esempio di parola che contiene quel suono.

Per identificare e discriminare suoni e gruppi di suoni:

- ascoltare una lista di parole e identificare un suono;
- discriminare un suono in coppie minime;
- identificare la presenza o l'assenza di sonorità di un suono in parole pronunciate dall'insegnante che le emette voltato di spalle;
- Identificare un suono in parole senza senso
- Dato un suono, cercare parole che lo contengano in posizioni diverse: iniziale, finale o intervocalica;
- Dettato-cloze, per esempio con parole a cui mancano alcuni fonemi;
- Ascoltare coppie di parole e segnare quella che ha la vocale breve o lunga;
- Data una lista di parole con il grafema (th) dividere in due colonne quella che portano /θ/ e quelle che hanno invece /ð/.

Per articolare i singoli suoni:

- leggere una lista di parole che contengano il suono da articolare (può essere con un modello ascoltato o senza)
- scegliere oggetti i cui nomi contengano il suono
- delimitare in un testo un campo semantico che abbia le parole contenenti il suono;
- produzione focalizzata: scioglilingua, poesiole, indovinelli;
- produzione focalizzata: imitare un minidialogo che abbia molte parole con il suono oggetto dell'intervento;

- produzione combinata: minidialoghi da leggere o drammatizzare.

Per l'accento:

- identificare la sillaba accentata in parole ascoltate o scritte;
- leggere una lista di parole in silenzio e dividere le piane dalle sdrucciole;
- ascoltare un breve testo e dividerlo in gruppi accentuali;
- identificare l'accento secondario nell'ascolto di parole di una certa lunghezza;
- segnalare l'accento secondario in parole di una certa lunghezza;
- riflettere sulle differenze accentuali tra l'italiano e l'inglese;
- utilizzare in diversi contesti le parole con accento "dubbioso", per esempio: *a record - to record, a rebel - to rebel*, nonché quelle che sono difficoltose per gli italofoni.

Per la durata:

- discriminazione uditiva con coppie minime;
- dettato
- lettura ad alta voce

Per l'intonazione:

- ascoltare e imitare frasi, dialoghi, poesie, brani, telegiornali, ecc.
- ascoltare frasi in cui si modifica il significato attraverso l'intonazione senza variare la struttura sintattica
- riconoscere le variazioni intonative
- ascoltare una frase e indicare se il tono della fine sale o scende
- emettere delle frasi secondo diversi stati d'animo (aggressività, indifferenza, ecc)
- associare frasi ascoltate che hanno diverse intonazioni a vignette
- riflettere su come varia l'intonazione a seconda del tipo testuale, del contesto comunicativo, dello stato d'animo.
- intonazione e grafia: trascrivere frasi ascoltate rispettando la punteggiatura o drammatizzare minidialoghi a partire dalle indicazioni della punteggiatura.

Per il ritmo, le pause e la velocità dell'elocuzione:

- ascoltare la lettura di un brano e indicare la posizione delle pause

- leggere frasi in cui, spostando una virgola e quindi variando le pause, viene alterato il significato
- leggere un testo a diverse velocità
- raccontare un fatto dimostrando ora calma ora concitazione e nervosismo
- rallentare o velocizzare la produzione seguendo le indicazioni dell'insegnante
- riflettere sugli elementi che variano in una produzione lenta e in una veloce
- riflettere sul ruolo delle pause nella comunicazione di un messaggio

Per la grafia:

- scrivere con la grafia normale parole o frasi trascritte con l'alfabeto fonetico;
- passare dalla grafia alla trascrizione fonetica
- mettere l'accento grafico dove manca;
- dettato-cloze a partire dall'ascolto di un testo autentico (una canzone, una pubblicità)

Per la costruzione del proprio modello di pronuncia:

- riconoscere le caratteristiche della propria pronuncia e acquisire la consapevolezza dei tratti che bisogna modificare
- leggere in coppie un brano e identificare gli errori del compagno

Gli interventi didattici che abbiamo descritto possono avvalersi sia di materiali preparati dall'insegnante, sia di materiali autentici. I primi riguardano soprattutto gli esercizi di riconoscimento e i *drills*, mentre i secondi possono includere registrazioni, video, spezzoni di film, trasmissioni televisive, annunci radiofonici e pubblicità. Particolarmente stimolante è la possibilità di scaricare materiali attraverso la rete internet, che possono essere proposti agli studenti avvalendosi dell'aula multimediale, ove disponibile.

14. MODULO PER L'INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA: UNA RETE DI UNITÀ D'APPRENDIMENTO.

14.1. Fase di motivazione e questionario iniziale

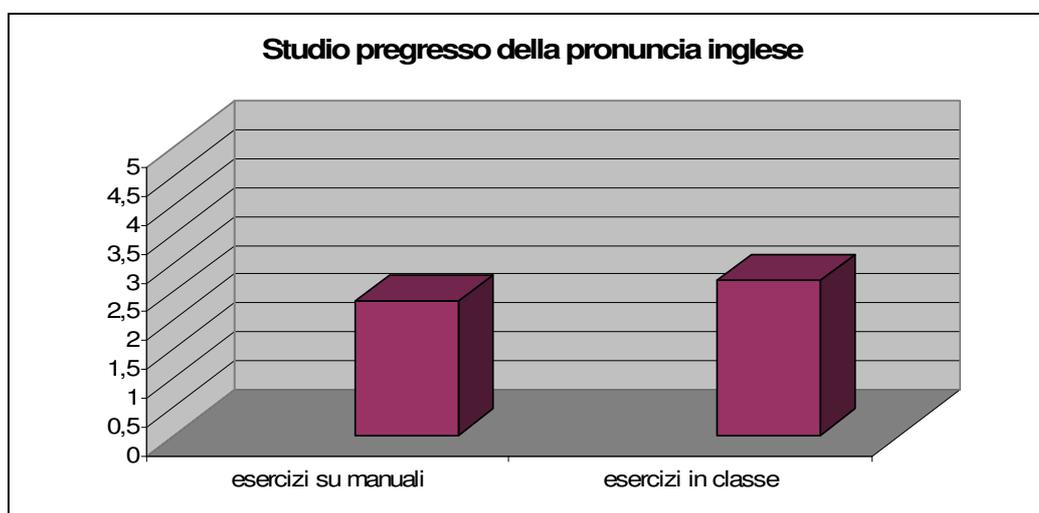
Come si è osservato in relazione alla definizione del modello operativo, la fase di motivazione è fondamentale per l'acquisizione linguistica per quanto riguarda sia all'aspetto cognitivo che a quello emotivo. È necessario, quindi, supportare l'interesse e l'impegno degli studenti con argomenti razionali relativi all'importanza dell'oggetto di studio, ma anche stimolando la curiosità e il piacere dell'apprendimento.

La fase di motivazione è stata piuttosto estesa e si è articolata in diversi momenti:

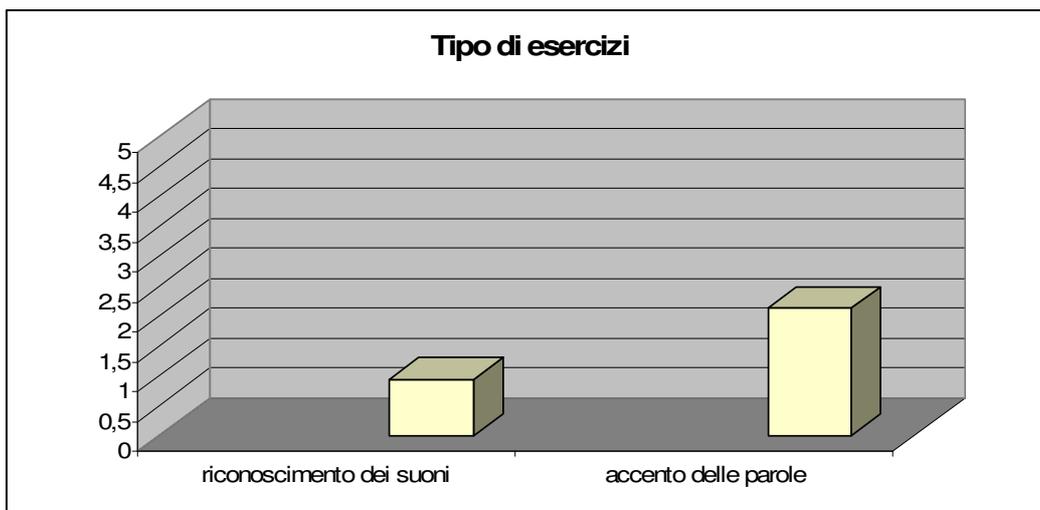
1. una prima attività di *brain-storming* sull'aspetto della pronuncia nello studio della lingua straniera. In particolare, gli studenti sono stati invitati a riflettere sull'importanza della pronuncia per la comprensione e sul tipo di pronuncia a cui tendere;
2. la compilazione da parte degli studenti di un questionario sulle esperienze pregresse in relazione allo studio della pronuncia inglese;
3. la visione di filmati con esempi di pronuncia di diversi parlanti sia nativi che non-nativi. Contestualmente alla visione, gli studenti dovevano valutare la propria comprensione di ciascun parlante attraverso un questionario che presentava una scala d'intelligibilità da zero a cinque;
4. una seconda attività di *brain-storming*, che ha tenuto conto delle informazioni e degli stimoli delle attività precedenti e nel quale si sono analizzati i risultati del questionario sull'intelligibilità.

La prima attività ha messo in luce, da un lato, una buona consapevolezza da parte degli studenti dell'importanza della pronuncia ai fini comunicativi, ma ha anche rivelato una scarsa conoscenza degli strumenti che possono aiutarne l'effettivo miglioramento.

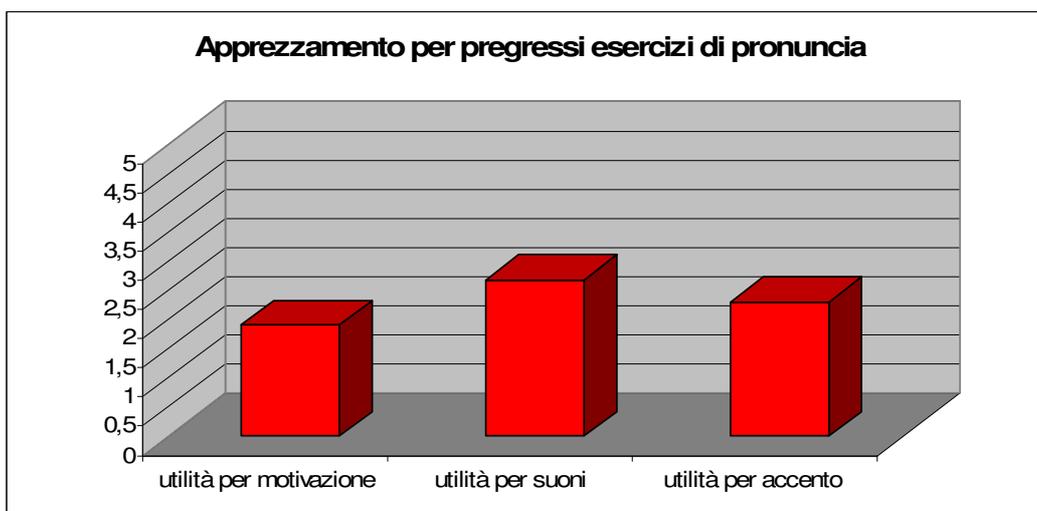
Attraverso la compilazione del questionario che si riporta in appendice, la seconda attività ha evidenziato, in maniera più puntuale gli scarsi contatti degli studenti con un approccio scientifico allo studio della pronuncia. Si riportano i grafici seguenti, precisando che il questionario (riportato in appendice) chiedeva di attribuire valori compresi in una scala da zero a cinque.



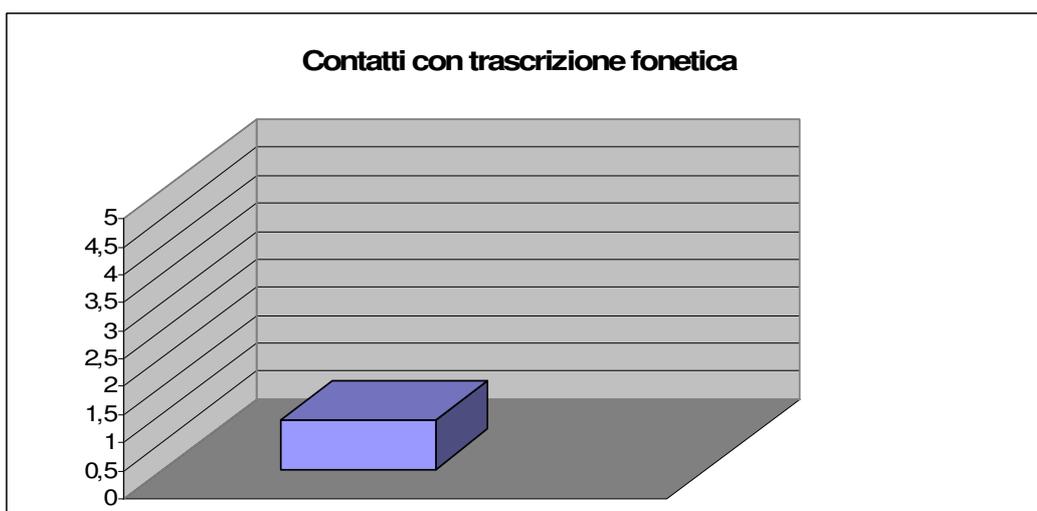
Il valore medio relativo alla presenza di esercizi relativi alla pronuncia nei manuali utilizzati nel passato è risultato di 2,34, vale a dire che questi erano presenti in maniera minima. Leggermente superiore il valore relativo alle attività in classe, 2,69, in quanto, come è stato precisato dagli studenti, è stata presa in considerazione anche la lettura a voce alta con le relative correzioni da parte dell'insegnante.



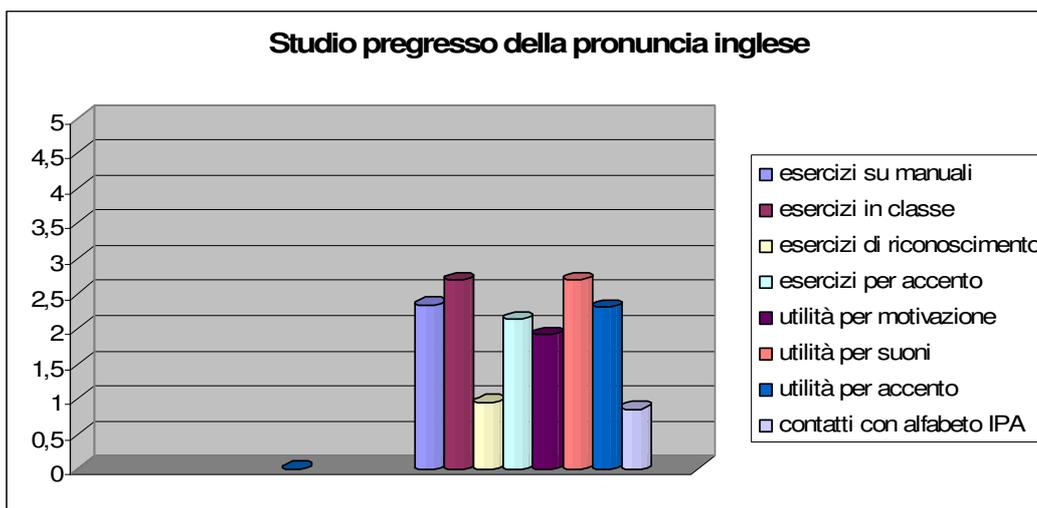
Per quanto riguarda il tipo di esercitazioni svolte, sono risultate minime quelle relative al riconoscimento dei suoni (0,95), mentre un po' più consistenti quelle relative all'accento di parola (2,13).



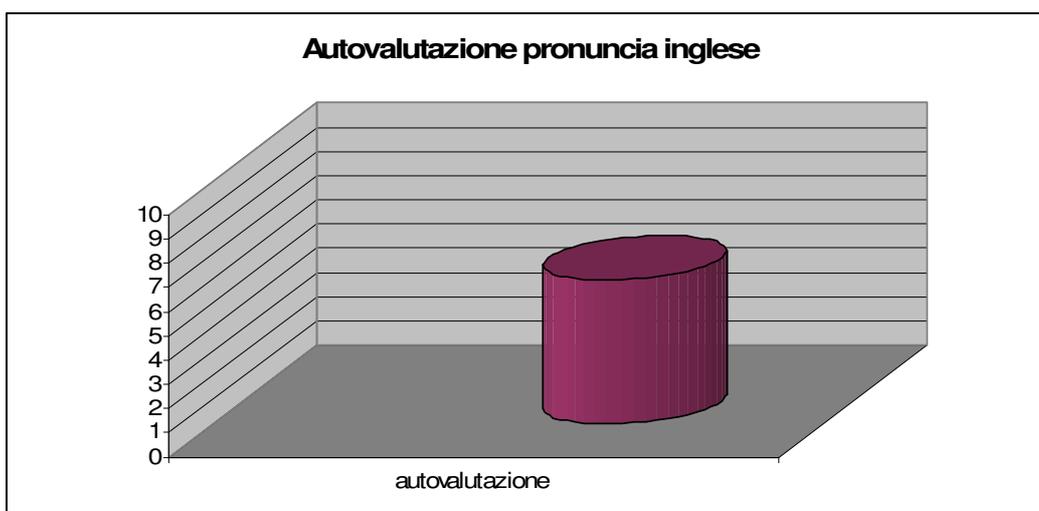
Il questionario chiedeva di valutare l'utilità delle attività svolte nel passato in relazione alla motivazione, al riconoscimento/produzione dei suoni e all'accento di parola. Le percentuali, sempre in una scala da zero a cinque, sono state rispettivamente di 1,91, 2,69 e 2,30. Nel complesso, l'efficacia delle varie attività è stata valutata come modesta.



I contatti con la trascrizione fonetica sono stati minimi, con un valore dello 0,86.



Il grafico precedente comprende tutte le varie categorie precedenti per una valutazione complessiva. Si può notare che tutti i valori si trovano nella fascia inferiore. Nell'ambito di questa fascia sono particolarmente bassi i valori relativi alle attività basate sul riconoscimento e produzione dei suoni e all'utilizzo dei simboli fonetici. La conclusione che si può trarre da questo panorama è che l'insegnamento della pronuncia, pur presente, è stato condotto in maniera piuttosto empirica, confidando soprattutto nell'imitazione intuitiva con occasionali correzioni da parte dell'insegnante, senza ricorrere a un approccio più sistematico, basato sugli strumenti messi a disposizione dalla fonetica.



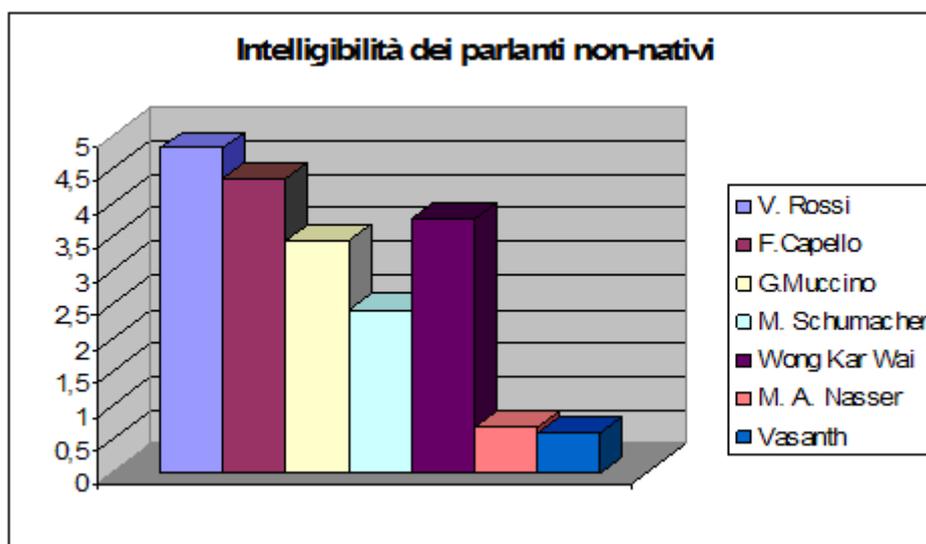
Agli studenti è stato chiesto di autovalutare la propria pronuncia in una scala da 1 a 10. Il risultato medio è risultato 5,9, di poco sotto alla sufficienza. Gli studenti, nel complesso, hanno dimostrato di possedere una buona capacità di autovalutazione, segnalando la necessità di lavorare per un miglioramento delle loro competenze.

La terza attività, incentrata sulla visione di filmati di interviste a diversi parlanti nativi e non-nativi e sulla compilazione di un questionario relativo alla comprensione, ha aiutato a fare il punto sulla questione dell'intelligibilità e sul modello da imitare. Sono stati proposti undici filmati: sette di parlanti non-nativi e quattro di parlanti nativi. Il gruppo dei *non-native speakers* era costituito da tre italiani (Valentino Rossi, Fabio Capello e Gabriele Muccino), un tedesco (Michael Schumacher), un cinese (Wong Kar Wai) e due indiani (Muhammad Abdul Nasser e Vasanth, rispettivamente un attore e un regista). Il gruppo dei *native-speakers* comprendeva un australiano (Casey Stoner), un inglese (Jude Law) e due americani (Will Smith e Norah Jones).

Agli studenti è stato chiesto di valutare, in una scala da zero a cinque, l'intelligibilità dei vari parlanti. I risultati sono stati i seguenti:

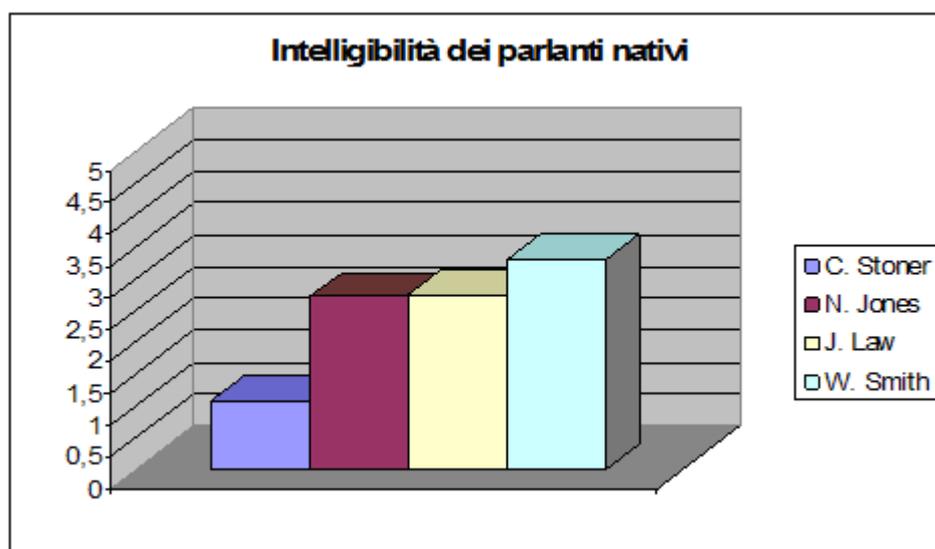
<i>Non-native speakers</i>	
Valentino Rossi (pilota italiano)	4,8
Fabio Capello (allenatore italiano)	4,36
Gabriele Muccino (regista italiano)	3,44
Michael Schumacher (pilota tedesco)	2,4
Wong Kar Wai (regista cinese)	3,76
Muhammad A. Nasser (attore indiano)	0,68
Vasanth (regista indiano)	0,6
<i>Native-speakers</i>	
Casey Stoner (pilota australiano)	1,08
Norah Jones (attrice americana)	2,72
Jude Law (attore inglese)	2,76
Will Smith (attore americano)	3,32

I risultati possono essere meglio evidenziati attraverso i seguenti grafici:



Il gruppo dei parlanti non-nativi ha dato risultati molto diversi. Ai primi posti nella scala dell'intelligibilità si trovano i parlanti italiani (Rossi, Capello, Muccino) con valori dal 4,8 al 3,4. Anche i parlanti tedeschi (Schumacher) e cinese (Wong Kar Wai) hanno avuto una buona intelligibilità, rispettivamente

2,4 e 3,7. Quasi incomprensibili sono apparsi i due parlanti indiani (M. A. Nasser, Vasanth), rispettivamente 0,6 e 0,68.



Per quanto riguarda i parlanti nativi, l'intelligibilità dei due americani (Jones, Smith) e dell'inglese (Law) è risultata abbastanza buona con valori intorno al 3, mentre quasi incomprensibile (1,08) è apparso il parlante australiano (Stoner).

Le conclusioni che si possono trarre da questa attività è che per gli studenti italiani l'intelligibilità della pronuncia inglese è massima quando il *non-native speaker* è italiano: condividendo la stessa lingua materna, le interferenze foniche non impediscono la comprensione, in quanto queste sono probabilmente le stesse degli studenti medesimi.

L'intelligibilità è buona anche quando il *non-native speaker* presenta una pronuncia vicina a quella del modello standard inglese e americano, come nel caso di Michael Schumacher e di Wong Kar Wai. Quando, invece, la pronuncia segue un modello d'inglese nativizzato, come nel caso dei due indiani, l'intelligibilità è minima.

Anche per quanto riguarda i *native-speakers*, l'intelligibilità è buona quando segue il modello standard americano e inglese, mentre è minima quando il

modello è lontano dall'esperienza degli studenti, come nel caso del parlante australiano.

La seconda attività di brainstorming ha messo in luce che per la maggior parte degli studenti l'obiettivo principale è quello di farsi capire sia dai *native-speakers* che dai *non-native speakers of English*. Per una minoranza di studenti più ambiziosi l'obiettivo è quello di avvicinarsi il più possibile alla pronuncia inglese o americana. Per quanto riguarda il modello da proporre per l'imitazione tutti gli studenti hanno convenuto che questo deve essere basato sull'inglese parlato dai *native-speakers*, rifiutando l'idea di un modello di pronuncia separata per i *non-native speakers*. Quando è stato chiesto loro di motivare questa opinione, la risposta è stata che dovrebbe esistere un modello ideale per tutti, parlanti nativi e non-nativi, al quale ciascuno nell'ambito delle proprie possibilità e necessità comunicative dovrebbe cercare di adeguarsi.

Le successive fasi del modulo partono dal presupposto che i problemi di pronuncia di una lingua straniera possono essere superati più facilmente se ci si rende conto chiaramente dei fenomeni che stanno alla base delle difficoltà, vale a dire delle cause dell'interferenza fonica, in modo da attivare interventi didattici che saranno tanto più efficaci quanto più saranno mirati alle particolari problematiche che nascono dalle interferenze tra i sistemi fonologici della lingua materna e della lingua straniera

Per aiutare gli studenti a rendersi conto delle proprie difficoltà di pronuncia abbiamo elaborato materiale specifico per illustrare le caratteristiche dell'apparato fonatorio, il sistema fonologico inglese nel suo complesso, nonché esercizi per migliorare la percezione e articolazione di alcuni fonemi che risultano particolarmente difficili per gl'italofoni. La scansione delle attività proposte prevede, tra l'altro, l'illustrazione dell'articolazione del fonema inglese e dell'eventuale fonema italiano simile con il quale può essere confuso, seguita da esercizi di ascolto e produzione.

14.2. Scheda didattica sull'apparato fonatorio

L'apparato fonatorio è costituito dalle strutture anatomiche che sono utilizzate per parlare. Si tratta di strutture che in genere svolgono anche altre funzioni fondamentali per la digestione e la respirazione. La figura seguente mostra gli organi principali che intervengono nella fonazione e che possiamo distinguere in organi mobili e fissi.

Gli organi mobili sono: le labbra, la mandibola, la lingua, il palato molle (velo palatino) e le pliche vocali (dette, comunemente, corde vocali). Gli organi mobili possono variare di posizione, in questo modo, il parlante può modificare il flusso dell'aria polmonare producendo suoni diversi.

Gli organi fissi sono: i polmoni, i bronchi, la trachea, la laringe, la faringe, i denti, gli alveoli, il palato duro) e il naso, che interviene nella produzione di suoni nasali.

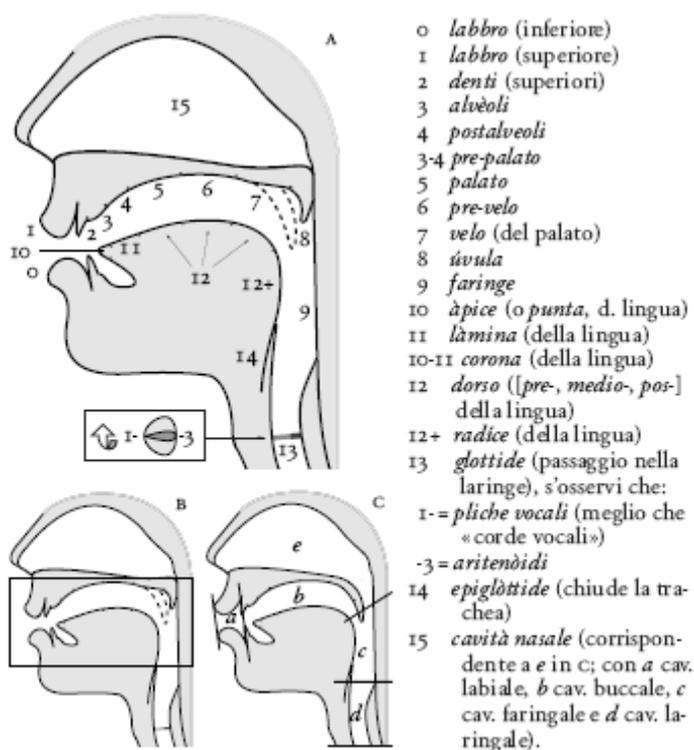


Figura 24: l'apparato fonatorio (Canepari 2006b: 26).

Le pliche vocali svolgono una funzione fondamentale per la produzione della sonorità e la differenziazione tra i suoni sonori (quando le pliche vibrano) e non-sonori (quando l'aria attraversa le pliche vocali senza incontrare ostacoli).

I foni sono prodotti dall'accostamento degli organi (fissi e/o mobili) durante il passaggio dell'aria. I foni si distinguono in vocoidi (vocali) e contoidi (consonanti).

Dal punto di vista articolatorio, una vocale è un fono prodotto mediante la vibrazione delle pliche vocali (le vocali sono sempre sonore), senza che intervengano altri organi a ostacolare il flusso dell'aria. Tuttavia, il suono può essere modificato dal grado di apertura della bocca, dalla presenza o assenza della protrusione delle labbra, dal passaggio dell'aria dalle fosse nasali, e dalla posizione della lingua.

Le consonanti possono essere sia sonore che non-sonore; il meccanismo che le produce si basa sull'opposizione di un ostacolo all'aria che proviene dai polmoni, dando luogo così al particolare suono che costituisce ciascun fono consonantico.

14.3. Didattica delle vocali

Prima d'introdurre le attività relative alla fonodidattica delle vocali e delle consonanti è necessario precisare che si è adottata una soluzione di compromesso tra il *native speaker model* della tradizione glottodidattica britannica (cfr. capitoli 7 e 8) e il modello di Canepari basato sull'inglese internazionale (cfr. capitoli 9 e 10). In particolare, per la notazione fonemica si è fatto uso dei simboli tradizionali, mentre si sono utilizzati i vocogrammi, gli orogrammi e i labiogrammi di Canepari.

Rinunciare alle potenzialità della notazione fonica di Canepari è stata una decisione difficile, ma nel quadro del contesto in cui si è svolto il modulo è stata una decisione inevitabile, in quanto era necessario rendere gli studenti autonomi nella consultazione dei libri di testo in adozione e dei dizionari in commercio, che presentano la trascrizione fonemica della pronuncia con i simboli IPA.

Si è cercato quindi di rendere più chiari i simboli utilizzati, supportandoli con il materiale illustrativo di Canepari, adattando i diagrammi, quando necessario. Per quanto riguarda il vocogramma dell'inglese britannico, si è sostituito il trapezoide tradizionale con il quadrilatero vocalico, che è stato utilizzato anche per creare nuovi diagrammi per i dittonghi, con la notazione dei vocoidi di partenza e di arrivo, evidenziando con segnali neri e bianchi (tondi o quadrati in relazione alla posizione delle labbra) rispettivamente gli elementi accentati e non-accentati. Sono state inoltre create due tabelle, una per le vocali e un'altra per le consonanti, in cui i simboli IPA tradizionali sono accompagnati dagli orogrammi e dai labiogrammi di Canepari.

Con riferimento al *Lingua Franca Core* propugnato dalla Jenkins (cfr. capitoli 3 e 4), non si è considerata praticabile l'idea di proporre un modello di fonologia separata per l'inglese internazionale per le ragioni illustrate nella parte teorica. Inoltre, l'attività svolta in classe nella fase di motivazione attraverso l'ascolto di un ventaglio di varianti di pronuncia ha dimostrato che *performances* individuali che si discostano sensibilmente dal modello d'inglese britannico e americano presentano un indice d'intelligibilità piuttosto basso.

Il principio di fondo del nostro intervento è che per una didattica efficace è necessario partire dalle interferenze foniche che nascono dalle differenze dei sistemi fonologici delle due lingue, piuttosto che da una semplificazione artificiosa della lingua da apprendere. Si sono accolte, tuttavia, alcune indicazioni del *Lingua Franca Core* su quanto è indispensabile includere nell'insegnamento per favorire l'intelligibilità a livello internazionale. In particolare, per i suoni consonantici, si è insistito sull'aspirazione delle consonanti occlusive /p, t, k, tʃ/ all'inizio di parola (o meglio di sillaba accentata) per impedire che possano essere confuse con (b, d, g/. A queste, per analogia, abbiamo aggiunto anche /tʃ/ per evitare la confusione con /dʒ/. Non è stata, invece, giudicata opportuna l'esclusione dei costrittivi dentali non-solcati /θ/ e /ð/, il cui contributo all'intelligibilità non appare affatto trascurabile.

Per quanto riguarda i suoni vocalici, il *Lingua Franca Core* propone che venga salvaguardata la lunghezza vocalica, mentre sono permessi i timbri vocalici regionali, se seguono una sufficiente regolarità. Il nostro modello, invece, mantiene sia l'aspetto quantitativo che quello qualitativo, seguendo le indicazioni della scuola glottodidattica britannica, con l'eccezione dei fonemi /i:/, /u:/, che vengono presentati tra i dittonghi: /iɪ/, /uʊ/, in quanto sono tali a tutti gli effetti, secondo l'analisi di Canepari. Agli studenti viene tuttavia fatto presente che la notazione tradizionale è /i:/, /u:/, in quanto è questa che trovano nelle trascrizioni fonemiche dei dizionari in commercio.

Il quadrilatero vocalico

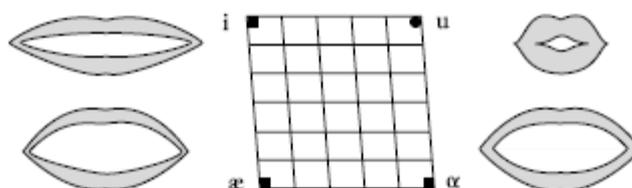


Figura 25: punti estremi del vocogramma e posizioni labiali (Canepari 2006b: 37).

Il sistema vocalico può essere rappresentato da un quadrilatero. Si tratta di una rappresentazione stilizzata dei movimenti della lingua nella bocca. Il lato sinistro è posto verso la parte anteriore della bocca, mentre il lato destro è posto verso la

parte posteriore. La lingua può spostarsi in avanti o indietro in questo spazio, producendo vocali anteriori, centrali o posteriori. Per esempio /i/ è anteriore, /ə/ è centrale, /u/ è posteriore.

Il lato superiore è posto verso la parte superiore della bocca, mentre il lato inferiore è posto verso la parte inferiore. La lingua può spostarsi in alto o in basso in questo spazio, producendo alte, medie, o posteriori. Per esempio, in italiano /i/ e /u/ sono alte e rispettivamente anteriore e posteriore; /a/ è bassa e centrale.

Le vocali dell'italiano e dell'inglese

Si propongono agli studenti le figure seguenti, riportanti il quadrilatero vocalico, che rappresenta in maniera schematica lo spazio articolatorio per la produzione delle vocali. I segnali indicano simultaneamente la posizione delle labbra (arrotondate per quelli *tondi* e non-arrotondate per quelli *quadrati*) e anche la posizione del dorso della lingua nella cavità orale. I segnali *neri* indicano vocali sempre e solo accentate; quelli *bianchi*, vocali sempre e solo non-accentate o semi-accentate; quelli *neri col centro bianco* indicano vocali sia accentate, o semi-accentate, che non accentate (cfr. Canepari 1999: 43-44).

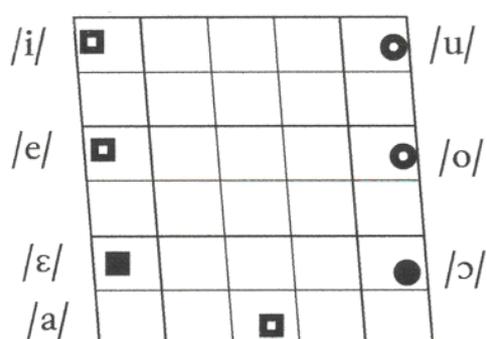


Figura 26: vocali dell'italiano¹.

¹ Cfr. Canepari 2008a: 24).

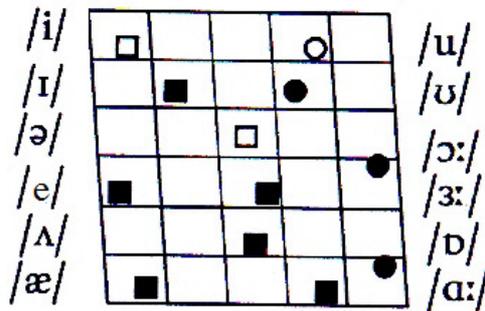


Figura 27: vocali dell'inglese britannico².

I fonemi vocalici dell'italiano, sebbene siano espressi da cinque grafemi, sono in realtà sette: /i e ε a ɔ o u/. Nella figura i segnali indicano anche la posizione delle labbra (arrotondate per quelli *tondi* [u o ɔ] e non-arrotondate per quelli *quadrati* [i e ε a]).

I fonemi vocalici del British English sono dodici:

- sei brevi: /ɪ, e, æ, ʌ, ɒ, ʊ, /
- tre deboli: /ə, i, u/, che si trovano sempre in sillaba non-accentata.
- tre lunghi /ɜ:/, ɑ:/, ɔ:/.

Tradizionalmente vengono considerati vocali lunghe anche i fonemi vocalici di parole quali *tea* e *two*. In realtà, come sostiene Canepari (2006a: 122), si tratta di dittonghi /iɪ, ʊu/. Agli studenti, tuttavia, viene spiegato che la notazione fonetica che trovano nei dizionari più diffusi è /i:/, u:/.

Quattro fonemi sono pronunciati con le labbra arrotondate e sono indicati nel quadrilatero con segnali tondi /u, ʊ, ɔ:/, ɒ/.

Si invitano gli studenti a osservare le figure date sopra, si fa notare che le vocali italiane sono periferiche, occupano cioè lo spazio esterno del quadrilatero fonetico e sono chiaramente anteriori e posteriori (a parte la /a/ che è centrale), mentre oltre la metà di quelle inglesi sono centrali, occupano cioè uno spazio

² Cfr. Canepari 2006a: 122; 2006b: 177-178; 2008: 27-28.

interno del quadrilatero fonetico. Oltre a questo, anche le vocali periferiche inglesi, sia anteriori che posteriori, hanno gradi di apertura diversi da quelle italiane. Queste caratteristiche dei due sistemi fonologici possono dar luogo a notevoli problemi d'interferenza fonica.

Le vocali dell'italiano neutro

Per rendere gli studenti consapevoli dell'articolazione delle vocali dell'italiano neutro, si propongono i seguenti orogrammi, precisando che il dorso della lingua:

- 1) può assumere posizioni comprese tra il palato e il velo, permettendo la produzione di suoni vocalici anteriori, centrali o posteriori;
- 2) può alzarsi o abbassarsi rispetto all'arcata palatale, consentendo la produzione di suoni vocalici alti, medioalti e bassi.

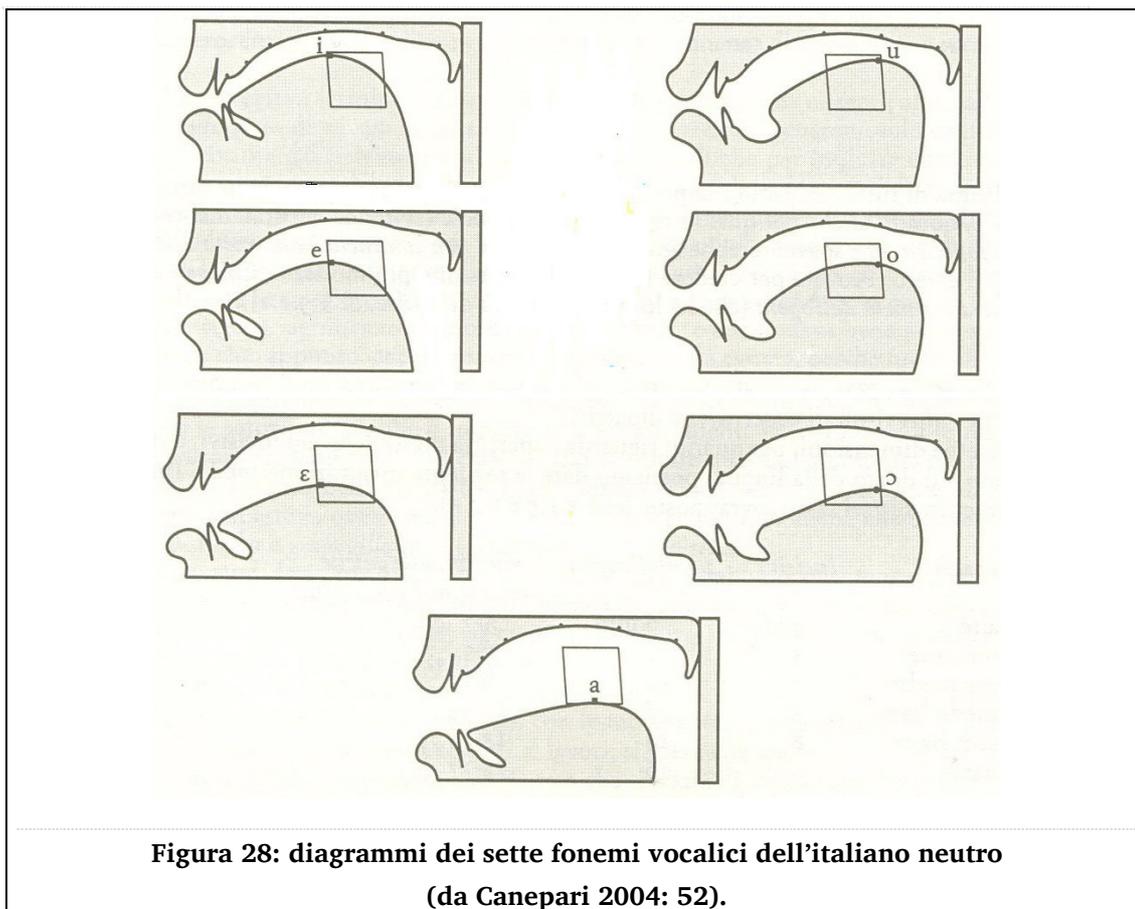
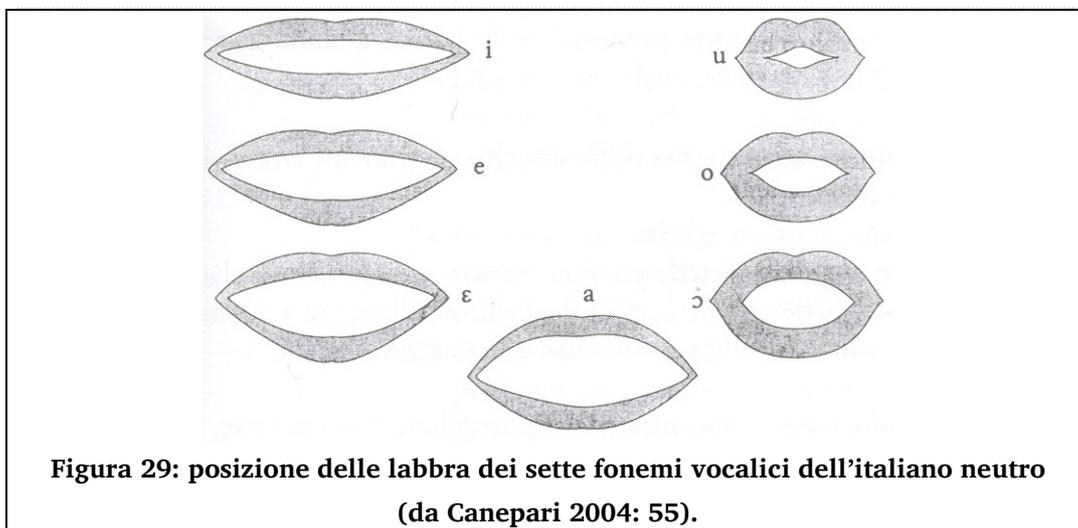


Figura 28: diagrammi dei sette fonemi vocalici dell'italiano neutro (da Canepari 2004: 52).

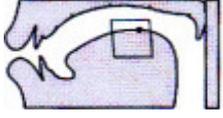
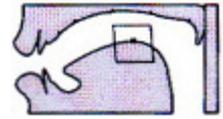
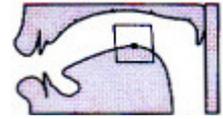
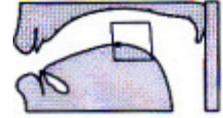
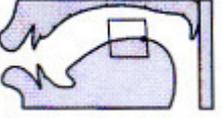
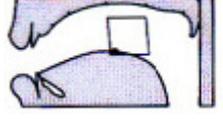
Si fa presente che l'altro elemento da prendere in considerazione è la posizione delle labbra, che si possono distendere, rilassare o arrotondare in relazione al suono vocalico da realizzare.



Le vocali del British English

Analogamente a quanto fatto per l'italiano, si propone alla classe una tabella con gli orogrammi e labiogrammi relativi alle vocali dell'inglese britannico..

/i/		
/u/		
/ɪ/		

/ʊ/		
/ə/		
/ɜ:/		
/e/		
/ɔ:/		
/ʌ/		
/æ/		

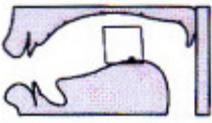
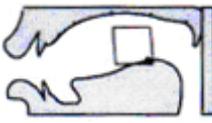
/ɑ:/		
/ɒ:/		

Figura 30: orogrammi e labiogrammi relativi ai monottonghi dell'inglese britannico (Canepari 2006a: 123). I simboli fonemici seguono la notazione del Longman Pronunciation Dictionary di J.C. Wells, 2008.

Attività:

1. Guardare, ascoltare e pronunciare:

Gli studenti consultano gli orogrammi, ascoltano la pronuncia dell'insegnante e si esercitano.

2. Guardarsi allo specchio:

Si distribuisce uno specchietto per ogni coppia di studenti: gli studenti si esercitano nella pronuncia delle vocali, controllando allo specchio la posizione delle labbra.

3. Giocare con le carte fonetiche:

Si distribuiscono delle fotocopie ingrandite della tabella con le figure degli orogrammi delle vocali dell'inglese e si invitano gli studenti a realizzare delle carte riportanti da un lato lo spaccato sagittale e la posizione delle labbra di ogni fonema vocalico inglese e dall'altro il simbolo fonetico. Gli studenti giocano a coppie, individuando, di volta in volta, quale sarà il simbolo fonetico oppure la posizione delle labbra e della lingua, riportata nella parte nascosta della carta.

4. Chart of phonemic symbols:

Si distribuisce la sezione dedicata alle vocali della seguente tavola dei simboli fonemici, creata dall'insegnante in cui ogni simbolo è collegato a un oggetto oppure a una attività, in modo da favorire la memorizzazione.

Short vowels

swim /ɪ/ 	red /e/ 	map /æ/ 
sun /ʌ/ 	clock /ɒ/ 	book /ʊ/ 

Weak vowels

letter /ə/ 	happy /ɪ/ 	influenza /ʊ/ 
--	---	---

Long vowels

father /ɑː/ 	wall /ɔː/ 	bird /ɜː/  /ɜː/ in A.E.
--	--	--

I dittonghi dell'inglese

Il *British English* presenta, secondo l'analisi tradizionale basata sulla Received Pronunciation, otto dittonghi, divisi in due gruppi i *centring diphthongs* e i *closing diphthongs*. A questi, come si è detto, occorre aggiungere i fonemi vocalici di parole quali *tea* e *two*, in quanto si tratta di veri e propri dittonghi¹: /iɪ, ʊu/. Agli studenti viene spiegato che la notazione fonetica che trovano nei dizionari più diffusi è /i:, u:/.

I dittonghi vengono illustrati agli studenti attraverso vocogrammi realizzati dall'insegnante nei quali sono evidenziati con segnali neri le vocali di partenza dei dittonghi e con coni bianchi i percorsi verso le vocali d'arrivo.

Dittonghi /iɪ/, /ʊu/

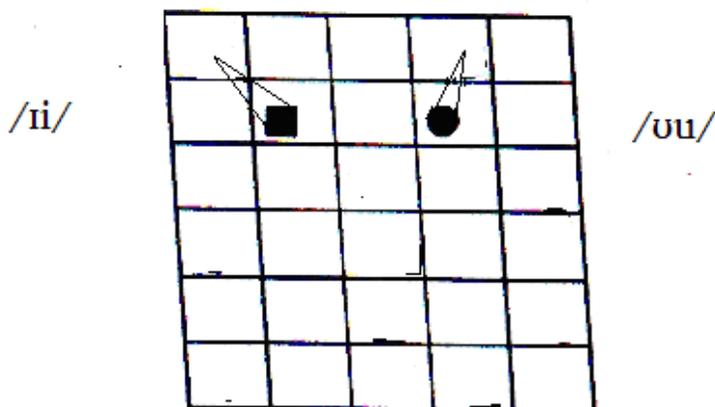


Figura 31: Dittonghi /iɪ/, /ʊu/.

Esempi:

/iɪ/ *field, tea*

/ʊu/ *goose, two*

¹ Cfr. Canepari (2006a: 122; 2006b: 177-178; 2008a: 27-28).

Centring diphthongs

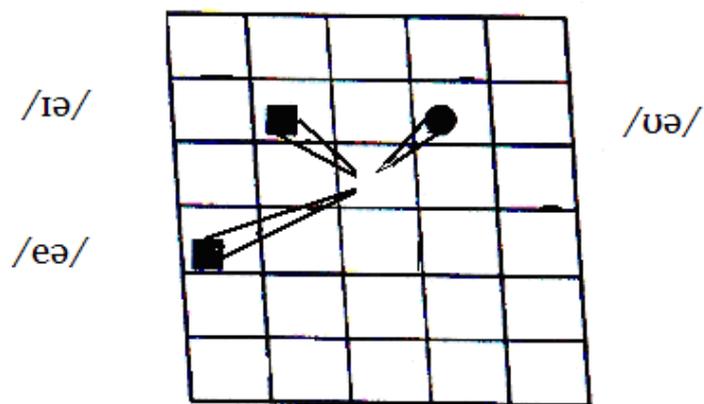


Figura 32: centring diphthongs (British English).

Si spiega agli studenti che questi dittonghi vengono chiamati *centring diphthongs* in quanto terminano nella vocale centrale /ə/. Il termine può essere tradotto in italiano come dittonghi di centratura.

Esempi:

/ɪə/ *beard, near, here*

/eə/ - o anche /ɛə/ - *square, fair, aired*

/ʊə/ *tour, poor, moored.*

Occorre notare che nella pronuncia delle ultime generazioni il dittongo /ʊə/ viene spesso sostituito da /ɔ:/.

Closing diphthongs terminanti in /ɪ/

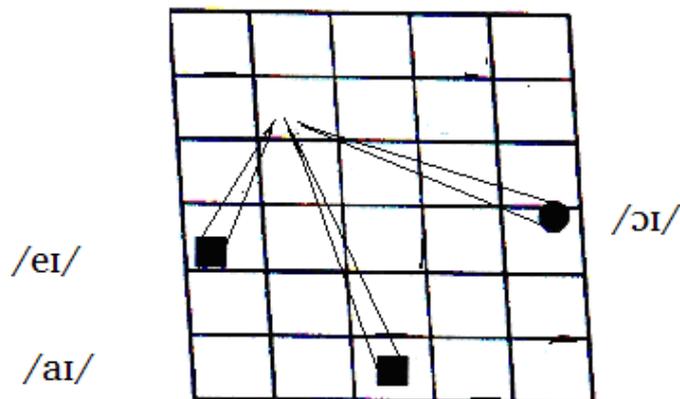


Figura 33: closing diphthongs terminanti in /ɪ/ (British English).

Si spiega agli studenti che questi dittonghi vengono chiamati *closing diphthongs* in quanto il secondo elemento è la vocale chiusa /ɪ/. In italiano il termine può essere tradotto come dittonghi di chiusura.

Si fa notare che nella notazione dei dittonghi si trova il vocoide [a], che non è presente nel repertorio dei monottonghi.

Esempi:

/eɪ/ *face, paid, face,*

/aɪ/ *nice, price, time*

/ɔɪ/ *choice, boy, voice*

Closing diphthongs terminanti in /ʊ/

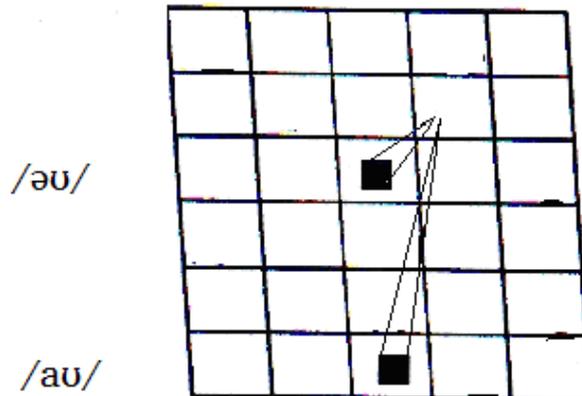


Figura 34: *closing diphthongs* terminanti in /ʊ/ (*British English*).

Si spiega agli studenti che questi dittonghi vengono chiamati *closing diphthongs* in quanto il secondo elemento è la vocale chiusa /ʊ/. In italiano il termine può essere tradotto come dittonghi di chiusura

Esempi:

/əʊ/ *home, no, goat*

/aʊ/ *house, mouth, now*

Attività:

1. Guardare, ascoltare e pronunciare:

Gli studenti consultano gli orogrammi, ascoltano la pronuncia dell'insegnante e si esercitano.

2. Guardarsi allo specchio:

Si distribuisce uno specchietto per ogni coppia di studenti: gli studenti si esercitano nella pronuncia dei dittonghi, controllando allo specchio la posizione delle labbra.

3. Chart of phonemic symbols:

Si distribuisce la sezione dedicata ai dittonghi della tavola dei simboli fonemici, creata dall'insegnante in cui ogni simbolo è collegato a un oggetto oppure a una attività, in modo da favorire la memorizzazione.

Diphthongs /iɪ/, /ʊu/

<u>fi</u> eld /iɪ/		go <u>o</u> se /ʊu/ 
--------------------	---	---

N.B.: la notazione tradizionale di questi dittonghi è: /i:/, /u:/.

Centring diphthongs ending in /ə/

<u>be</u> ard /ɪə/ 	squ <u>a</u> re /eə/ 	tou <u>r</u> /ʊə/ 
--	--	---

Closing diphthongs ending in /ɪ/

fa <u>ce</u> /eɪ/ 	tim <u>e</u> /aɪ/ 	bo <u>y</u> /ɔɪ/ 
---	---	--

Closing diphthongs ending in /ʊ/

hom <u>e</u> /əʊ/ 	/oʊ/in A.E hou <u>s</u> e /aʊ/ 
---	--

ESERCIZI SULLE VOCALI E I DITTONGHI

Premessa

Prima di presentare gli esercizi che sono stati proposti agli studenti è opportuno chiarire su quali basi si è deciso d'intervenire sui principali problemi di pronuncia relativi alle vocali e ai dittonghi.

Considerato il tempo a disposizione, sono stati proposti esercizi relativi ad aspetti fonici che creano problemi d'interferenza per salvaguardare le distinzioni fonologiche fondamentali il cui mancato rispetto possa influire negativamente sull'intelligibilità della comunicazione sia con i *native speakers*, sia con i *non-native speakers* dell'inglese. In particolare, si è deciso d'intervenire sui seguenti problemi relativi alle vocali:

- la vocale inglese /ɪ/ e il dittongo /i:/ (tradizionalmente trascritto /i:/) sono assimilate alla vocale italiana /i/ e pronunciate quindi come [i]. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole, quali *fill - feel*, *lead - lid*, *leak - lick*:

- le vocali inglesi /ʊ/ e /u:/ sono assimilate alla vocale italiana /u/ e pronunciate [u]. Si perde, pertanto, la distinzione tra un numero limitato di coppie di parole, ma alcune delle quali piuttosto frequenti, quali: *full - fool*, *pull - pool*, *soot - suit*;

- le vocali inglesi /æ/ e /e/ sono assimilate alla vocale italiana /ɛ/ e pronunciate [ɛ]. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose di coppie di parole, quali: *bad - bed*, *bag - beg*, *pan - pen*;

- le vocali inglesi /ɒ/ e /ɔ:/ vengono di solito ricondotte alla vocale italiana [ɔ], pertanto rischiano di diventare omofone parole come: *cot - caught*, *offal - awful*, *hot e ought* (in questo caso, anche a causa dell'omessa pronuncia della consonante *h*);

- le vocali inglesi /ɑ:/ e /ʌ/ sono assimilate alla vocale italiana /a/ e pronunciate [a]. Si perde, pertanto, la distinzione per un gruppo di coppie di parole abbastanza numeroso, quali: *staff - stuff, calm - come, last - lust*.

- il dittongo /əʊ/, presente nel British English, viene spesso confuso con la vocale inglese /ɔ/ e assimilato alla vocale italiana /o/ oppure /ɔ/ senza dittongazione. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole, quali: *bald - bold, call - coal, caught - coat*.

Gli esercizi relativi alle coppie minime che si propongono seguono la seguente scansione:

1. Ascolto di un congruo numero di coppie di parole con i fonemi oggetto dell'attività;

2. Riconoscimento di alcune coppie di parole della lista precedente. Può trattarsi della stessa parola ripetuta due volte o di due parole diverse. Gli studenti scrivono S se odono la stessa parola oppure D se odono parole diverse. Nella presentazione che segue le parole pronunciate nella registrazione sono indicate tra parentesi; ovviamente nel materiale consegnato agli studenti queste non sono presenti;

3. Si propongono alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Gli studenti devono identificarla e sottolinearla. Nella presentazione che segue è già presente la sottolineatura, ovviamente questa non c'è nel materiale per la classe.

Coppie minime: /ɪ/ e /i:/ (notazione tradizionale /i:/)

Interferenza fonica: le vocali inglesi /ɪ/ e /i:/ (notazione tradizionale /i:/) sono assimilate alla vocale italiana /i/ e pronunciate quindi come [i]. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole.

1. Ascoltate le seguenti parole:

feel fill	lead lid	leak lick	leave live	field filled
seat sit	wheel will	eat it	cheap chip	litre litter
bean bin	been bin	beat bit	beaten bitten	beach bitch
beech bitch	cheek chick	clique click	deed did	deep dip
eel ill	feet fit	freely frilly	greed grid	green grin
heal hill	heap hip	heat hit	jean gin	leaking licking
least list	meal mill	peach pitch	peak pick	peel pill
piece piss	reach rich	read rid	scene sin	seek sick
seen sin	sleep slip	steal still	steel still.	

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

1. _____ (feel feel) 2. _____ (lead lid) 3. _____ (lick lick)
4. _____ (leave leave) 5. _____ (seat sit) 6. _____ (cheap cheap)
7. _____ (bean bin) 8. _____ (beach beach) 9. _____ (dip dip).

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

1. eel ill 2. feet fit 3. freely frilly 4. greed grid
5. green grin 6. heal hill 7. heap hip 8. heat hit
9. jean gin 10. meal mill 11. peach pitch 12. peak pick

13. peel pill 14. piece piss 15. reach rich 16. read rid

17. scene sin 18. seek sick 19. seen sin 20 sleep slip

21. steal still

Coppie minime: /ʊ/ e /u:/ (notazione tradizionale /u :/)

Interferenza fonica: le vocali inglesi /ʊ/ e /u:/ (notazione tradizionale /u :/) sono assimilate alla vocale italiana /u/ e pronunciate [u]. Si perde, pertanto, la distinzione tra un numero limitato di coppie di parole, ma alcune delle quali piuttosto frequenti.

1. Ascoltate le seguenti parole:

full fool	looker lucre	look Luke	pull pool
pulled pooled	should shoed	soot suit	wood woed

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

1. _____ (fool fool)

2. _____ (Luke Luke)

3. _____ (pull pool)

4. _____ (soot soot)

5. _____ (wood woed)

6. _____ (should shoed)

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---------------------|---------------------|
| 1. full <u>fool</u> | 2. looker <u>lucre</u> | 3. <u>look</u> Luke | 4. <u>pull</u> pool |
| 5. <u>pulled</u> pooled | 6. <u>should</u> shoosed | 7. soot <u>suit</u> | 8. wood <u>woed</u> |

Coppie minime: /æ/ e /e/

Interferenza fonica: le vocali inglesi /æ/ e /e/ sono assimilate alla vocale italiana /ɛ/ e pronunciate [ɛ]. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose di coppie di parole, quali: *bad - bed, bag - beg, pan - pen* ;

1. Ascoltate le seguenti parole:

alimentary elementary	back beck	backs becks	bad bed
bag beg	band bend	bat bet	batter better
bland blend	Brad bread	cattle kettle	dad dead
gas guess	land lend	latter letter	man men
mat met	pan pen	pat pet	sad said
salary celery	sand send	sat set	vat vet

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|--------------------|-----------------------|
| 1. _____ (bad bed) | 2. _____ (bag bag) |
| 3. _____ (bet bet) | 4. _____ (Brad bread) |

5. _____ (man men)

6. _____ (lend lend)

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

1. bad bed

2. bag beg

3. cattle kettle

4. dad dead

5. gas guess

6. land lend

7. man men

8. pan pen

9. pat pet

10. sad said

11. sand send

12. sat set

Coppie minime: /ɑ:/ e /ʌ/

Interferenza fonica: le vocali inglesi /ɑ:/ e /ʌ/ sono assimilate alla vocale italiana /a/ e pronunciate [a]. Si perde, pertanto, la distinzione per un gruppo di coppie di parole abbastanza numerosi, quali: *staff - stuff, calm - come, last - lust*.

1. Ascoltate le seguenti parole:

balm bum

barge budge

barn bun

barter butter

calm come

cart cut

carver cover

dark duck

darn done

fast fussed

grant grunt

heart hut

last lust

mark muck

marred mud

park puck

psalm some

scarf scuff

staff stuff

staffed stuffed

staffing stuffing

starter stutter

task tusk

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1. _____(balm balm) | 2. _____ (come come) |
| 3. _____(heart, hut) | 4. _____ (last lust) |
| 5. _____(staff staff) | 6. _____ (task tusk) |

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|-----------------------|------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1. barge <u>budge</u> | 2. barn <u>bun</u> | 3. barter <u>butter</u> | 4. <u>calm</u> come |
| 5. <u>cart</u> cut | 6. dark <u>duck</u> | 7. <u>grant</u> grunt | 8. <u>heart</u> hut |
| 9. <u>last</u> lust | 10. <u>mark</u> muck | 11. marred <u>mud</u> | 12. park <u>puck</u> |
| 13. <u>psalm</u> some | 14. <u>scarf</u> scuff | 15. staff <u>stuff</u> | 16. <u>task</u> tusk |

Coppie minime: /ɒ/ e /ɔ:/

Interferenza fonica: le vocali inglesi /ɒ/ e /ɔ: / vengono spesso ricondotte alla vocale italiana [ɔ], pertanto rischiano di diventare omofone parole come: *cot - caught, offal - awful, hot e ought* (in questo caso, anche a causa dell'omessa pronuncia del contoide /h/).

1. Ascoltate le seguenti parole:

- | | | | |
|---------------|------------|---------------|-------------|
| choler caller | clod Claud | cobble corbel | cock cork |
| cocker corker | cod chord | cot caught | cops corpse |
| cot court | don dawn | fox forks | poll pall |

popper pauper	shone shorn	shot short	scotch scorch
spot sport	stock stalk	swan sworn	what wart

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|----------------------|-----------------------|
| 1. _____ (cock cork) | 2. _____ (cot cot) |
| 3. _____ (cot court) | 4. _____ (fox fox) |
| 5. _____ (shot shot) | 6. _____ (spot sport) |

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|-------------------------|------------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1. cocker <u>corker</u> | 2. cod <u>chord</u> | 3. <u>cot</u> caught | 4. <u>cops</u> corpse |
| 5. cot <u>court</u> | 6. <u>don</u> dawn | 7. fox <u>forks</u> | 8. <u>poll</u> pall |
| 9. popper <u>pauper</u> | 10. shone <u>shorn</u> | 11. <u>shot</u> short | 12. scotch <u>scorch</u> |
| 13. <u>spot</u> sport | 14. stock <u>stalk</u> | 15. <u>swan</u> sworn | 16. <u>what</u> wart |

Coppie minime: /ɔ/ e /əʊ/

Interferenza fonica: il dittongo /əʊ/, presente nel British English, viene spesso confuso con la vocale inglese /ɔ/ e assimilato alla vocale italiana /o/ oppure /ɔ/ senza dittongazione. Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole, quali: *bald – bold, call – coal, caught – coat*.

1. Ascoltate le seguenti parole:

aboard abode	bald bold	bore bow	call coal
caught coat	chalk choke	clause close	cork coke
corn cone	court coat	fall foal	flaw flow
form foam	hall hole	law low	lawn loan
lord load	pause pose	saw sew	shore show

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| 1. _____(abode abode) | 2. _____ (call coal) |
| 3. _____(caught coat) | 4. _____(flaw flow) |
| 5. _____(pause pose) | 6. _____(show show) |

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|------------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|
| 1. <u>aboard</u> abode | 2. bald <u>bold</u> | 3. bore <u>bow</u> | 4. <u>call</u> coal |
| 5. caught <u>coat</u> | 6. chalk <u>choke</u> | 7. clause <u>close</u> | 8. <u>cork</u> coke |
| 9. <u>corn</u> cone | 10. <u>court</u> coat | 11. <u>fall</u> foal | 12. flaw <u>flow</u> |
| 13. form <u>foam</u> | 14. hall <u>hole</u> | 15. <u>law</u> low | 16. <u>lawn</u> loan |
| 17. lord <u>load</u> | 18. pause <u>pose</u> | 19. <u>saw</u> sew | 20. shore <u>show</u> |

Pratica nell'uso del dizionario

Gli studenti hanno a disposizione il *Longman Active Study Dictionary* (2007) che offre sia la trascrizione fonemica, sia la possibilità di ascoltare le parole attraverso un CD-ROM. A ciascun studente, come compito a casa, viene chiesto di preparare una lista di dieci parole scegliendole tra quelle degli esercizi precedenti, fornendo la trascrizione fonetica e preparandosi a pronunciarle in classe, attraverso anche l'ascolto delle registrazioni.

Nella lezione successiva allo studente verrà chiesto di dettare alcune parole dalla propria lista di parole in classe. Gli altri studenti dovranno scrivere le parole con grafia normale.

Lo scopo dell'esercizio è di fare pratica nell'uso del dizionario e di familiarizzare gli studenti con la trascrizione fonemica. Viene rinnovata anche la pratica del dettato, facendolo eseguire dagli studenti, in modo da renderli consapevoli dell'importanza della pronuncia corretta per la comprensione.

14.4. Didattica delle consonanti

Per introdurre il tema delle interferenze foniche relative ai contoidi, proponiamo le seguenti tabelle¹ relative alle consonanti dell'italiano e dell'inglese:

Consonanti dell'italiano

	bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	postalveo-palato-labiali	palatali	velari	velo-labiali
nasali	m			n		ɲ	[ŋ]	
occlusivi	p		t				k	
	b		d				g	
occlu-costrittivi			ts		tʃ			
			dz		dʒ			
costrittivi (*solcati)		f	s*		ʃ*			
		v	z*		(ʒ*)			
approssimanti						j		w
vibranti				r				
lateral				l		ʎ		

S'invitano gli studenti ad esaminare la tavola dei fonemi consonantici dell'italiano e a riflettere sulle differenze tra la scrittura ordinaria e la notazione fonemica. In particolare si porta la loro attenzione sui seguenti simboli:

- il nasale palatale sonoro /ɲ/ (*bagno* /'baɲno/);
- i due approssimanti sonori /j/ e /w/ rispettivamente palatale (*maiale* /ma'jale/) e velo-labiale (*uomo* /'wɔmo/);
- il costrittivo solcato postalveo-palato-labiato sordo /ʃ/ (*sciare* /'ʃi'are/);
- i due occlu-costrittivi dentali: /ts, dz/ rispettivamente non-sonoro (*pizza* /'pitʃsa/) e sonoro (*zaino* /'dzaino/).

¹ Le tabelle sono tratte, con alcuni adattamenti, da Mora Thielmann (2010: 33-35).

- due occlu-costrittivi postalveo-palato-labiati: /tʃ, dʒ/, rispettivamente non-sonoro (*ciao* /'tʃao/) e sonoro (*giorno* /'dʒorno/);
- il laterale palatale sonoro /ɹ/ (*maglia* /'maʎʎa/).

Dopo la riflessione sulle convenzioni ortografiche e sulla notazione fonemica dell'italiano, si introduce la tavola con i fonemi consonantici dell'inglese.

Consonanti dell'inglese

	bilabiali	Labiodentali	dentali	alveolari	postalveo-palatali	postalveo-palato-labiati	palatali	prevelari	velari	Laringali
Nasali	m			n					ŋ	
occlusivi	p			t					k	
	b			d					g	
occlu-costrittivi						tʃ				
						dʒ				
costrittivi (*solcati)		f	θ s*			ʃ*				
		v	ð z*			ʒ*				
approssimanti (*velolabiati)							j	r	w*	h
Vibranti										
laterali				l						

Anche per l'inglese, si chiede agli studenti ad esaminare la tavola dei fonemi consonantici e a riflettere sulle differenze tra la scrittura ordinaria e la notazione fonemica. In particolare si porta la loro attenzione sui seguenti simboli:

- il nasale velare sonoro /ŋ/² (*coming* /'kʌmɪŋ/);
- i due occlu-costrittivi postalveo-palato-labiati: /tʃ, dʒ/, rispettivamente non-sonoro e sonoro (*church* /'tʃɜ:tʃ/, *John* /'dʒɒn/);
- i due costrittivi solcati dentali postalveo-palato-labiati /θ, ð/ rispettivamente non-sonoro e sonoro (*thing* /'θɪŋ/, *this* /'ðɪs/);
- i due costrittivi solcati postalveo-palato-labiati /ʃ, ʒ/ rispettivamente non-sonoro e sonoro (*fish* /'fɪʃ/, *measure* /'meɪʒə/).

L'insegnante chiarisce che l'italiano neutro possiede ventitré fonemi consonantici, il British English ne conta ventiquattro. Per quanto riguarda le consonanti, la situazione delle interferenze foniche potrebbe apparire meno problematica rispetto a quella delle vocali. In realtà, anche consonanti apparentemente simili nelle due lingue presentano articolazioni sensibilmente diverse. Partiamo dai fonemi consonantici che non esistono in italiano:

- costrittivi dentali: /θ/ non sonoro e /ð/ sonoro;
- approssimante glottale: /h/ non sonoro.

A questi occorre aggiungere:

- il nasale /ŋ/, che è presente anche in italiano, ma come tassofono, ossia variante contestuale senza valore distintivo;
- il costrittivo /ʒ/ (anche questo indicato nella tabella come fricativo), che in italiano è presente come xenofonema in parole di origine straniera.

Ci sono, inoltre, differenze che non emergono dalla notazione fonemica. In particolare:

- in inglese (a differenza dell'italiano), le consonanti occlusive /p, t, k, tʃ/ sono aspirate all'inizio di sillaba accentata: [p^h, t^h, k^h, tʃ^h], [p^hɪn, t^hɪn, k^hɪn, tʃ^hɪn];
- le consonanti /t/ e /d/ inglesi hanno un'articolazione alveolare, mentre in italiano l'articolazione è dentale;

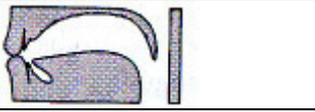
² Il fonema /ŋ/ è presente tra i suoni italiani come una variante del fonema /n/ prima di un occlusivo velare (Es: *angolo* /'aŋɡolo/ ['aŋɡolo]; *banca* /'banka/ [baŋka]). Nella tavola delle vocali italiane non è stato inserito perché non è distintivo.

- in inglese, il simbolo /r/ esprime un contoide approssimante [ɹ], mentre lo stesso simbolo indica, in italiano, un vibrante [r] o vibrato [r];
- in inglese la consonante /l/ ha un'articolazione alveolare [l] (simile alla corrispondente italiana) davanti a vocale, ma è velarizzata [ɫ] davanti ad altra consonante o in fine di parola: *milk* ['mɪɫk], *fall* ['fɔ:ɫ].

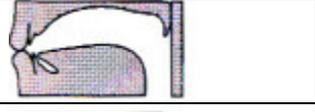
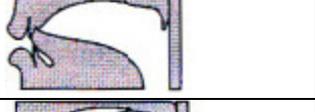
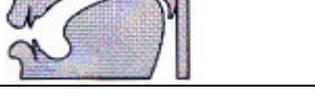
Le consonanti del British English

Si propongono gli orogrammi relativi alle consonanti dell'inglese britannico:

Nasali

/m/ sonoro	
/n/ sonoro	
/ŋ/ sonoro	

Occlusivi

/p/ non-sonoro	
/b/ sonoro	
/t/ non-sonoro	
/d/ sonoro	
/k/ non-sonoro	
/g/ sonoro	

Costrittivi

/f/ non-sonoro	
/v/ sonoro	
/θ/ non-sonoro	
/ð/ sonoro	
/s/ non-sonoro	
/z/ sonoro	
/ʃ/ non-sonoro	
/ʒ/ sonoro	

Occlu-costrittivi

/tʃ/ non-sonoro	
/dʒ/ sonoro	

Approssimanti

/j/ sonoro	
/w/ sonoro	
/h/ non-sonoro	
/r/ sonoro	

Laterali

/l/ sonoro	
[ɫ] sonoro	

Figura 35: orogrammi relativi alle consonanti dell'inglese britannico (Canepari 2008a: 17 - 44).

Attività:

1. Guardare, ascoltare e pronunciare:

Gli studenti consultano gli orogrammi, ascoltano la pronuncia dell'insegnante e si esercitano.

2. Chart of phonemic symbols:

Si distribuisce la sezione dedicata ai dittonghi della tavola dei simboli fonemici, creata dall'insegnante in cui ogni simbolo è collegato a un oggetto oppure a una attività, in modo da favorire la memorizzazione.

Consonants

bag /b/ 	dog /d/ 	flower /f/ 	girl /g/ 
horse /h/ 	yacht /j/ 	key /k/ 	leg /l/ 
mouse /m/ 	nail /n/ 	painting /p/ 	rose /r/ 
sofa /s/ 	tail /t/ 	van /v/ 	wasp /w/ 
zoo /z/ 	shop /ʃ/ 	television /ʒ/ 	church /tʃ/ 
jeans /dʒ/ 	ring /ŋ/ 	three /θ/ 	mother /ð/ 

ESERCIZI SULLE CONSONANTI

Premessa

Prima d'introdurre gli esercizi che sono stati proposti agli studenti è opportuno chiarire su quali basi si è deciso d'intervenire sui principali problemi di pronuncia relativi alle consonanti.

Analogamente a quanto fatto per le vocali e i dittonghi, sono stati proposti esercizi relativi ad aspetti fonici che creano problemi d'interferenza per salvaguardare le distinzioni fonologiche fondamentali il cui mancato rispetto possa influire negativamente sull'intelligibilità della comunicazione sia con i *native speakers*, sia con i *non-native speakers* dell'inglese. In particolare, si è deciso d'intervenire sulle seguenti interferenze foniche:

- poiché in italiano non sono presenti le consonanti costrittive dentali (indicate nella tabella dell'*English Pronouncing Dictionary*, 2006, come fricative) /θ/ non sonora e /ð/ sonora, i parlanti italiani riconducono la /θ/ alla [t̪] dentale, oppure meno spesso alla [f], mentre la /ð/ sonora è, a volte, assimilata alla [d̪] dentale, oppure, più spesso, alla /z/;
- l'approssimante glottale /h/ non sonoro, che non esiste nel sistema fonologico italiano, viene spesso tralasciato nella pronuncia, oppure viene pronunciato anche quando non è necessario, a causa del fenomeno dell'ipercorrettismo;
- in italiano [ŋ] è presente soltanto come allofono di /n/ prima delle consonanti occlusive velari [k, g], come in *banca* ['bɒŋka], *fungo* ['fuŋgo], pertanto il fonema /ŋ/ inglese verrà pronunciato come [ŋg] dagli italiani, per esempio *ringing* /'rɪŋŋ/ sarà probabilmente reso con *['rɪŋŋŋg];
- /ʒ/, che anche in italiano è presente come xenofonema in parole di origine straniera, non dà luogo a particolari difficoltà quanto ad articolazione del suono;

- in inglese le consonanti occlusive /p, t, k/ e la consonante occlusivizzata /tʃ/ sono aspirate all'inizio di sillaba accentata: [p^h, t^h, k^h], [p^hin, t^hin, k^hin, tʃ^hin], in italiano questo non avviene, pertanto i parlanti italiani tenderanno a non rendere l'aspirazione, pronunciando [p, t, k, tʃ], [pin, tin, kin, tʃin]. Si tratta di un aspetto particolarmente importante perché in inglese è l'aspirazione, più che la presenza o assenza di sonorità, che distingue /p, t, k, tʃ/ da /b, d, g, dʒ/.
- le consonanti /t/ e /d/ inglesi hanno un'articolazione alveolare [t̪, d̪], mentre in italiano l'articolazione è dentale [t̪ d̪], pertanto gli italo-foni tenderanno ad assimilare le occlusive alveolari inglesi alle corrispondenti dentali italiane. Questo fenomeno può sommarsi a quello già segnalato della riduzione di /θ/ alla [t̪] e della /ð/ [d̪]. Di conseguenza, coppie di parole come *three - tree, thigh - tie, faith - fate, taught, thought* rischiano di diventare omofone;
- in inglese il fonema /r/ è realizzato con l'approssimante [ɹ], mentre in italiano è realizzato con un vibrante [r] o vibrato [r̄]. I parlanti italiani tenderanno pertanto ad assimilare il contoide [ɹ] inglese ai contoidi [r] o [r̄] italiani;
- in inglese la consonante /l/ ha un'articolazione alveolare [l] (simile alla corrispondente italiana) davanti a vocale o all'approssimante palatale /j/, ma è velarizzata [ɫ] davanti ad altra consonante o in fine di parola: *milk* ['mɪɫk], *fall* ['fɔ:ɫ]. In italiano non è presente il contoide [ɫ], pertanto gli italo-foni tenderanno a non realizzare la velarizzazione, riconducendo /l/ a [l] in tutte le posizioni. In inglese è presente anche il tassofono [ɫ̥] per assimilazione alla consonante seguente, sia all'interno di parola che nella frase, *million* ['mɪljən];
- in inglese non vi è sonorizzazione della /s/ che precede un contoide laterale /l/ o nasale /m, n/. In italiano, invece, in questo contesto, la sonorizzazione avviene regolarmente. I parlanti italiani tenderanno, pertanto, a rendere /s/ con [z] piuttosto che con [s], così *snake* /'sneɪk/ sarà pronunciato *['zneɪk].

Gli esercizi relativi alle coppie minime che si propongono seguono la stessa scansione di quelli proposti per le vocali e i dittonghi:

1. Ascolto di un congruo numero di coppie di parole con i fonemi oggetto dell'attività;

2. Riconoscimento di alcune coppie di parole della lista precedente. Può trattarsi della stessa parola ripetuta due volte o di due parole diverse. Gli studenti scrivono S se odono la stessa parola oppure D se odono parole diverse. Nella presentazione che segue le parole pronunciate nella registrazione sono indicate tra parentesi; ovviamente nel materiale consegnato agli studenti queste non sono presenti;

3. Si propongono alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Gli studenti devono identificarla e sottolinearla. Nella presentazione che segue è già presente la sottolineatura, ovviamente questa non c'è nel materiale per la classe.

Coppie minime: /h/ e /-/

Il contoide approssimante glottale /h/ non sonoro, che non esiste nel sistema fonologico italiano, viene spesso tralasciato nella pronuncia, oppure viene pronunciato anche quando non è necessario, a causa del fenomeno dell'ipercorrettismo.

Si perde, pertanto, la distinzione tra numerose coppie di parole, quali: *high – eye, hate – ate, heart – art.*

1. Ascoltate le seguenti parole:

high eye	hate ate	hate eight	heating eating
hold old	heart art	hear ear	hair air
whose ooze	hairy airy	ham am	hark ark
harrow arrow	hash ash	heal eel	hill ill
hat at	hit it	hall all	heel ill

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

1. _____ (hate ate)
2. _____ (heal eel)
3. _____ (high eye)
4. _____ (hill ill)
5. _____ (hairy airy)
6. _____ (whose ooze)

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|-------------------------|-----------------------|----------------------|--------------------------|
| 1. high <u>eye</u> | 2. <u>hate</u> ate | 3. hate <u>eight</u> | 4. <u>heating</u> eating |
| 5. hold <u>old</u> | 6. heart <u>art</u> | 7. <u>hear</u> ear | 8. <u>hair</u> air |
| 9. whose <u>ooze</u> | 10. <u>hairy</u> airy | 11 <u>ham</u> am | 12. <u>hark</u> ark |
| 13. harrow <u>arrow</u> | 13. hash <u>ash</u> | 15. <u>heal</u> eel | 16. hill <u>ill</u> |
| 17. <u>heel</u> eel | 18. <u>hat</u> at | 19. hit <u>it</u> | 20 hall <u>all</u> |

Coppie minime: /n / e /ŋ /

In italiano [ŋ] è presente soltanto come allofono di /n/ prima delle consonanti occlusive velari [k, g], come in *banca* ['bɒŋka], *fungo* ['fuŋgo], pertanto il fonema /ŋ/ inglese verrà pronunciato come [ŋg] dagli italiani, per esempio *ringing* /'rɪŋŋɪŋ/ sarà probabilmente reso con *['rɪŋŋɪŋg].

1. Ascoltate le seguenti parole:

ban bang	bun bung	clan clang	coffin coughing
done dung	Dublin doubling	fan fang	goblin gobbling
gone gong	Hun hung	kin king	mountain mounting
muffin muffing	pan pang	pin ping	ran rang
robin robbing	Ron wrong	run rung	sin sing
son sung	thin thing	tin ting	win wing

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|----------------------|---------------------|
| 1. _____(ban bang) | 2. _____ (fan fang) |
| 3. _____(kin king) | 4. _____(run rung) |
| 5. _____(thin thing) | 6. _____(win wing) |

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|---------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 1. <u>ban</u> bang | 2. <u>bun</u> bung | 3. clan <u>clang</u> | 4. coffin <u>coughing</u> |
| 5. <u>done</u> dung | 6. fan <u>fang</u> | 7. <u>goblin</u> gobbling | 8. gone <u>gong</u> |
| 9. kin <u>king</u> | 10. <u>muffin</u> muffing | 11. pan <u>pang</u> | 12. <u>pin</u> ping |
| 13. <u>ran</u> rang | 14. robin <u>robbing</u> | 15. <u>run</u> rung | 16. sin <u>sing</u> |
| 17. son <u>sung</u> | 18. thin <u>thing</u> | 19. <u>tin</u> ting | 20. win <u>wing</u> |

Coppie minime: /t/ e /θ/

Poiché in italiano non è presente il contoide costrittivo dentale non sonoro /θ/, i parlanti italiani tendono a ricondurre questo fonema al contoide [t̪] dentale italiano. Occorre notare che lo stesso contoide è spesso utilizzato dagli italofoeni per produrre il fonema inglese /t/, che è in realtà un occlusivo alveolare [t̪].

1. Ascoltate le seguenti parole:

boat both	clot cloth	dirt dearth	debt death
fate faith	fort fourth	girt girth	heart hearth
heat heath	kit kith	mitt myth	oat oath
part path	rot wrath	sheet sheath	suit sooth
tank thank	taught thought	taut thought	team theme
teat teeth	tent tenth	tie thigh	tic thick
ticket thicket	tinker thinker	turd third	torn thorn
tread thread	tree three	true threw	true through
trill thrill	trust thrust	tug thug	wit with

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

1. _____ (debt death)
2. _____ (fate faith)
3. _____ (tank thank)
4. _____ (tent tenth)
5. _____ (wit with)
6. _____ (teat teeth)

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|--------------------------|
| 1. <u>boat</u> both | 2. debt <u>death</u> | 3. <u>fate</u> faith | 4. fort <u>fourth</u> |
| 5. part <u>path</u> | 6. <u>suit</u> sooth | 7. tank <u>thank</u> | 8. <u>taught</u> thought |
| 9. <u>team</u> theme | 10. teat <u>teeth</u> | 11. <u>tent</u> tenth | 12. tie <u>thigh</u> |
| 13. tinker <u>thinker</u> | 14. turd <u>third</u> | 15. torn <u>thorn</u> | 16. <u>tree</u> three |
| 17. <u>true</u> threw | 18. <u>trill</u> thrill | 19. <u>trust</u> thrust | 20. wit <u>with</u> |

Coppie minime: /z/ e /ð/

Poiché in italiano non è presente il contoide costrittivo dentale sonoro /ð/, i parlanti italiani tendono a ricondurre questo fonema al contoide /z/.

1. Ascoltate le seguenti parole:

- | | | | |
|------------------|------------------|----------------|------------------|
| baize bathe | boos booth | breeze breathe | close clothe |
| closing clothing | lays lathe | lies lithe | lows loathe |
| rise writhe | rising writhing | seize seethe | seizing seething |
| she's sheathe | size scythe | sized scythed | sways swathe |
| tease teethe | teasing teething | ties tithe | whiz with |
| wizard withered | Zen then | | |

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 1. _____ (breeze breathe) | 2. _____ (close clothe) |
| 3. _____ (lays lathe) | 4. _____ (seize seethe) |

5. _____(tease teethe)

6. _____(wizard withered)

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalla liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| 1. <u>baize</u> bathe | 2. boos <u>booth</u> | 3. breeze <u>breathe</u> | 4. <u>close</u> clothe |
| 5. lays <u>lathe</u> | 6. <u>lies</u> lithe | 7. <u>lows</u> loathe | 8. rise <u>writhe</u> |
| 9. <u>rising</u> writhing | 10. seize <u>seethe</u> | 11. she's <u>sheathe</u> | 12. <u>seizing</u> seething |
| 13. size <u>scythe</u> | 14. <u>sways</u> swathe | 15. <u>tease</u> teethe | 16. teasing <u>teething</u> |
| 17. <u>ties</u> tithes | 18. whiz <u>with</u> | 19. Zen <u>then</u> | 20. <u>wizard</u> withered |

Coppie minime: /d/ e /ð/

Poiché in italiano non è presente il contoido costrittivo dentale sonoro /ð/, i parlanti italiani talvolta riconducono questo fonema al contoido [d̥] dentale italiano. Occorre notare che lo stesso contoido è spesso utilizzato dagli italo-foni per produrre il fonema inglese /d/, che è in realtà un occlusivo alveolare [d̥].

1. Ascoltate le seguenti parole:

- | | | | |
|-----------------|------------------|------------------|--------------------|
| bladder blather | breed breathe | breeder breather | breeding breathing |
| cede seethe | ceding seething | dale they'll | Dan than |
| dare their | day they | den then | dense thence |
| dine thine | dither thither | doe though | doze those |
| header heather | lied lithe | load loathe | loading loathing |
| udder other | ride writhe | riding writhing | side scythe |
| siding scything | swayed swathe | teed teethe | tide tithes |
| wordy worthy | wordily worthily | wording Worthing | |

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

1. _____(breed breathe)
2. _____ (header heather)
3. _____(loading loathing)
4. _____(day they)
5. _____(wordy worthy)
6. _____(ride writhe)

3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalla liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

1. bladder blather
2. breed breathe
3. ceding seething
4. dare their
5. day they
6. den then
7. dense thence
8. how thou
9. dither thither
10. doe though
11. doze those
12. header heather
13. load loathe
14. udder other
15. siding scything
16. riding writhing
17. wordy worthy
18. swayed swathe
19. wordily worthily
20. wording Worthing

Coppie minime: /p, t, k, tʃ/ e /b, d, g, dʒ/

In inglese le consonanti occlusive /p, t, k/ e la consonante occlu-costrittiva /tʃ/ sono aspirate all'inizio di sillaba accentata: [p^h, t^h, k^h, tʃ^h], [p^hm, t^hin, k^hin, tʃ^hin], in italiano questo non avviene, pertanto i parlanti italiani tenderanno a non rendere l'aspirazione, pronunciando [p, t, k, tʃ], [pin, tʃin, kin, tʃin]. Si tratta di un aspetto particolarmente importante perché in inglese è l'aspirazione, più che la presenza o assenza di sonorità, che distingue /p, t, k, tʃ/ da /b, d, g, dʒ/.

1. Ascoltate le seguenti parole:

Opposizione /p/ e /b/

pack back	pair bare	park bark	paste based
path bath	peach beach	pet bet	pill bill

Opposizione /t/ e /d/

tie die	tin din	tip dip	town down
train drain	try dry	tense dense	tear dare

Opposizione /k/ e /g/

came game	coast ghost	coat goat	coal goal
come gum	class glass	card guard	cap gap

Opposizione /tʃ/ e /dʒ/

cheer jeer	chest jest	chin gin	choke joke
chore jaw	chunk junk	chill gill	char jar

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune coppie di parole dalla lista precedente. A volte si tratta della stessa parola ripetuta due volte, altre volte si tratta di due parole diverse. Se udite due volte la stessa parola, scrivete S; se udite due parole diverse scrivete D.

- | | |
|------------------------|-----------------------|
| 1. _____(peach beach) | 2. _____ (pet bet) |
| 3. _____(town down) | 4. _____(try dry) |
| 5. _____(cap gap) | 6. _____(coal goal) |
| 7. _____ (chest jest) | 8. _____ (choke joke) |

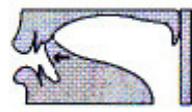
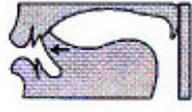
3. Identificazione.

Ascolterete alcune coppie di parole dalle liste precedenti. Questa volta, viene pronunciata due volte una sola delle due parole. Dovete identificarla e sottolinearla.

- | | | | |
|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. pack <u>back</u> | 2. <u>pair</u> bare | 3. <u>park</u> bark | 4. <u>paste</u> based |
| 5. tie <u>die</u> | 6. <u>tin</u> din | 7. <u>tip</u> dip | 8. tense <u>dense</u> |
| 9. <u>come</u> gum | 10. class <u>glass</u> | 11. card <u>guard</u> | 12. <u>cap</u> gap |
| 13. <u>cheer</u> jeer | 14. chest <u>jest</u> | 15. chin <u>gin</u> | 15. char <u>jar</u> |

Fonema /l/ e tassofono [ɫ]

In inglese il fonema /l/ ha un'articolazione alveolare [l] (simile alla corrispondente italiana) davanti a vocale o all'approssimante palatale /j/, ma è velarizzata [ɫ] davanti ad altra consonante o in fine di parola: *milk* ['mɪɫk], *fall* ['fɔ:ɫ]. In italiano non è presente il contoide [ɫ], pertanto gli italofoeni tenderanno a non realizzare la velarizzazione, riconducendo /l/ a [l] in tutte le posizioni.

[l] sonoro	
[ɫ] sonoro	

1. Ascoltate le seguenti parole:

- | | | | | | | | |
|-------|------|------|------|-------|------|------|-------|
| leave | veal | leap | peel | late | tale | loop | pool |
| let | tell | lot | poll | look | cool | lie | aisle |
| lip | pill | lead | deal | lane | nail | lap | pal |
| lease | seal | leak | keal | ledge | gel | leer | real |
| let | tell | lick | kill | line | Nile | lip | pill |

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune parole contenenti il tassofono [ɫ] del fonema /l/. Segnalate con una S (sì) o con una N (no) se la pronuncia è corretta.

real ___ fail ___ cool ___ pool ___
call ___ fall ___ sail ___ wall ___
ill ___ role ___ tall ___ yell ___
deal ___ gale ___ hall ___ veal ___

3. Produzione

A. Pronunciate le seguenti parole con [l]:

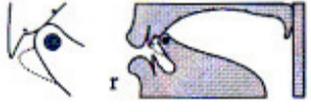
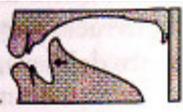
leave leap late loop let lot look lie
lip lead lane lap lease leak ledge leer
let lick line lip

B. Pronunciate le seguenti parole con [ɫ]:

veal peel tale pool tell poll cool aisle
pill deal nail pal seal keal gel real
tell kill Nile pill

Fonema /r/

In inglese il fonema /r/ è realizzato con l'approssimante [ɹ], mentre in italiano è realizzato con un vibrante [r] o vibrato [r̄]. I parlanti italiani tenderanno pertanto ad assimilare il contoide [ɹ] inglese ai contoidi [r] o [r̄] italiani.

Italiano: fonema /r/	vibrante sonoro	
Inglese: fonema /r/	approssimante sonoro	

1. Ascoltate le seguenti parole inglesi pronunciate correttamente con il fonema /r/, approssimante sonoro:

write	rock	arrive	fry	rent
rate	real	red	ready	really
wrong	ferry	sorry	wrap	wrist

2. Riconoscimento

Ascolterete alcune parole contenenti il fonema /r/ inglese. Segnalate con una S (sì) o con una N (no) se la pronuncia è corretta.

ring	read	rest	rain	rank
rose	room	rabbit	troop	tribe
racist	radiation	raincoat	roman	radio

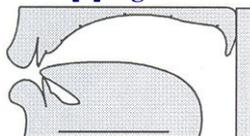
3. Produzione: ascoltate e ripetete

rate	real	red	ready	really
read	rest	rain	radiation	rain
wrap	wrist	troop	tribe	Rome

ARTICOLAZIONE

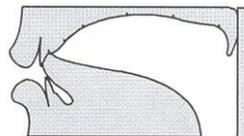
Gli studenti consultano gli orogrammi, ascoltano la pronuncia dell'insegnante e si esercitano

Figura 36. Articolazione [θ] inglese.



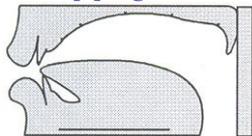
La punta della lingua si inserisce tra gli incisivi superiori e inferiori.
È un suono costrittivo: l'aria passa in maniera continua nello spazio lasciato libero.
È un suono non sonoro: le pliche vocali **non vibrano**.

Figura 37. Articolazione [t] italiana.



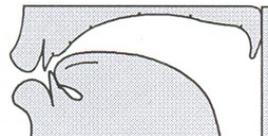
La punta della lingua è rivolta verso l'alto toccando gli incisivi superiori.
È un suono oclusivo: l'aria è temporaneamente bloccata dalla lingua e poi rilasciata.
È un suono non sonoro: le pliche vocali **non vibrano**.

Figura 38. Articolazione [ð] inglese.



La punta della lingua si inserisce tra gli incisivi superiori e inferiori.
È un suono costrittivo: l'aria passa in maniera continua nello spazio lasciato libero.
È un suono sonoro: le pliche vocali **vibrano**.

Figura 39. Articolazione [z] italiana.



La punta della lingua è rivolta verso il basso, toccando gli incisivi inferiori.
È un suono costrittivo: l'aria passa in maniera continua nello spazio lasciato libero.
È un suono sonoro: le pliche vocali **vibrano**.

PERCEZIONE

LISTA DI PAROLE

1) Si propone una registrazione con una lista di parole inglesi alcune delle quali pronunciate con [θ] e altre pronunciate con [t], il fonema italiano con il quale esiste interferenza. Gli studenti debbono sottolineare le parole pronunciate correttamente.

Three, thigh, thrill, death, both, faith, North, thanks, tenth, wealth, bath, health, youth, birth, thin, thought, author, filth, thief, thinker,

2) Si propone una registrazione con una lista di parole inglesi alcune delle quali pronunciate con [ð] e altre pronunciate con [z], il fonema italiano con il quale esiste interferenza. Gli studenti debbono sottolineare le parole pronunciate correttamente.

leather, then, weather, father, brother, bathing, feather, mother, their, then, other, neither, with, breathe, than, them, gather, heather, loathe, writhe, dither, lather, clothing, dithering, booth, thence, worthy.

PRODUZIONE

DIALOGO: A leather briefcase.



1) Viene proposta la registrazione di un dialogo che gli studenti ascoltano senza guardare il testo.

2) Gli studenti riascoltano il dialogo, seguendo il testo scritto.

Anthony: Do you like this leather briefcase?

Ruth: Is it for me?

Anthony: Do you need a leather briefcase?

Ruth: Not really.

Anthony: Well, it's for my father's birthday. I thought it would be a nice present. What do you think of it?

Ruth: Well, it's not bad, but... let me see it.
Anthony: Here it is.
Ruth: But this briefcase is not made of leather!
Anthony: Are you sure? How do you know?
Ruth: Well, it's a just a feeling. It doesn't smell like leather and I think it's too thin to be leather.
Anthony: But it is quite expensive!
Ruth: Well, it may be leather, after all. Nowadays they make plastic look like leather, they might as well make leather look like plastic.
Anthony: Anyway, the birthday party is next Thursday. I think I'll go back to the shop and ask for an explanation.
Ruth: I'll have it changed, if I were you. Get one which looks it is worth its price.
Anthony: Ok, thank you for the advice.

3) Gli studenti riascoltano il dialogo, si fermano dopo ogni battuta e ripetono.

4) Gli studenti leggono il dialogo in coppia.

CONVERSAZIONE

Gli studenti, lavorando a coppie, costruiscono frasi secondo l'esempio, utilizzando i suggerimenti forniti:

A) Where did you put the leather briefcase?	
B) The leather briefcase? What leather briefcase?	
C) The one which is not worth its price.	
(birthday present)	the briefcase we have bought for your father.
(<i>The Fourth Protocol</i>)	the book we have bought for your brother.
(the theatre tickets)	the tickets for the <i>Twelfth Night</i> , by

	Shakespeare.
(the thermometer)	the new thermometer, the electronic one.
(the thesis)	my thesis, the one on English pronunciation.
(the feathers)	the feathers for my hat.
(the bathing suit)	the one I've bought for my brother.
(the breathing device)	the one I've bought for my mother.

DISCRIMINAZIONE: FONEMI /θ/ /t/

Viene proposta una lista di coppie di parole una delle quali con [θ], l'altra con [t].

Nella registrazione solo una delle due parole viene pronunciata. Gli studenti debbono identificarla.

boat - <u>both</u>	<u>faith</u> - fate
<u>death</u> - debt	heat - <u>heath</u>
<u>tank</u> - thank	<u>taught</u> - thought
team - <u>theme</u>	teat - <u>teeth</u>
tent - <u>tenth</u>	<u>thick</u> - tic
thigh - <u>tie</u>	thinker - <u>tinker</u>
<u>thread</u> - tread	<u>three</u> - tree
thrill - <u>trill</u>	thrusting - <u>trusting</u>

DISCRIMINAZIONE: FONEMI /θ/ /z/

Viene proposta una lista di coppie di parole una delle quali con [θ], l'altra con [z].

Nella registrazione solo una delle due parole viene pronunciata. Gli studenti debbono identificarla.

breeze - breathe	closed - clothed
lies - lithe	lows – loathe
seizing - seething	wizard – withered
sways - swathe	Zen – then

DETTATO

A) L'insegnante detta la seguente lista di parole contenenti i fonemi /θ/, /t/:

teeth, debt, nothing, thanks, north, trees, taught, both, faith, thrill, root.

Gli studenti le scrivono una di seguito all'altra. Successivamente, le inseriscono negli spazi vuoti delle frasi seguenti.

A good doctor will get to the _____ of the problem.
Mark had to sell the house because he was heavily in _____.
I _____ English to Italian students.
People will lose _____ in the government, if it doesn't act quickly.
I had _____ more to say
I have three apple _____ in his garden.
Milan is in the _____ of Italy.
Do you remember to brush your _____ every day.
How are you? Fine, _____.
He likes the _____ of driving a fast car

Anthony and Ruth are _____ teachers.

2) Gli studenti controllano, ascoltando una registrazione, che propone le frasi pronunciate correttamente.

3) Gli studenti ascoltano di nuovo e ripetono.

GIOCO

È arrivato un bastimento carico di ...



scelto tra quelli trattati nelle precedenti attività, dicendo anche una parola completa per evitare confusione, per esempio:

/θ/ theatre oppure /t/ top.

Occorre una semplice palla di carta. Gli studenti si dispongono in cerchio. Uno studente comincia dicendo la frase: “È arrivato un bastimento carico di ...” Fa una pausa e, all'improvviso, lancia la palla, mentre dice un suono

Chi riceve la palla dovrà dire una parola contenente lo stesso suono, se non risponde prontamente restituisce la palla, se ci riesce prende un punto, tiene la palla e prosegue il gioco.

14.5. Didattica dell'intonazione

Premessa

Parlare una lingua straniera in modo efficace sul piano comunicativo implica anche un corretto utilizzo dell'intonazione, in quanto le tonie corrispondono a precise intenzionalità, in relazione agli scopi che il parlante si prefigge. Usare in maniera inadeguata gli andamenti intonativi può rendere ambiguo il messaggio e intralciare la comunicazione.

Nella parte teorica, sono state illustrate le caratteristiche principali dell'intonazione italiana e si è anche proceduto a un confronto tra la protonia non-marcata, la protonia interrogativa e le quattro tonie fondamentali dell'italiano e dell'inglese. Dal confronto, sono emerse alcune differenze dell'andamento tonale di quest'ultimo rispetto all'italiano neutro. Se la protonia non-marcata, la protonia interrogativa e le tonie conclusiva, interrogativa e continuativa dell'italiano neutro e dell'inglese non danno adito a problemi seri di comunicazione, in quanto l'andamento dell'intonazione è molto simile, altro è il caso con la tonia sospensiva, che presenta caratteristiche molto diverse.

La tonia sospensiva ha un andamento ascendente-discendente [·ˈ·] nell'italiano neutro e un andamento discendente-ascendente [·ˈ·] nell'inglese. Per quanto riguarda, poi, l'uso della tonia interrogativa, appare opportuno portare l'attenzione degli studenti sulla differenza d'intonazione tra le domande totali, in cui sono interrogative sia la protonia [ˌ·ˈ] che la tonia [·ˈ·], e le domande parziali nelle quali la protonia è interrogativa [ˌ·ˈ], ma la tonia è conclusiva [ˌ·ˈ·].

Per quanto riguarda le attività da proporre agli studenti, occorre rilevare che si tratta di prendere decisioni che tengano conto delle caratteristiche del corso e degli studenti, senza dimenticare il tempo a disposizione. Come afferma Canepari, in relazione alla possibilità di proporre una pronuncia *comunicativa* (essenziale), “per l'intonazione, può essere sufficiente che si mantengano distinti

i quattro tipi di tonie, anche se realizzate in modo diverso da quelle neutre”, aggiungendo tuttavia che questo:

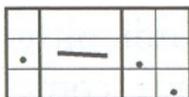
deve solo servire a valutare bene le priorità, anche se è molto più complicato correggere dopo ciò che non s’è appreso prima. Perdi più, molti studenti non s’accontentano d’una pronuncia semplicemente «comprensibile», ma puntano alla pronuncia neutra (Canepari 2007a: 17-18).

Sulla base di queste indicazioni e della consapevolezza dei fenomeni acquisita attraverso l’analisi svolta in precedenza, sono state elaborate attività relative alle tonie dell’inglese più problematiche per i parlanti italofofoni, con esercizi in cui gli studenti fossero condotti al riconoscimento e alla produzione delle variazioni intonative.

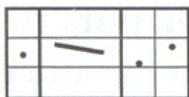
Riconoscimento tonie conclusiva e sospensiva

Si propone una tabella con una lista di frasi, registrate con intonazione diversa. Gli studenti devono decidere a quale dei due tonogrammi corrisponde ciascuna frase, scrivendo una crocetta nella colonna corrispondente della tabella.

A. Tonía conclusiva ./ (movimento discendente)



C. Inglese: tonía sospensiva ;/ (movimento ascendente-discendente)



	Tonía conclusiva ./	Tonía sospensiva ;/
1. Yesterday evening, I met Charles		
2. Tomorrow, I'm going to		

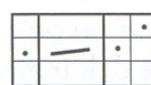
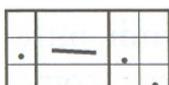
London		
3. I won't do this		
4. I'll have a steak		
5. I don't like these sweaters		
6. There's bread, ham, cheese		
7. They're late for supper		
8. You went to the disco last night		
9. Her name's Tania		
10. I'd like to go to Ireland for a month or two		

Discriminazione tra tonía conclusiva e interrogativa nelle domande

Si propongono le seguenti frasi registrate, gli studenti devono indicare se la frase è pronunciata:

con tonía conclusiva /./ [ɿ.ˈ.]

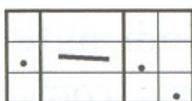
oppure con tonía interrogativa /?/ [ˈ.ˈ.]



	Tonia interrogativa	Tonia conclusiva
1. Has he left?		
2. When did he leave?		
3. Would you like a steak?		
4. How do you like it?		
5. Have you written the essay?		
6. When did you write it?		
7. Have you eaten the sandwiches?		
8. How many of them did		

you eat'		
9. What's the matter with you?		
10. Why don't you speak'		
11. When is your birthday?		
12. What does she look like?		
13. Is he going away?		
14. When is he leaving?		

Intonazione conclusiva [ɪˈ.]. in affermazioni e domande parziali

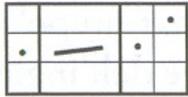


Si propongono i seguenti brevi dialoghi registrati, gli studenti li ascoltano e li ripetono utilizzando la stessa tonía.

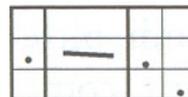
I saw your girlfriend yesterday.	Where?
I'm going on holiday to France.	When?
I'll have to ask John about it.	Why?
You'll never guess who's coming to dinner?	Who's coming?
You can win easily.	How can I win?
I'll be late, I'm afraid	How late?
She's coming to stay with us.	When, may I ask?
It certainly isn't mine.	Whose is it, then?
I can't come now.	Why not?
I know Tom'll be there.	How do you know?

Intonazione interrogativa e conclusiva in domande e risposte

tonía interrogativa /?/ [·'·]



tonía conclusiva ./ [¿'·.]



Dialoghi: ascolto e produzione

Have you heard about Max?	Yes, I have.
Do you know where John lives?	No, I don't.
Do you ever go to the theatre?	Sometimes.
Is everything all right?	Yes, it is.
Have you been there?	Yes, I have.
Do you sell stamps?	No, we don't.
Can she play the piano?	Yes, she can.
Did you post the letter?	Yes, I did.
Can you come at nine, this evening?	Yes, I can.
Are you going there?	Yes, I am.

Dialoghi: ascolto e produzione

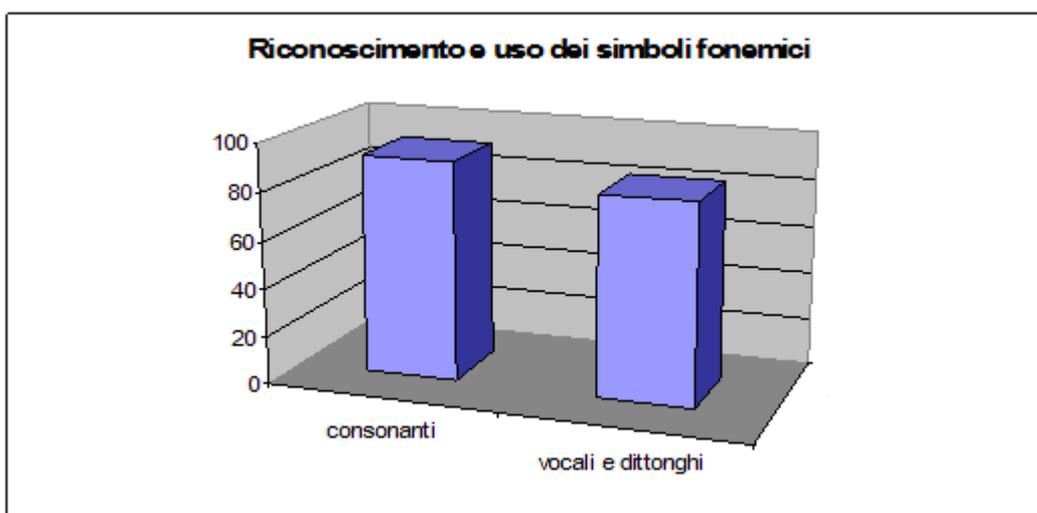
Si propongono i seguenti brevi dialoghi registrati, caratterizzati da varie intonazioni, gli studenti li ascoltano e li ripetono utilizzando la stessa tonía.

1. When did she leave?	This morning, at eight.
2. Why are you angry?	Because I've been waiting for you for an hour.
3. Who disagrees?	I do.
4. When did he warn you?	When he phoned me.
5. We are meeting on Sunday, then ...	I don't know, we shall see ...
6. Tomorrow's a holiday.	Really, why?

7. Who doesn't want to come?	I don't, I'm too tired.
8. Where did you put the newspaper?	I don't know, you were reading it.
9. When shall we meet?	Whenever you want.
10. Who wants some more ice-cream?	I do, but just a little.
11. Why didn't she come?	Because she missed the train.
12. Why did she miss the train.	Because she overslept.

14.6. Verifica

A conclusione del modulo è stata somministrata la verifica che si riporta in appendice. I dati relativi ai risultati vengono presentati attraverso i seguenti grafici.



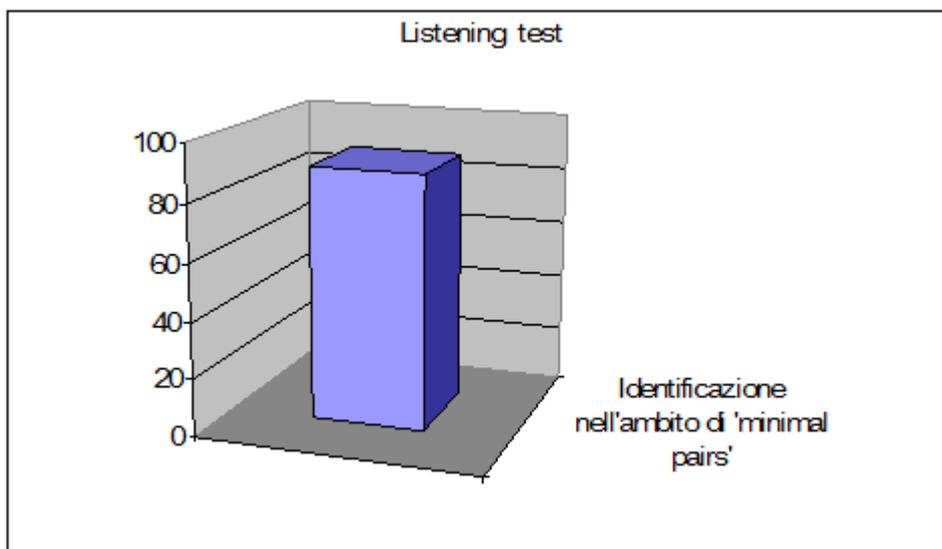
consonanti	91,6
vocali e dittonghi	83,3

In relazione al riconoscimento e all'uso dei simboli fonemici, la sezione della verifica relativa alle consonanti ha dato il risultato migliore con oltre il 90% di risposte corrette, gli errori hanno riguardato soprattutto il simbolo /j/, che viene confuso con il simbolo /ɟ/ a causa dell'interferenza della grafia ordinaria, e i simboli /θ, ð/ per i quali gli studenti hanno difficoltà a ricordare se si riferiscano al fonema sonoro o non-sonoro. Per quanto riguarda le vocali e ai dittonghi, i problemi maggiori hanno riguardato i simboli: /e, ɒ, æ, ɔ:/ e /eə, əʊ/, il risultato è stato comunque superiore all'80%.

La seconda parte del test era costituito da un esercizio di ascolto: gli studenti dovevano identificare una parola nell'ambito di 'coppie minime'. I risultati si sono attestati intorno all'88%, anche in questo caso i problemi maggiori hanno

riguardato alcune vocali e dittonghi, in particolare le coppie /u:, ʊ/, /ɒ, əʊ/, /əʊ, ɔ/, /e, æ/.

Il test di ascolto prevedeva una fase successiva di controllo della comprensione, gli studenti dovevano trascrivere le coppie minime con la scrittura ordinaria. In questo caso i risultati sono stati del 65,3%, molto inferiori a quelli dell'ascolto. Il dato conferma che l'identificazione è avvenuta soprattutto in base al suono e non al significato delle parole.



Identificazione nell'ambito di 'minimal pairs'

88,7

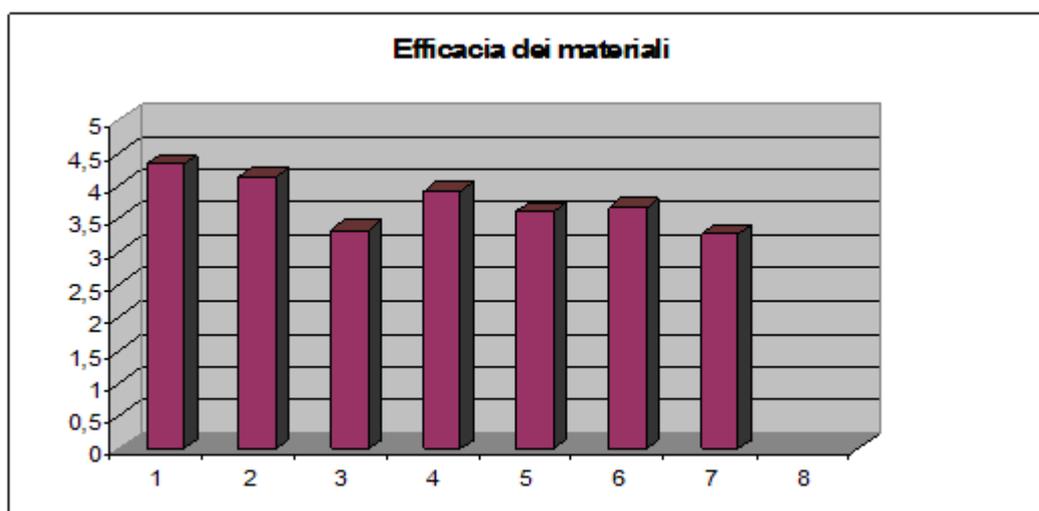
Per quanto riguarda la produzione orale, si è fatto ricordo al testing diffuso, nel senso che ogni feed-back dello studente è stata occasione di verifica dello sviluppo delle sue abilità. L'osservazione è avvenuta in modo non intrusivo nel corso delle attività. Gli studenti hanno dimostrato di saper gestire in maniera appropriata i pattern intonativi e le trascrizioni fonemiche. Si sono anche dimostrati capaci di controllare e correggere la propria pronuncia, facendo uso del dizionario e del supporto multimediale ad esso allegato.

L'obiettivo del modulo era di sollecitare la sensibilità fonetica dei discenti e di dare loro gli strumenti per poter migliorare la propria pronuncia. La struttura del modulo ha proceduto dalla consapevolezza teorica, all'applicazione pratica, tenendo ben presente che un miglioramento effettivo e stabile della pronuncia richiederà interventi successivi da parte dell'insegnante e applicazione costante da parte degli studenti.

14.7. Questionario finale

A conclusione del modulo, gli studenti hanno compilato il questionario in uscita, che si allega in appendice. Si trattava di un questionario, di tipo valutativo, relativo alle attività svolte. Le informazioni raccolte sono state elaborate e sistematizzate graficamente.

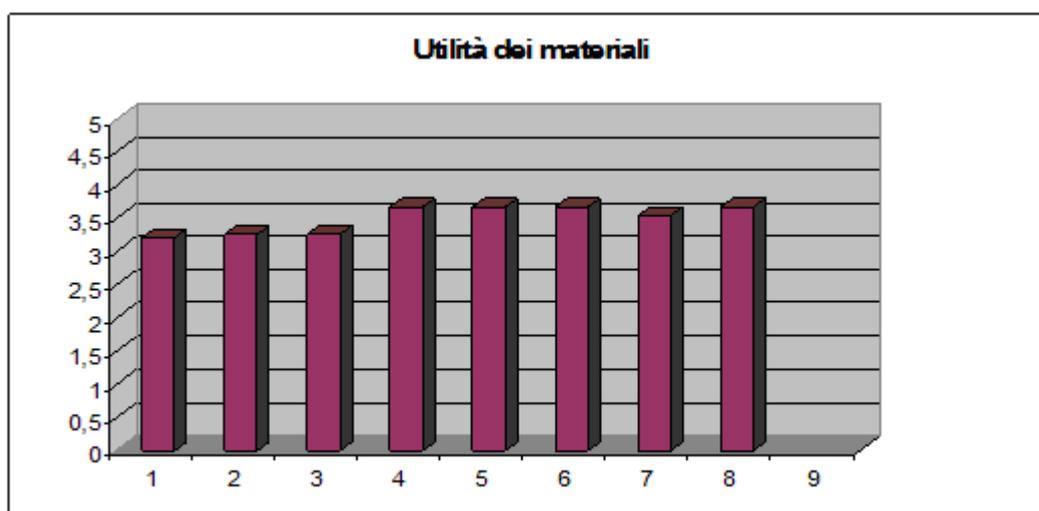
Il primo gruppo di domande si riferiva all'efficacia dei materiali forniti, con quesiti di carattere generale relativi alla conoscenza della fonetica e domande specifiche relative al miglioramento delle capacità di riprodurre i suoni dell'inglese.



Efficacia dei materiali per:	punteggio da 1 a 5
1. conoscere la fonetica	4,33
2. migliorare la pronuncia	4,13
3. stimolare l'interesse per la fonetica	3,33
4. discriminare le vocali e le consonanti	3,93
5. articolare le vocali e le consonanti	3,60
6. distinguere gli schemi intonativi	3,66
7. riprodurre gli schemi intonativi	3,26

Il grafico mostra come i valori più alti si riferiscano alle abilità relative al riconoscimento dei suoni, mentre punteggi inferiori vengono attribuiti alla capacità di articolare i foni e riprodurre gli schemi intonativi. Ciò significa che gli studenti si rendono conto che sono necessarie ulteriori esercitazioni per passare dalla consapevolezza dei problemi di pronuncia a un effettivo miglioramento della produzione orale.

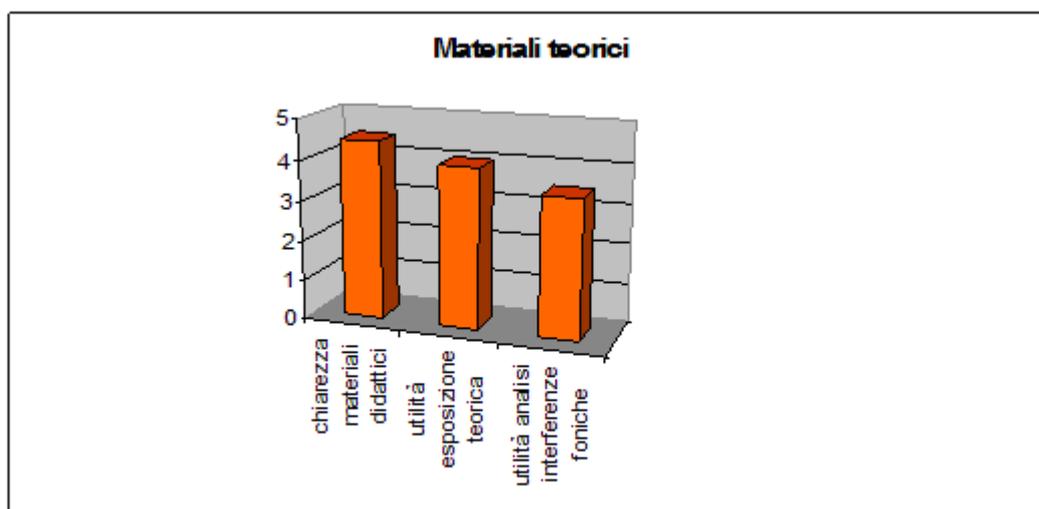
Il secondo gruppo di domande si riferiva all'utilità dei materiali forniti, con quesiti relativi alle tecniche e ai sussidi didattici che sono stati utilizzati. I punteggi si attestano su valori medio-alti: dal 3,20 del vocogramma al 3,66 della tavola comparativa delle vocali della L1 e della LS.



Utilità dei materiali	Punteggio da 1 a 5
1. vocogramma	3,20
2. orogrammi	3,26
3. figure posizione labbra	3,26

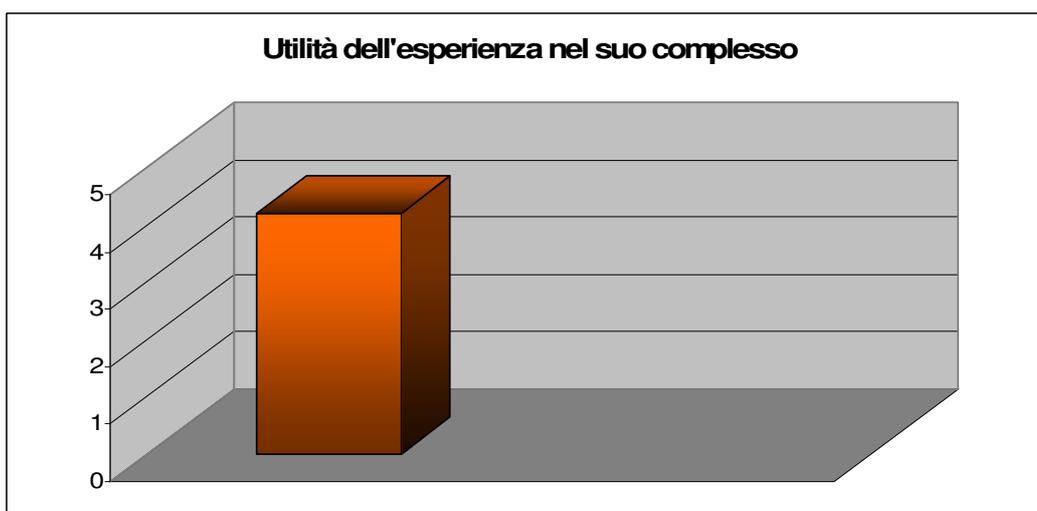
4. spiegazioni su articolazione suoni	3,66
5. alfabeto fonetico internazionale	3,66
6. dizionario di pronuncia	3,66
7. tavola comparativa consonanti L1 e LS	3,53
8. tavola comparativa vocali L1 e LS	3,66

Il terzo gruppo di domande si riferiva alla chiarezza e all'utilità dei materiali teorici. I tre quesiti proposti hanno ottenuto punteggi piuttosto alti: dal 3,46 al 4,46. Gli studenti sembrano apprezzare l'importanza di avere una buona base teorica per poter comprendere i fenomeni fonetici e per potere migliorare la pronuncia in maniera consapevole.



1. chiarezza materiali didattici	4,46
2. utilità esposizione teorica	4,00
3. utilità analisi interferenze foniche	3,46

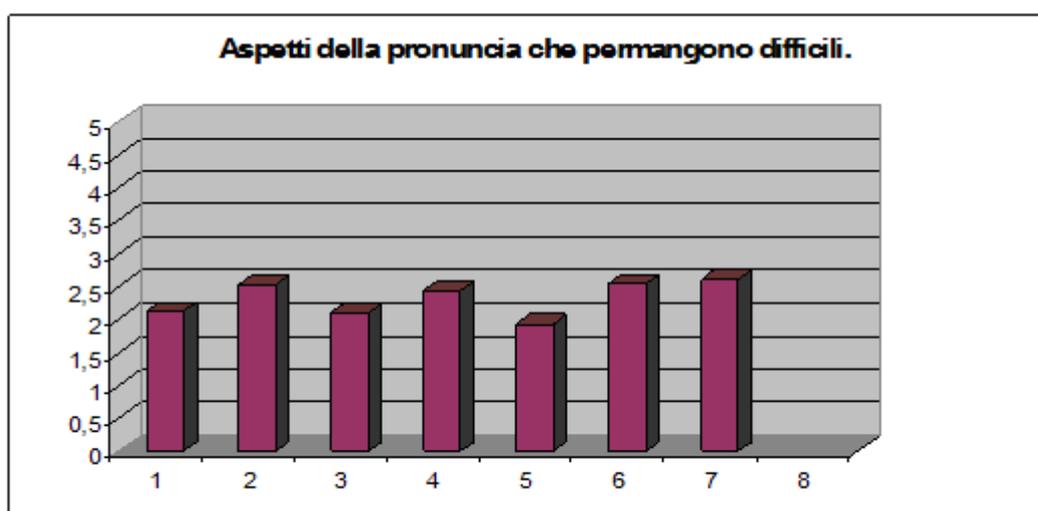
Il quarto gruppo di domande si riferiva all'utilità dell'esperienza nel suo complesso. Il punteggio ottenuto 4,2 è molto alto ed indica un apprezzamento da parte degli studenti nei confronti di un'esperienza del tutto nuova.



Utilità dell'esperienza nel suo complesso

4,2

Il quinto gruppo di domande si riferiva agli aspetti della pronuncia che, dopo l'esperienza, gli studenti consideravano ancora difficili. Il punteggio andava da 1 (facile) a 5 (difficile). Come prevedibile, il riconoscimento dei fonemi e dell'intonazione viene considerato dagli studenti più facile della loro produzione.



Aspetti della pronuncia ancora difficili

1. riconoscimento vocali

Scala da
1 (facili)
a 5
(difficili)
2,13

2. articolazione vocali	2,52
3. riconoscimento consonanti	2,10
4. articolazione consonanti	2,43
5. riconoscimento intonazione	1,93
6. produzione intonazione	2,54
7. posizione accento di parola	2,60

Per quanto riguarda lo spoglio delle domande aperte, molti studenti hanno rilevato che questa esperienza di avvicinamento alla fonetica poteva essere utile anche per l'apprendimento della pronuncia anche di altre lingue straniere e per una maggiore consapevolezza della pronuncia dello stesso italiano.

In relazione alla domanda relativa a come pensavano che si potesse migliorare l'efficacia del modulo, gli studenti hanno considerato sufficienti le nozioni teoriche di base della fonetica, mentre hanno suggerito di dedicare nel futuro cinque o dieci minuti di ogni lezione alle esercitazioni di pronuncia.

CONCLUSIONE

A conclusione di questa ricerca, riteniamo che sia opportuno ripercorrere succintamente le tappe del nostro percorso al fine di delineare alcune considerazioni finali.

Un aspetto apparentemente circoscritto come la fonodidattica dell'inglese agli studenti italofoeni va inquadrato nell'ambito più generale della diffusione planetaria dell'inglese. L'enorme consistenza numerica dei parlanti nativi, ma ancor più dei parlanti non-nativi che usano l'inglese come lingua seconda o lingua straniera, è ovviamente il punto di forza dell'inglese, ma l'internazionalizzazione presenta rischi per la comprensione reciproca dei parlanti, pertanto l'intelligibilità, soprattutto a livello di pronuncia, deve essere salvaguardata.

Alla luce del ruolo crescente dell'inglese come *lingua franca*, cioè come strumento di comunicazione internazionale, abbiamo preso in esame i modelli possibili per l'insegnamento della lingua in generale, e della pronuncia in particolare. Abbiamo focalizzato la nostra attenzione:

1. sul *native speaker model*, cioè sull'inglese dei parlanti nativi, in particolare il *British English* e il *General American*;
2. sul *nativized model*, cioè sul modello basata sull'inglese nativizzato usato in quei paesi, soprattutto ex-colonie britanniche, in cui è seconda lingua, svolgendo un ruolo fondamentale nell'istruzione e nelle istituzioni;
3. sul *lingua franca core*, che rappresenta una selezione di aspetti fonetici che dovrebbero costituire il 'nocciolo duro' dell'insegnamento della pronuncia dell'inglese come lingua internazionale.

Tra queste proposte, il *nativized model* è apparso come impraticabile nel contesto italiano per ragioni storiche, culturali e di politica scolastica. Si sono quindi presi in considerazione le caratteristiche degli altri due modelli: il *native*

speaker model, usato correntemente – soprattutto nella versione britannica - nella pratica didattica della scuola italiana e il *lingua franca core*, proposto da J. Jenkins, che ha suscitato un acceso dibattito internazionale.

Abbiamo analizzato le implicazioni e la fattibilità del *Lingua Franca Core* nel contesto italiano, valutando se poteva contribuire alla realizzazione di un sillabo più efficace per l'insegnamento della pronuncia rispetto al *native-speaker model*. Si sono esaminate le implicazioni pedagogiche del *lingua franca core* in relazione ai concetti di *transfer*, *intelligibility* e *teachability*.

Il *transfer* è cruciale nell'apprendimento della lingua straniera, poiché molti aspetti della lingua straniera sono riportati dallo studente a categorie della lingua materna. La Jenkins sottolinea giustamente il ruolo determinante dell'aspetto cognitivo della categorizzazione dei suoni e della relazione tra fonetica e fonologia. Ricollegando l'aspetto del *transfer* a quello dell'*intelligibility*, la Jenkins propone di semplificare in maniera consistente il repertorio fonologico dell'inglese internazionale per favorire l'apprendimento. A questo proposito, noi riteniamo che ci si possa accontentare di una pronuncia che salvaguardi le opposizioni fonologiche fondamentali soltanto in particolari contesti in cui è richiesta una conoscenza elementare dell'inglese. Nell'ambito della scuola superiore italiana, riteniamo invece che non si possa rinunciare a un obiettivo più ambizioso verso il quale si può lavorare attraverso un'impostazione pedagogicamente corretta che aiuti gli studenti alla percezione e produzione dei suoni sia della L1 che della L2/LF.

Per quanto riguarda l'aspetto della *teachability* abbiamo messo in discussione l'opinione della Jenkins che certi aspetti dell'inglese (quali, per esempio, i costrittivi dentali non-solcati) risultano 'unteachable', nonostante il tempo d'insegnamento ad essi dedicato. A nostro parere, il tempo rivolto alla didattica della pronuncia deve essere valutato non soltanto in termini quantitativi, ma in relazione alla qualità dell'insegnamento. Escludere aspetti fonologici in base a una supposta impossibilità d'insegnarli non appare come una ragione valida, finché non siano state considerate le caratteristiche della metodologia adottata. Nella situazione attuale appare probabile che certi aspetti non vengano appresi a causa di una pedagogia inadeguata.

Abbiamo quindi descritto le caratteristiche del metodo fonotonetico naturale, proposto da Canepari, basato sia sui principi della fonetica articolatoria, sia della fonetica funzionale, valutandone le possibilità di applicazione per la fonodidattica dell'inglese nel contesto italiano a livello di scuola secondaria di secondo grado. Per l'insegnamento della pronuncia, il metodo fonotonetico naturale considera fondamentale poter disporre di analisi rigorose e accurate della L1 e della L2/LS. Si è proceduto pertanto all'esame dei sistemi fonologici:

1. dell'italiano neutro, secondo l'analisi di Canepari;
2. del *native speaker model* nella versione del *British English*, secondo l'analisi della scuola glottodidattica britannica;
3. dell'inglese internazionale, secondo la proposta di Canepari, che propone questo modello come mediazione tra l'inglese britannico e americano.

Il sistema fonologico dell'italiano neutro è stato poi messo a confronto sia con quello del *British English* che dell'inglese internazionale, al fine di valutare le interferenze foniche degli italofofoni. Il modello d'inglese internazionale proposto da Canepari è apparso come il più rigoroso per l'analisi del sistema fonologico, per la precisione dei simboli fonetici e fonemici e per la ricchezza dell'apparato fonodidattico. La possibilità di applicazione pratica nella realtà scolastica italiana, tuttavia, ha dovuto tenere conto della difficoltà di proporre agli studenti una serie di nuovi simboli fonemici e fonetici che differiscono in parte da quelli che sono presenti nei libri di testo e nei dizionari in commercio. Si è pertanto ipotizzata una soluzione di compromesso che, pur facendo uso della notazione fonemica tradizionale, potesse utilizzare tutte le potenzialità del metodo fonotonetico naturale. Per l'aspetto dell'intonazione, in particolare, si è deciso di fare interamente riferimento all'analisi di Canepari e al suo modello didattico che si distingue per semplicità e chiarezza.

Si è quindi progettato un modulo da sperimentare nella scuola secondaria di secondo grado, in particolare nel Liceo Scientifico. A questo scopo è stato esaminato il quadro normativo che regola l'insegnamento della lingua straniera

in questo indirizzo di studio, in quanto ogni intervento didattico nell'ambito della scuola pubblica va necessariamente inquadrato nell'ambito delle leggi, regolamenti e programmi che la disciplinano. In considerazione del contesto didattico, delle abilità e competenze linguistiche che è necessario sviluppare e del tempo a disposizione, si è delineata la possibilità di sperimentare in una classe terza un modulo che coniugasse consapevolezza teorica e attività pratiche della durata di circa dodici ore di insegnamento in classe, oltre a circa sei ore di lavoro a casa, equivalenti nel complesso a circa un mese di attività didattica.

Ci siamo quindi occupati dell'impostazione di tale modulo, secondo le linee guida del metodo fonotonetico naturale di Canepari, nell'ambito dell'approccio umanistico-affettivo proposto da Balboni. Abbiamo definito un modello operativo costituito da un modulo costituito da unità didattiche, articolate in una rete flessibile di unità d'apprendimento. Si è anche affrontata la questione fondamentale che si pone nel proporre attività didattiche dedicate alla pronuncia, cioè se fare o non fare fonetica in maniera esplicita. La nostra conclusione è che nel processo d'apprendimento riveste un ruolo fondamentale la riflessione metalinguistica per favorire la competenza (glotto)matetica dello studente. In altre parole, per studenti del triennio della scuola secondaria superiore che hanno presumibilmente maturato capacità di analisi e di riflessione sulla lingua, è possibile proporre la descrizione delle strutture fonologiche e fonetiche della lingua straniera, in modo che questa conoscenza esplicita svolga la funzione di monitor per la gestione della pronuncia, sia nel momento della ricezione dell'input fonico che dell'esecuzione.

Il modulo che si è proposto agli studenti era costituito da:

1. una fase di motivazione con momenti di discussione, un questionario iniziale e un'attività introduttiva;
2. una rete di unità d'apprendimento che comprendeva una scheda informativa sull'apparato fonatorio, esercizi sulle vocali, sui dittonghi, sulle consonanti e sull'intonazione;
3. una fase conclusiva costituita da una verifica e un questionario finale.

Il questionario iniziale ha evidenziato una buona consapevolezza da parte degli studenti dell'importanza della pronuncia ai fini comunicativi, ma ha anche rivelato gli scarsi contatti degli studenti con un approccio scientifico allo studio della pronuncia e degli strumenti che possono aiutarne l'effettivo miglioramento.

Per quanto riguarda l'aspetto della comprensione, le varie attività proposte nella fase introduttiva hanno rivelato che per i nostri studenti l'intelligibilità di chi parla inglese (siano *native speakers* o *non-native speakers*) è massima quando questi si avvicinano al modello standard britannico o americano, mentre è minima quando il modello è lontano dall'esperienza degli studenti. Per quanto concerne la produzione, l'obiettivo della maggior parte degli studenti è quello di raggiungere una pronuncia che salvaguardi la comprensione reciproca tra i parlanti; soltanto per una minoranza di studenti più ambiziosi l'obiettivo è quello di avvicinarsi il più possibile alla pronuncia inglese o americana. Tutti gli studenti, tuttavia, hanno rifiutato l'idea di un modello di pronuncia separata per i *non-native speakers*, ritenendo che dovrebbe esistere un modello ideale per tutti, parlanti nativi e non-nativi, al quale ciascuno nell'ambito delle proprie possibilità dovrebbe cercare di adeguarsi.

La parte centrale, propriamente didattica del modulo, ha tenuto conto anche di queste sollecitazioni. Abbiamo elaborato materiale per illustrare le caratteristiche dell'apparato fonatorio e del sistema fonologico inglese. Successivamente abbiamo proposto esercizi per migliorare la percezione e articolazione di alcuni fonemi che risultano particolarmente difficili per gli italo-foni, tenendo conto dell'analisi delle interferenze foniche svolta nella parte teorica della ricerca.

Come si è accennato, il materiale proposto agli studenti rappresenta una mediazione tra il *native speaker model* della tradizione glottodidattica britannica e il modello d'inglese internazionale di Canepari. In particolare, per la notazione fonemica si è fatto uso dei simboli tradizionali (ad eccezione dei dittonghi /ii, uu/, per i quali si è adottata la notazione di Canepari, in quanto è più rispondente alla realtà fonica della notazione fonetica tradizionale /i:, u:/); per il materiale iconografico, si sono utilizzati – con alcuni adattamenti - i

diagrammi di Canepari. Per quanto riguarda l'intonazione, sono state elaborate attività relative alle tonie dell'inglese più problematiche per i parlanti italofofoni, con esercizi relativi al riconoscimento e alla produzione delle variazioni intonative.

A conclusione del modulo è stata somministrata una verifica che ha mostrato che nel complesso gli studenti erano in grado di discriminare i fonemi dell'inglese e di associarli ai simboli fonemici. Hanno anche dimostrato di essere capaci di controllare e correggere la propria pronuncia, facendo uso del dizionario e del supporto multimediale ad esso allegato.

In relazione al questionario finale, gli studenti hanno considerato il modulo come un'esperienza molto positiva e hanno suggerito di dedicare nel futuro cinque o dieci minuti di ogni lezione a esercitazioni di pronuncia. Hanno anche rilevato che le nozioni fonetiche di base potevano essere utili per l'apprendimento della pronuncia di altre lingue straniere, nonché per una maggiore consapevolezza della pronuncia dello stesso italiano.

L'obiettivo del modulo era di sollecitare la sensibilità fonetica dei discenti e di dare loro gli strumenti per poter migliorare la propria pronuncia attraverso una scansione di attività che procedeva dalla consapevolezza teorica all'applicazione pratica. Le rilevazioni finali hanno dimostrato che tale obiettivo è stato raggiunto; occorre tuttavia osservare che gli studenti vengono a contatto con le parole inglesi principalmente attraverso il medium della scrittura e molti problemi della pronuncia degli studenti italiani derivano da inferenze inappropriate dallo *spelling*. Conoscere il sistema fonologico inglese, saper riconoscere e riprodurre i vari fonemi è necessario, ma non sufficiente per avere risultati duraturi. Per un miglioramento complessivo e stabile della pronuncia, occorre che gli studenti si convincano della necessità di consultare le trascrizioni fonemiche del dizionario in maniera assidua, nonché ad approfittare delle risorse multimediali messe a disposizione dalle nuove tecnologie.

Le attività proposte rappresentano soltanto una prima tappa di un percorso più lungo che deve portare dalla fase della conoscenza passiva e della produzione controllata a quella in cui l'uso diventa automatico. Occorre, pertanto, fornire ulteriori occasioni

di riflessione e attività più libere per favorire il consolidamento delle strutture. È opportuno che gli interventi sui fonemi e sull'intonazione, come del resto quelli della pronuncia in generale, siano integrati nell'insegnamento su una base di regolarità e di ricorrenza, per migliorarne l'efficacia.

Bibliografia e sitografia

Bibliografia:

Balboni, Paolo E. (1997) *Nozionario di Glottodidattica*

<http://venus.unive.it/italslab/nozion/nozpresent.htm> (20/09/2009)

Balboni, Paolo E. (2002) *Le sfide di Babele*. Torino: UTET Libreria.

Bencini A., Mottini M.P., Natale R. (2009) *Il metodo fonetico nell'insegnamento della pronuncia dell'italiano a studenti di canto portoghesi e giapponesi*, Tesi Master Itals, Tutor: M. Zagnoli.

Berruto, Gaetano (1998) "Noterelle di teoria della variazione sociolinguistica". In *Et multum et multa: Festschrift für Peter Wunderli zum 60. Geburtstag*, Edeltraud, Werner et alii (a cura di). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bowler B. & Cunningham S. (2001) *New Headway Pronunciation Course (Pre-Intermediate)*. Oxford: Oxford University Press.

Bowen T. & Marks J. (1994) *Inside teaching: options for English language teachers*. Oxford: Heinemann.

Buscetta, Roberto (2008) *Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri*. Roma: Aracne.

Bowen T. & Marks J. (1994) *Inside teaching: options for English language teachers*. Oxford: Heinemann.

Brookes, Michael (2002) *Pronounce English*. Barcelona: Spes Editorial.

Camaioni, Luigia (a cura di) (2001) *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: Il mulino.

Cambridge Learner's Dictionary (2007). Cambridge: Cambridge University Press.

- Canepari, Luciano (1985) *L'Intonazione*. Napoli: Liguori.
- Canepari, Luciano (1999) *La Fonetica dell'italiano*. Venezia: Itals (modulo on line).
- Canepari, Luciano (2000) *Dizionario di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Canepari L. & Giovannelli B. & Viaro G. (2001) *Arie Antiche*. Perugia: Guerra.
- Canepari, Luciano (2004) *Manuale di Pronuncia Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Canepari, Luciano (2006a) *A Handbook of Phonetics: «Natural» Phonetics*. München: Lincom Europa.
- Canepari, Luciano (2006b) *Avviamento alla fonetica*. Torino: Einaudi.
- Canepari, Luciano (2006c) *Pronunce straniere dell'italiano*. München: Lincom Europa.
- Canepari, Luciano (2007a) *Fonetica e tonetica naturali*. München: Lincom Europa.
- Canepari, Luciano (2007c, 2° ed.) *A Handbook of Pronunciation*. München: Lincom Europa.
- Canepari, Luciano (2007d, 3a ed.) *Manuale di pronuncia*. München: Lincom Europa.
- Canepari, Luciano (2007e) *Natural Phonetics and Tonetics*. München: Lincom Europa.
- Canepari, Luciano (2008a) *Pronuncia inglese per italiani*. Roma: Aracne.

Canepari, Luciano; Giovannelli, Barbara (2008b) *La buona pronuncia italiana del terzo millennio*. Roma: Aracne.

Carey, Michael (2002) "Specific CALL pedagogy for the instruction of pronunciation with Korean learners of English", Unpublished Phd Thesis, Department of Linguistics, Macquarie University
http://www.shlrc.mq.edu.au/~michael/carey_phd.pdf (20/08/2009).

Carr, Philip (1999) *English Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell.

Celce-Murcia Marianne, Brinton Donna M., Goodwin Janet M. (1996) *Teaching pronunciation : a reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge. New York: Cambridge University Press.

Collins B. e Mees I.M. (2008) *Practical phonetics and phonology : a resource book for students*, 2a edizione. Londra; New York : Routledge.

Costamagna, Lidia (1996) *Pronunciare l'italiano*. Perugia: Guerra.

Costamagna, Lidia (2000) *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*,
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Common%20European%20Framework%20hyperlinked.pdf> (9/11/2009).

Crystal, David (2003) *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningham S. & Morr P. New (2002) *New Headway Pronunciation Course (Elementary)*. Oxford: Oxford University Press.

Dalton, D. F. (1997) "Some techniques for teaching pronunciation". *The Internet*

TESL Journal, Vol. 3, No. 1 <http://iteslj.org/Techniques/Dalton-Pronunciation.html> (18/08/2009).

Dall'Armellina, R. & Turolla, M.L. & Gori G. (2005) *Giocare con la fonetica*. Firenze: Alma Edizioni.

Danesi, M. (1988) *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.

Danesi, M. (1998) *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra.

Friederich, Werner P. (1958) *English pronunciation: the relationship between pronunciation and orthography*. Londra: Longman.

Gagliardelli, Giancarlo (2004) *Avviamento allo studio dei fenomeni prosodici dell'inglese: accento, ritmo, intonazione*. Bologna: Pitagora.

Gagliardelli, Giancarlo (1997) *The Words of an Economist. Avviamento allo studio della pronuncia dell'inglese attraverso la lettura di pagine dell'economia*. Bologna: Pitagora.

Gardner, H. (1993) *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Haper & Collins.

Gimson, Alfred Charles (1994) *Gimson's Pronunciation of English. Fifth edition revised by Alan Cruttenden*. New York: Arnold.

Gnutzmann, Claus (ed.) (1999) *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Hancock, Mark (2003) *English Pronunciation in Use (Intermediate)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haycraft, Brita (1975) *The teaching of pronunciation: a classroom guide*. London: Longman.

Hewings, Martin (2007) *English Pronunciation in Use (Advanced)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jenkins Jennifer (1998), “Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language?” in “ELT Journal”, Vol. 52, n. 2, pp. 119-26.

Jenkins, Jennifer (2000) *The phonology of English as an international language: new models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.

Jenkins J., Modiano M., Seidlhofer B. (2001), *Euro-English*, in “English Today”, N. 68, Vol. 17 (4), pp. 13-19.

Jenkins, Jennifer (2002) *Community, Currency and the Lingua Franca Core*, <http://www.tesol-spain.org/newsletter/jenkins.pdf> (19/08/2009).

Jenkins, Jennifer (2004) ‘Global intelligibility and local diversity: possibility or paradox?’. In R. Rubdi e M. Saraceni (a cura di).

Jenkins, Jennifer (2005) “Ideas from the corpora. ELF at the gate: the position of English as a Lingua Franca”, in *Humanising Language Teaching* Year 7; Issue 2; March 05.

Jones, Daniel (1963) *The pronunciation of English - 4. ed. rev. and enlarged*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jones, Daniel (2006) *English Pronouncing Dictionary* (17th Edition). La prima edizione di D. Jones è del 1917. L’edizione attuale è curata da P. Roach, J.Hartman e J. Setter. Cambridge: Cambridge University Press.

Kachru, Braj B. (1990) *The Alchemy of English: the spread, functions and models of Non-native Englishes*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

Kelly, Gerald (2000) *How to teach pronunciation*. Harlow: Pearson Education – Longman.

Kirkpatrick, Andy (2006) "Which model of English: Native speaker, Nativized or Lingua Franca?". In: Rubdy R. e Saraceni M. (a cura di) *English in the World: Global Rules, Global Roles*. New York: Continuum.

Longman Active Study Dictionary (2004), Harlow: Pearson Education – Longman.

McKay, Sandra L. (2002) *Teaching English as an International Language: rethinking goals and approaches*. Oxford: Oxford University Press.

Marks, Jonathan (2007) *English Pronunciation in Use (Elementary)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mezzadri, Marco (2003) *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra.

Minardi, Giovanni (2002) *Progettare e valutare le lingue in Europa: materiali e riflessioni sulla valutazione in L2 per le facoltà di lingue, le SSIS e l'aggiornamento dei docenti di lingue*. San Prospero sulla Secchia: Centro Programmazione Editoriale.

Mora Thielmann Cristiana (2010) *Pillole di fonetica per studenti d'italiano negli Stati Uniti*, Tesi Master Itals, Tutor: M. Zagnoli.

Nikov, Michel (1992) *Phonétique générale e française*. Sofia: Presses Universitaires "St. Kliment Ohridski".

Novello, Alberta (2007) *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, reperibile in FILIM – Formazione degli Insegnanti di Lingua Italiana nel Mondo, <http://venus.unive.it/filim> ((20/11/2009)

O'Connor, Joseph Desmond (1967) *Better English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pallotti, Gabriele (1998) *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani, 2006

Pandolfi, Maria Emilia (2003) “L’insegnante di lingua insegna anche a pronunciare?”. Perugia: Rivista *In.IT*, Anno 4 - n. 11, Ottobre 2003.

Pandolfi, M.E. (2009) “Interventi didattici per attivare la consapevolezza delle difficoltà e progressi nella propria pronuncia e superare le difficoltà sul piano fonologico” [Internet] (6 pagine), Venezia, Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell’Università degli Studi Ca’ Foscari, Master Itals IX Ciclo, <http://www.businesslogic.it/moodle/mod/miniportfolio/view.php?id=2>, (con password) (20/05/2009);

Pinker, Steven (2000) *The language instinct : how the mind creates language*. New York: Harper-Perennial.

Plant, Derrick (1975). *Index of pronunciation defects usually found in the English spoken by Italian students*. - Trieste: Arti grafiche Smolars (Sul frontespizio: Università degli Studi di Trieste, Facoltà di Economia e Commercio).

Prodromou, Luke (2008) *English as a lingua franca : a corpus based analysis*. London; New York: Continuum.

Pullum G. K. and Ladusaw W. A. (1996). *Phonetic symbol guide (2. ed)*. Chicago: The University of Chicago Press.

Riley, Catherine (2004) *About English: introduzione alla lingua inglese*. Roma: Carocci.

Roach, Peter (2009), *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rubdy R. e Saraceni M. (a cura di) *English in the World: Global Rules, Global Roles*. New York: Continuum.

Santipolo, Matteo (2003) “Uno, nessuno, centomila: quale italiano insegnare”. *Bollettino Itals Aprile 2003* (Supplemento bimestrale *on line* della rivista Itals).

Santipolo, Matteo (2006) *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.

Santipolo Matteo (2007) “Englishes beyond English. An outline of non-native and other contact varieties and their teaching implications”, in Iwai, C. (ed.), *Construction of a Multi-information Site Related to English Learners' Pragmatic Competence*, Hiroshima, Hiroshima City University, pp. 115-29.

Serianni, Luca (1997) *Italiano*. Torino: Garzanti.

Simionato, Maria Assunta (2004) “Metodo fonetico e tecniche didattiche”. *Bollettino Itals Novembre 2004* (Supplemento bimestrale *on line* della rivista Itals).

Titone, Renzo (a cura di) (1996) *La personalita bilingue: caratteristiche psicodinamiche*. Milano: Bompiani.

Torresan, P. (2008) *Intelligenze e apprendimento delle lingue*. Bologna: E.M.I.

Upton, Clive; Kretschmar, William Jr; Konopka, Rafal (2001) *Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English*. Oxford: Oxford University Press.

Walker, Robin (2002) “Choosing a model for pronunciation – accent not accident” in TESOL, Spain Newsletter, Spring 2002.

Wells, John Cristopher (1982) *Accents of English 1. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wells, John Cristopher (2001) “IPA transcriptions systems for English”. *PG Bulletin No. 9, 2001*. L'articolo è disponibile anche sulla 'home page' dell'autore: <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells>

Wells, John Christopher (2008) *Longman Pronunciation Dictionary* (third edition). Harlow: Pearson Educational Limited.

Widdowson, Henry. G. (1994) 'The ownership of English'. *TESOL, Quarterly* 28/2.

Sitografia:

Canipa Natural Phonetics: <http://venus.unive.it/canipa/>

Il sito intende: stimolare la discussione su argomenti di fonetica secondo il metodo della fonetica naturale; promuovere la raccolta di registrazioni d'accenti regionali, sociali e stranieri di varie lingue; ridestare l'interesse per gli studi di fonetica descrittiva.

Minimal pairs for English RP (lists by John Higgins):

<http://myweb.tiscali.co.uk/wordscape/wordlist/>

Il sito offre liste di coppie minime dell'inglese britannico.

Appendici

SCHEDA PER LA FASE DI MOTIVAZIONE
--

Surname

Name

Class

Date

A	Watch the interviews and evaluate the intelligibility of the English pronunciation of the various people. Give each person a mark between 0 (minimum intelligibility) and 5 (maximum intelligibility)	0	1	2	3	4	5
1	Valentino Rossi (Italian professional motorcycle racer)						
2	Casey Stoner (Australian professional motorcycle racer)						
3	Michael Schumacher (German former Formula One driver)						
4	Fabio Capello (current manager of the England national football team)						
5	Wong Kar Wai (<i>about My Blueberry Nights</i>) (Chinese film director from Hong Kong)						
6	Norah Jones (<i>about My Blueberry Nights</i>) (American singer and actress)						
7	Jude Law (<i>about My Blueberry Nights</i>) (English actor)						

8	Gabriele Muccino (about <i>Seven Pounds</i>) (Italian film director)						
9	Will Smith (about <i>Seven Pounds</i>) (American actor)						
10	Muhammad Abdul Nasser (Indian actor)						
11	Vasanth (Indian film director)						

OPEN QUESTION

As far as pronunciation is concerned, what conclusions can you draw from the interviews you have watched?

QUESTIONARIO INIZIALE

COGNOME _____ NOME _____

DATA: _____ LINGUA MATERNA _____

SCUOLA: _____ CLASSE: _____

Rispondete assegnando a ciascuna voce un punteggio compreso tra 0 (zero) oppure 1 (minimo) e 5 (massimo). Per esempio, alla domanda 1 ‘C’erano esercizi di pronuncia nei libri con cui avete studiato l’inglese? Risponderete 0, se la pronuncia era ignorata, 1 se era appena toccata, 2 se era presente in maniera minima, 3 se era presente in maniera sufficiente, 4 se era presente in maniera adeguata, 5 se era approfondita.

1. L’ APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA: esperienze precedenti e/o attuali - 0 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| A C’erano esercizi di pronuncia nei libri con cui hai studiato l’inglese? | <input type="text"/> |
| B Quanto spazio aveva la pronuncia nelle lezioni in classe? | <input type="text"/> |

2. L’APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA: la didattica - 0 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| C Hai mai svolto esercitazioni specifiche per migliorare la tua capacità di riconoscere i suoni della lingua inglese? | <input type="text"/> |
| D Hai mai svolto esercitazioni specifiche per migliorare l’accento e l’intonazione? | <input type="text"/> |
| E Se hai svolto esercizi di pronuncia, li hai trovati stimolanti per la tua motivazione e il tuo interesse? | <input type="text"/> |
| F Se hai svolto esercizi di pronuncia, li hai trovati efficaci per l’apprendimento di suoni nuovi e difficili? | <input type="text"/> |
| G Se hai svolto esercizi di pronuncia, li hai trovati efficaci per l’apprendimento dell’intonazione? | <input type="text"/> |

H Hai mai utilizzato qualche tipo di trascrizione fonetica?	<input type="checkbox"/>					
I Hai mai utilizzato i simboli dell'Alfabeto Fonetico Internazionale?	<input type="checkbox"/>					
3. L'APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA: livelli di difficoltà. Rispondete tenendo presente la seguente scala: 1 molto facile, 2 facile, 3 livello medio di difficoltà, 4 difficile, 5 molto difficile.	- 0	1	2	3	4	5
J Dal punto di vista della difficoltà, come consideri in generale la pronuncia dell'inglese?	<input type="checkbox"/>					
K Dal punto di vista della difficoltà, come consideri in inglese la corrispondenza tra i suoni e la grafia?	<input type="checkbox"/>					
L Dal punto di vista della difficoltà, come consideri la comprensione dell'inglese delle canzoni?	<input type="checkbox"/>					
M Dal punto di vista della difficoltà, come consideri la comprensione dell'inglese del cinema?	<input type="checkbox"/>					
N Dal punto di vista della difficoltà, come consideri la comprensione dell'inglese della televisione?	<input type="checkbox"/>					
O Quale livello di difficoltà hai nella comprensione dell'inglese dei tuoi insegnanti non-madrelingua?	<input type="checkbox"/>					
P Quale livello di difficoltà hai nella comprensione dell'inglese dei tuoi insegnanti madrelingua?	<input type="checkbox"/>					

DOMANDE APERTE

A Per te è più difficile l'inglese scritto o l'inglese parlato?

B Da che cosa riconosci l'origine inglese di una persona che parla la tua lingua materna?

C Come valuti la tua pronuncia dell'inglese in una scala da 1 a 10?

D Quali sono i suoni vocalici che trovi difficili?

E Quali sono i suoni consonantici che trovi difficili?

F Hai difficoltà nel riprodurre l'intonazione?

G Che cosa pensi che gli insegnanti potrebbero fare per migliorare la pronuncia degli studenti?

H Che cosa pensi che tu personalmente potresti fare per migliorare la tua pronuncia dell'inglese?

QUESTIONARIO FINALE

COGNOME: _____ NOME _____

SCUOLA _____ CLASSE _____

CITTA': _____ DATA: _____

Rispondi assegnando a ciascuna voce un punteggio compreso tra 1 (minimo) e 5 (massimo).

	<u>Esprimi la tua valutazione in merito a</u>	1	2	3	4	5
1	- efficacia dei materiali per conoscere meglio la fonetica dell'inglese da un punto di vista teorico					
2	- efficacia delle attività per migliorare la tua pronuncia					
3	- efficacia delle attività per stimolare il tuo interesse nei confronti della fonetica					
4	- efficacia degli esercizi per migliorare la tua capacità di discriminare i suoni dell'inglese					
5	- efficacia degli esercizi per migliorare la tua capacità di discriminare le vocali dell'inglese					
6	- efficacia degli esercizi per migliorare la tua capacità di discriminare le consonanti dell'inglese					
7	- efficacia degli esercizi per migliorare la tua capacità di articolare correttamente i suoni dell'inglese					
8	- efficacia degli esercizi per migliorare la tua capacità di distinguere correttamente gli schemi intonativi dell'inglese					
9	- efficacia degli esercizi per migliorare la tua capacità riprodurre correttamente gli schemi intonativi dell'inglese					
10	- utilità del quadrilatero vocalico					

11	- utilità degli orogrammi					
12	- utilità delle figure della posizione delle labbra					
13	- utilità delle spiegazioni sull'articolazioni dei suoni					
14	- utilità dell'alfabeto fonetico internazionale					
15	- utilità del Dizionario di Pronuncia con i simboli fonetici					
16	- utilità della tavola comparativa delle consonanti L1 e LS					
17	- utilità della tavola comparativa delle vocali della L1 e LS					
18	- chiarezza dei materiali didattici					
19	- utilità dell'esposizione teorica					
20	- utilità dell'analisi delle interferenze foniche					
21	- utilità degli esercizi di ascolto					
22	- utilità degli esercizi di ripetizione					
23	- utilità delle simulazioni/Role-Play					
24	- utilità delle filastrocche/scioglingua					

25	- utilità dei giochi					
26	- utilità di tutta l'esperienza per migliorare la tua pronuncia					

	Dopo questa esperienza, quali aspetti della pronuncia dell'inglese rimangono ancora difficili per te?	1	2	3	4	5
	Usa la seguente scala: (Poco difficili) 1 2 3 4 5 (Molto difficili)					
26	- riconoscimento delle vocali					
27	- articolazione delle vocali					
28	- riconoscimento delle consonanti					
29	- articolazione delle consonanti					
30	- riconoscimento dell'intonazione					
31	- produzione dell'intonazione					
32	- posizione dell'accento delle parole					
33	- Altro: -----					

DOMANDE APERTE

- Pensi che questa esperienza di avvicinamento alla fonetica possa esserti utile anche per l'apprendimento di altre lingue straniere:

Come miglioreresti l'efficacia delle attività in relazione a:

- tempo a disposizione _____

- nozioni teoriche di base della fonetica _____

- altro:

V ERIFICA

SURNAME _____ NAME _____

CLASS _____ DATE _____

Insert the correct phonemic symbols in each box of the chart.

Consonants

bag _____ 	dog _____ 	flower ____ 	girl _____ 
horse _____ 	yacht _____ 	key _____ 	leg _____ 
mouse _____ 	nail _____ 	painting ____ 	rose _____ 
sofa _____ 	tail _____ 	van _____ 	wasp _____ 
zoo _____ 	shop _____ 	television ____ 	church _____ 
jeans _____ 	ring _____ 	three _____ 	mother _____ 

Phonemic symbols (scrambled order):

/p/ /b/ /t/ /d/ /k/ /g/ /f/ /v/ /θ/ /ð/ /s/ /z/ /ʃ/ /ʒ/ /h/ /tʃ/ /dʒ/ /m/ /n/ /ŋ/
 /l/ /r/ /j/ /w/

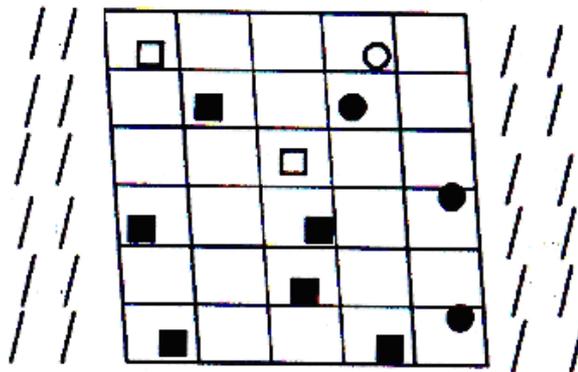
Vowels

swim 	red 	map 
sun / 	clock 	book 
letter 	happy 	influenza 

father 	wall 	bird 
--	--	--

Phonemic symbols (scrambled order): /ɜ:/ /ə/ /ʊ/ /ɪ/ /ɑ:/ /e/ /ɒ/ /æ/ /ɔ:/ /i/ /u/ /ʌ

Insert the phonemic symbols of the previous exercise in the following vocogram:

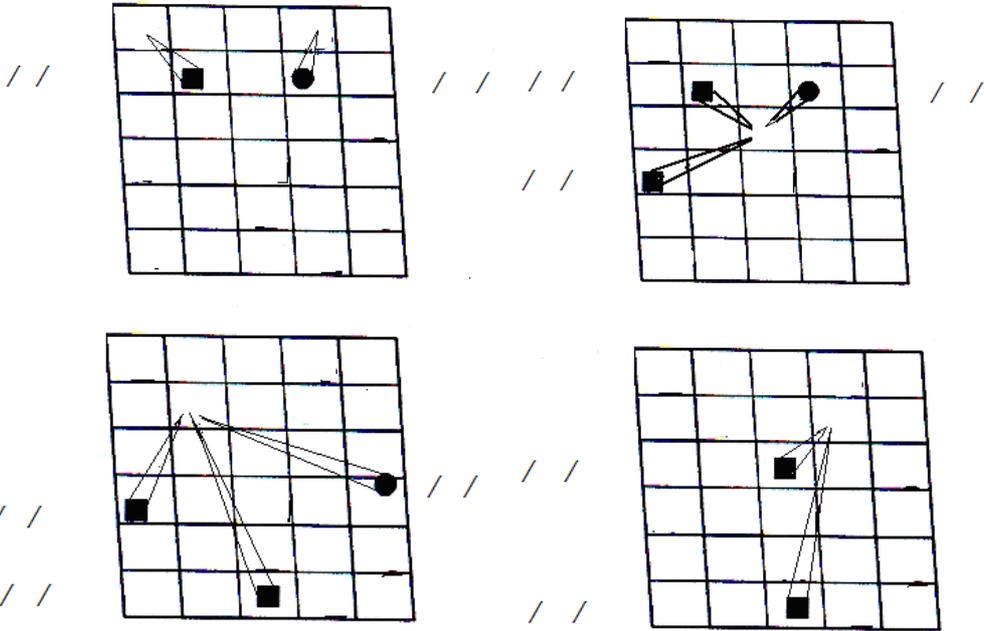


Diphthongs

field 	goose 
beard 	square  tour /ʊə/ 
face 	time  boy 
home /əʊ/ 	house 

Phonemic symbols (scrambled order): /aʊ/ /ʊu/ /eə/ /ɪə/ /aɪ/ /ɔɪ/ /iɪ/ /ʊə/ /eɪ/ /eɪ/

Insert the phonemic symbols of the previous exercise in the following vocograms:



Listening

You will hear one of the words of the following minimal pairs. Underline it.
 At the end of the exercise write all the words with the ordinary spelling.

/ɪv/ _____ /ɪv/ _____ /fɪld/ _____ /fɪld/ _____

/ni/ _____ /niə/ _____ /'lɪsən/ _____ /'lesən/ _____

/fəʊl/ _____ /fɒl/ _____ /pəʊl/ _____ /pɒl/ _____

/lʊk/ _____ /lʌk/ _____ /sʊp/ _____ /səʊp/ _____

/ʃu/ _____ /ʃəʊ/ _____ /hæt/ _____ hɑ:t/ _____

/stɑ:/ _____ /stɔ:/ _____ /kæt/ _____ /kʌt/ _____

/lʌk/ _____ /lɒk/ _____ /kɒst/ _____ kəʊst/ _____

/kəʊt/ _____ /kɔ:t/ _____ /spɒt/ _____ /spɔ:t/ _____

/wɔ:k/ _____ /wɜ:k/ _____ /men/ _____ /mæn/ _____

/pen/ _____ /peɪn/ _____ /bed/ _____ /bɜ:d/ _____

/'betə/ _____ /'bʌtə/ _____ /hɜ:/ _____ /hɪə/ _____

/weə/ _____ /wei/ _____ /maɪ/ _____ /meɪ/ _____

/test/ _____ /tʃest/ _____ /bəʊt/ _____ /bəʊθ/ _____

/maʊs/ _____ /maʊθ/ _____ /pleɪs/ _____ /pleɪz/ _____

/sɪt/ _____ /ʃɪt/ _____ /wɒʃ/ _____ /wɒtʃ/ _____

/θɪŋ/ _____ /θɪŋk/ _____ /lɒŋ/ _____ /rɒŋ/ _____

/hɪə/ _____ /ɪə/ _____ /'hɪɪtɪŋ/ _____ /ɪɪtɪŋ/ _____

CHART OF PHONEMIC SYMBOLS

Consonants

bag /b/ 	dog /d/ 	flower /f/ 	girl /g/ 
horse /h/ 	yacht /j/ 	key /k/ 	leg /l/ 
mouse /m/ 	nail /n/ 	painting /p/ 	rose /r/ 
sofa /s/ 	tail /t/ 	van /v/ 	wasp /w/ 
zoo /z/ 	shop /ʃ/ 	television /z/ 	church /tʃ/ 
jeans /dʒ/ 	ring /ŋ/ 	three /θ/ 	mother /ð/ 

Short vowels

swim /ɪ/ 	red /e/ 	map /æ/ 
sun /ʌ/ 	clock /ɒ/ 	book /ʊ/ 

Weak vowels

letter /ə/ 	happy /i/ 	influenza /u/ 
---	--	--

Long vowels

father /ɑ:/ 	wall /ɔ:/ 	bird /ɜ:/  /ɜ:/ in A.E.
---	---	---

Diphthongs /iɪ/, /uʊ/

<u>fi</u> eld /iɪ/ 	<u>go</u> ose /uʊ/ 
--	--

N.B.: la notazione tradizionale di questi dittonghi è: /i:/, /u:/.

Centring diphthongs ending in /ə/

<u>bea</u> rd /ɪə/ 	<u>sq</u> are /eə/ 	<u>to</u> ur /ʊə/ 
---	---	--

Closing diphthongs ending in /ɪ/

<u>fa</u> ce /eɪ/ 	<u>ti</u> me /aɪ/ 	<u>bo</u> y /ɔɪ/ 
---	---	--

Closing diphthongs ending in /ʊ/

<u>ho</u> me /əʊ/  /oʊ/ in A.E.	<u>hou</u> se /aʊ/ 
---	---

LISTA DEGLI ACRONIMI

Acronimi normalmente utilizzati nella letteratura linguistica internazionale:

ENL: English as a Native Language

ESL: English as a Second Language

EFL: English as a Foreign Language

ELF: English as a Lingua Franca

EIL: English as an International Language

FL: Foreign Language

L1: Native Language

L2: Second Language.

NNS: non-native speaker

NS: native speaker

Acronimi proposti da J. Jenkins (2000: 10-11):

LFC: Lingua Franca Core

MES: *monolingual English speaker*, per quei parlanti d'inglese L1 che non hanno una buona conoscenza di altre lingue;

BES: *bilingual English speaker*, sia per quei parlanti nativi dell'inglese che parlano bene altre lingue, sia per quei parlanti non-nativi che parlano bene l'inglese (proficient speakers);

NBES: *non-bilingual English speaker*, per quei parlanti non-nativi che non hanno una buona conoscenza dell'inglese.

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

Studente: Marco Zagnoli
Dottorato in Scienze del Linguaggio

matricola: 955520
ciclo: 23°

Titolo della tesi:

IL METODO FONOTONETICO NATURALE NELL'INSEGNAMENTO DELLA PRONUNCIA
DELL'INGLESE A STUDENTI ITALOFONI: ANALISI E PROPOSTE DIDATTICHE.

La ricerca fornisce un quadro delle più importanti varietà dell'inglese contemporaneo e dei modelli disponibili per l'insegnamento della pronuncia di questa lingua, in particolare il *native speaker model* della tradizione glottodidattica britannica, il *lingua franca core*, propugnato dalla Jenkins, e il modello didattico, basato sull'inglese internazionale, proposto da Canepari. I modelli vengono analizzati e posti a confronto con l'italiano neutro per la determinazione delle interferenze foniche.

Si analizzano inoltre le caratteristiche e le potenzialità del metodo fonotonetico naturale per l'insegnamento della pronuncia dell'inglese a studenti italofofoni nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado. Viene definito il modulo da utilizzare per la didattica e vengono forniti materiali originali, testati in classe, basati su una mediazione tra il *native speaker model* e il modello di Canepari. La ricerca dimostra l'importanza della consapevolezza teorica, accompagnata da opportune esercitazioni pratiche, per il superamento del transfer sia nell'ambito fonologico che dell'intonazione.

Title of the dissertation:

THE NATURAL PHONOTONETIC METHOD IN THE TEACHING OF ENGLISH PRONUNCIATION
TO ITALIAN-SPEAKING STUDENTS: ANALYSIS AND DIDACTIC PROPOSALS.

The dissertation outlines the most important varieties of contemporary English and illustrates the available models for teaching the pronunciation of this language, in particular the native speaker model of the British language teaching tradition, the *lingua franca core*, advocated by Jenkins, and the didactic model, based on international English, proposed by Canepari. The models are analyzed and compared with neutral Italian for the determination of phonic interferences.

The characteristics and potentialities of the natural phonotonetic method are analyzed in connection with the teaching of pronunciation to Italian-speaking students at secondary school level. The research defines the structure of the didactic module to be used and provides original material, tested in the classroom, based on a compromise between the native speaker model and the model by Canepari. The study shows the importance of theoretical awareness, accompanied by appropriate practical exercises, for overcoming transfer both in the areas of phonology and intonation.

Firma dello studente _____