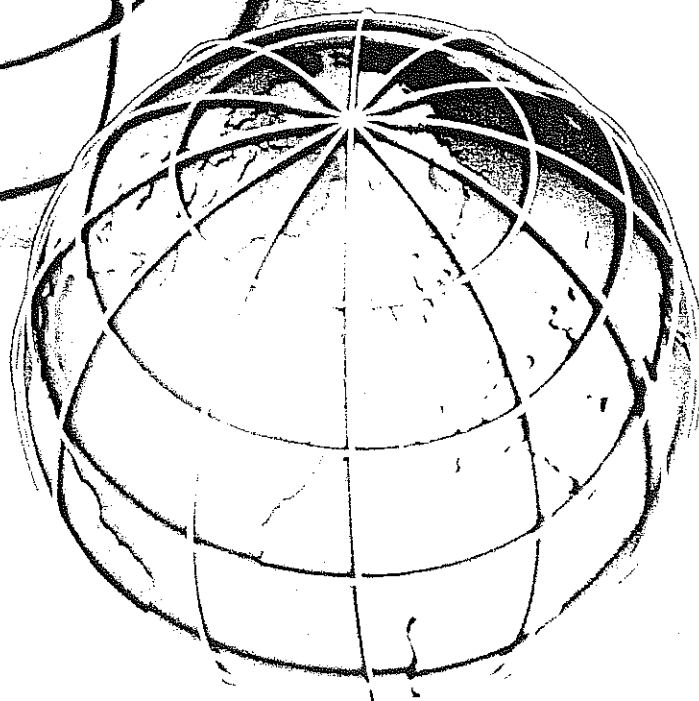


SCUOLA E LINGUE MODERNI



Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano



**Sprache: Brücke
oder Barriere?**



Italiano lingua straniera



**Didattica dell'intonazione
inglese**



Progetto Lingue 2000

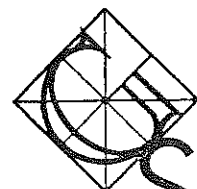


**Guida bibliografica
per i concorsi**

ANNO
XXXVII

5

1999



GARZANTI **S**CUOLA

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2
comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXVII N. 5 1999

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 69641/2
irrsaemol@interbusiness.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 - bair0001@bdp.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000

Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno
accompagnate da L. 750 in francobolli.
La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

EDITORIALE	
► Italiano per gli studenti stranieri	2
Paolo E. Balboni	
DALLA SCUOLA	
► Sprache: Brücke oder Barriere?	4
Paola Bonelli, Rosanna Pavan	
ITALIANO LINGUA STRANIERA	
► Perché questa nuova sezione	12
Maria Cecilia Luise	
► L'insegnamento dell'italiano a Barcellona	14
Vittore Pecchini, Maria Letizia Di Bartolomeo	
SAGGI	
► Per una didattica dell'intonazione inglese	18
Annalisa Zanola Macola	
STRUMENTI	
► Progetto lingue 2000: la situazione di fatto delle lingue nella scuola italiana	22
► La seconda lingua comunitaria nella scuola media (Legge n. 440/97 - C.M. n. 304/98 - C.M. n. 60/99)	26
Luigi A. Macri	
► Guida bibliografica per i corsi e i concorsi abilitanti e per l'autoformazione	28
Paolo E. Balboni	
► Nozionario di glottodidattica	30
VITA DELL'ANILS	
► Convegni	31
ANILSONLINE	

IN QUESTO NUMERO

Questo numero ruota su più temi: da un lato quello dell'insegnamento dell'italiano sia a studenti stranieri nelle nostre scuole sia all'estero, dall'altro su esperienze didattiche relative al tedesco e all'inglese, e infine sulla situazione dell'insegnamento delle lingue straniere così come compare nel documento del MPI "Progetto Lingue 2000" di cui pubblichiamo la seconda parte (la parte dedicata alle riforme future è sul numero 4/1999).

NEI PROSSIMI NUMERI

È intenzione della redazione dare sempre più spazio alle esperienze che provengono direttamente dalla scuola. Nei numeri futuri c'è dunque spazio per coloro che stanno leggendo queste righe: basta che facciano avere i testi su dischetto o, meglio ancora, per e.mail a: balboni@unive.it o serena@working.it

Per una didattica dell'intonazione inglese*

Annalisa Zanola
Macola

Lo studio teorico dell'intonazione inglese ha vissuto per secoli una storia molto intensa. Dalla fine del Cinquecento ai giorni nostri la letteratura sull'argomento è andata moltiplicandosi ed ha creato così le premesse, e spesso le fondamenta, per i più recenti studi di fonetica e di linguistica applicata¹. Attualmente possiamo affermare che gli studi sull'acquisizione dell'intonazione nell'apprendimento di una lingua, quelli sull'intonazione come universale linguistico, uniti alla mole di ricerche effettuate a tutti i livelli dalle diverse scuole di linguistica teorica e applicata hanno contribuito enormemente a migliorare le conoscenze sull'intonazione in generale, e su quella dell'inglese in particolare. È solo dalla raccolta di dati 'esatti' che gli studi sull'intonazione hanno potuto progredi-

re. Problemi nella ricerca teorica sono comunque insorti, poiché da un lato non sempre gli studi sono stati intrapresi a partire da un corpus statisticamente valido, d'altro lato alcune teorie sono state abbozzate su basi soggettive e, per finire, la terminologia tuttora è anarchica².

Dal punto di vista didattico, tuttavia, l'intonazione ha sempre occupato un ruolo marginale nell'insegnamento e apprendimento della lingua straniera. Le componenti prosodiche in generale sono state spesso trascurate, oppure trattate in modo non sistematico, o ancora presentate in forma di appendice nei corsi di inglese (manuali e lezioni in aula)³.

1. Premesse storiche

Agli inizi degli anni Cinquanta già si segnalava l'urgenza di superare una didattica delle sole compo-

nenti segmentali, a favore di quelle sovrasegmentali:

English phoneticians were obliged to recognize that their students' progress in intonation was disappointing when compared with their advances in learning the sounds of the language. This disparity seemed [...] due to the fact that, while phonetics was being taught on the basis of an exhaustive analysis of the significant sounds of English, students being carefully drilled in isolated sounds before being asked to combine them into words and sentences, intonation was being taught, after a superficial description of two contrasting tunes, by means of the reading over of a large number of sentences, usually (but not always) classified in accordance with the tunes used, in the hope that this repetition work would enable the students to master the tunes and apply them correctly⁴.

Le osservazioni di Roger Kingdon sono attualissime. L'insegnamento della fonetica inglese è troppo spesso

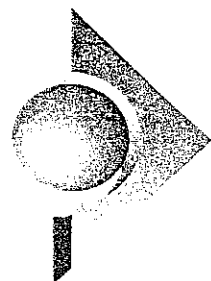
*Il contributo qui presentato è il primo di una serie di interventi finalizzati a riflettere sull'importanza del paesaggio sonoro della lingua inglese nel quadro di una didattica dell'inglese lingua seconda e straniera. Traduciamo l'espressione 'paesaggio sonoro' dal francese 'paysage sonore', per indicare la rappresentazione mentale che ognuno si fa di una lingua. L'espressione è stata importata da Elisabeth Lhote da *The New Soundscape* del canadese R. Schafer, che in un testo del 1979 faceva riflettere sul ruolo svolto dall'uomo nell'ambiente sonoro che lo circonda (E. Lhote, *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette, 1995, p. 21).

¹ Una bibliografia essenziale sull'argomento è fornita in: A. Zanola Macola, "I tratti prosodici: prospettive glottodidattiche di analisi", in AA.VV., *Atti del Convegno "Due codici a confronto: per un'analisi contrastiva dei sistemi linguistici inglese e italiano/ Comparing codes: Italian vs English"*, Brescia, 28-30 marzo 1996, ed. La Scuola, c.d.s.

² Come riferimento a questa problematica rimandiamo a: W. Bright (ed.), *International Encyclopedia of Linguistics*, vol. 2, Oxford, Oxford University Press, 1992, s.v. *Intonation*; D. Crystal, *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*, Cambridge, Basil Blackwell, 1991, s.v. *Intonation*.

³ Un'analisi sperimentale su di un corpus di dati relativi all'insegnamento e apprendimento dell'intonazione presso parlanti italo-foni si ha nei lavori di Antonio D'Eugenio e Cesare Gagliardi: A. D'Eugenio, "The Intonation Systems of Italian and English", *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 1976, pp. 57-86; Id., *Major Problems of English Phonology with Special Reference to Italian-Speaking Learners*, 2 voll., Foggia, Atlantica, 1982; C. Gagliardi, *Fonologia sovrasegmentale inglese per italo-foni*, Bologna, Patron, 1978; Id., "Prosody and Word Recognition in English as a Foreign Language", in J. Morley, A. Partington (eds.), *Spoken Discourse. Phonetics Theory and Practice*, Laboratorio degli Studi Linguistici, Università di Camerino, n. 1, 1986 pp. 89-92. Un manualetto di riferimento sull'argomento è tuttora: F. B. Agard, R.J. Di Pietro, *The Sounds of English and Italian*, Chicago-London, The University of Chicago Press, 1965.

⁴ R. Kingdon, *The Groundwork of English Intonation*, London, Longmans, 1958, p. XV. Il corsivo è nostro.



limitato alla corretta articolazione di segmenti fonetici. Spesso la componente intonazionale è sottovalutata, poiché si crede possa essere appresa per imitazione di modelli da ascoltare e ripetere⁵.

Eppure sono i fonetisti stessi che, vivendo di persona i problemi di insegnamento di una lingua, richiamano all'importanza delle componenti prosodiche nel contesto didattico. È quanto ci ricordano Léon et Martin:

Of all the elements of a target language, the intonation appears to be the most difficult to acquire [...]. There is a good possibility that a faulty intonation will never be corrected no matter what methods are used⁶.

Ma prima di loro anche Bally aveva parlato del valore didattico dell'intonazione:

[Le maître] doit pouvoir corriger les intonations fausses comme les fautes de grammaire; l'intonation peut faire l'objet d'explications raisonnées dans la lecture et la récitation des textes⁷.

2. Intonazione e comunicazione orale

Qualsiasi approccio casuale

all'insegnamento dell'intonazione può compromettere la realizzazione dell'intero processo comunicativo. Pike ci insegna che l'intonazione ha una forte componente semantica: il parlante tende a reagire più al significato veicolato dall'intonazione che a quello veicolato dal lessico, perché sente l'intonazione come il tramite delle più autentiche intenzioni del suo interlocutore. Un esempio:

If someone says, "Is breakfast ready yet?" the sentence is either innocuous or an insult according to whether it is spoken nicely or nastily – and if the insult is resented, the speaker defends himself by saying, "I just asked if breakfast were ready and she flew into a rage". This illustrates the fact that the intonation contours, though fluctuating like the speaker's attitude, are as strong in their implications as the attitudes which they represent; in actual speech, the hearer is frequently more interested in the speaker's attitude than in his words – that is, whether a sentence is 'spoken with a smile' or with a sneer⁸.

Se un parlante non anglofono non conosce almeno le nozioni rudimentali di prosodia inglese, rischia non solo di essere frainteso o non capito nel suo discorso in lingua straniera, ma anche di non

capire un suo ipotetico interlocutore inglese. Un errore nella pronuncia di un fonema non necessariamente compromette la comunicazione, perché nella maggior parte dei casi un'eventuale ambiguità può essere risolta dal contesto di produzione o da ulteriori informazioni fornite dal parlante; al contrario, un'intonazione fuori luogo può portare ad un'interpretazione da parte dell'interlocutore diversa da quella desiderata dal parlante⁹.

Ciò rafforza ancora di più l'idea che tale aspetto della didattica dell'inglese non andrebbe sottovalutato, nemmeno nei manuali scolastici, che spesso lo relegano comunque ad una breve appendice. Il problema concerne, del resto, la didattica di tutte le lingue straniere. Si pensi al caso del francese. In uno studio di Enrica Galazzi sullo spazio dedicato alla fonetica nei manuali scolastici di lingua francese degli ultimi vent'anni, l'Autrice lamenta lo scarso livello dei materiali destinati all'insegnamento-apprendimento degli aspetti prosodici della produzione orale e invoca l'intervento degli specialisti:

Pour les problèmes prosodiques ou autres tels que la lecture à haute voix, je crois qu'il est nécessaire de focaliser nos

⁵ Cfr. P. MacCarthy, *The Teaching of Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978, p. 47: "There are no observations on the subject of intonation (the rise and fall of voice in connected speech) that would have special relevance for speakers of English as mother tongue [...]. For the very young, for the more naive learner, [...] straightforward imitation of good model may be all that I wanted. Particularly in this matter, adequate repetition by the teacher when demonstrating an intonation pattern or contour is important, then insistence on its imitation" (Corsivo nostro).

⁶ P. R. Léon, Ph. Martin, "Applied Linguistics and Teaching of Intonation", *The Modern Language Journal*, 56, 1972, p. 141.

⁷ Ch. Bally, *Traité de stylistique française*, Genève, Georg; Parigi, Klincksieck, p. 94.

⁸ K. L. Pike, *The Intonation of American English*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 1945, p. 22 (corsivo nostro).

⁹ M. Hewings, "Tone Choice in the English Intonation of Non-Native Speakers", *International Review of Applied Linguistics*, 3, 1995, pp. 251-266.



préoccupations et de formuler clairement notre demande pour que les spécialistes puissent répondre par des matériels adaptés à nos besoins¹⁰.

Condividiamo l'affermazione dell'Autrice ed estendiamo la critica alle sezioni di didattica della prosodia anche ai manuali di inglese lingua straniera. Infatti, relativamente all'apprendimento dei più diffusi contorni intonativi della lingua inglese, la ripetizione ad alta voce è l'unica tecnica prospettata nella maggior parte dei *workbook* o *schoolbook* attualmente in commercio.

3. Considerazioni psico-linguistiche

Gli studi sull'acquisizione del linguaggio nei bambini forniscono una conferma al fatto che l'intonazione gioca un ruolo fondamentale nel processo di comunicazione. Pare che dal quindicesimo o sedicesimo mese in poi il bambino attivi il 'meccanismo imitativo'. Egli inizia ad imitare i versi degli animali, i rumori delle macchine, i suoni che gli sono più familiari (campanello, telefono, ecc.). Sono inte-

ressanti, a tale proposito, le osservazioni del Fronzaroli: Certi esempi fanno pensare all'imitazione del tono musicale. Il Frontali ricorda che la figlia Nora ripeteva con *uuu* il suono della sirena di una vicina fabbrica, riproducendo cioè la nota musicale, mentre l'altra figlia udendo chiamare *Nora!* su due note, di cui la prima era più alta della seconda di un intervallo di terza, cercava di ripetere insieme con le due vocali anche le due note musicali, ottenendo le due consonanti non ben percepite o difficili da riprodurre¹¹.

Per imitazione il bambino giungerebbe a forme di comunicazione più articolate e più dense di significato grazie al supporto di componenti sovrasegmentali, prima che segmentali. Secondo Lewis in realtà il periodo dell'imitazione inizierebbe già intorno al settimo mese¹². Siguán Soler sostiene che tale periodo inizia al nono mese:

A partire dal nono mese, all'incirca, il balbettio diminuisce e lo sforzo sembra indirizzato più nettamente verso l'emissione di una serie di suoni che imitano l'intonazione delle frasi adulte¹³.

Riportiamo a questo proposito un ammonimento di Peter Roach:

The only really efficient way to

learn the intonation of a language is the way a child acquires intonation of its first language and the training referred to above should help the adult learner of English to acquire English intonation in a similar (though much slower) way¹⁴.

Crystal fa notare che il bambino che ancora non sa parlare è in grado tuttavia di reagire all'intonazione della voce. Non solo, ma egli capisce e sa riprodurre alcuni andamenti intonativi ben prima di ricorrere a qualsiasi costruzione grammaticale. Ciò implica che le componenti grammaticali sono particolarmente significative nella comprensione e nella produzione orale e che sono profondamente radicate e innate nella mente di qualsiasi parlante, bambino o adulto che sia¹⁵. Anche le ricerche svolte in ambito neurolinguistico sottolineano l'importanza degli aspetti sovrasegmentali della lingua¹⁶.

4. Ragioni di una didattica dell'intonazione inglese

Limitatamente all'intonazione inglese, è importante

¹⁰ E. Galazzi, "Description et analyse de la présentation de la phonétique dans les manuels de F.L.E. en Italie. Compte rendu d'une expérience. Bilan et propositions", *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 1-2, 1989, p. 267.

¹¹ P. Fronzaroli, *Il linguaggio del bambino*, Bologna, Malipiero, 1957, p. 53. Cfr. anche G. Frontali, "Lo sviluppo del linguaggio articolato nel bambino", *Vox Romanica*, 7, 1943-1944, pp. 214-243.

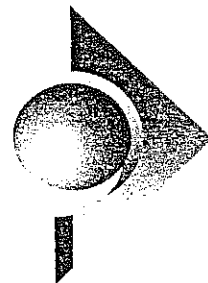
¹² M.M. Lewis, *Infant Speech: a Study of the Beginnings of Language*, New York 1936, cit. in D. Crystal, *The English Tone of Voice*, London, Edward Arnold, 1975, p. 134.

¹³ M. Siguán Soler, "Dalla comunicazione gestuale al linguaggio verbale", in AA.VV., *Genesi della parola*, Roma, Armando Editore, 1979, p. 25-58 (citazione da p. 25).

¹⁴ P. Roach, *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*, Cambridge, Cambridge U.P., 1989, p. 115.

¹⁵ D. Crystal, *Op. cit.*, pp. 125-158.

¹⁶ Si vedano al riguardo le teorie di Lenneberg (E.H. Lenneberg, *The Biological Foundations of Language*, New York, Wiley, 1967) e di Laver (J.D.M. Laver, "The Production of Speech", in J. Lyons (ed.), *New Horizons in Linguistics*, Harmondsworth, Penguin, 1970, pp. 53-75) riassunte in R.M.O. Pritchard, "The Teaching of French Intonation to Native Speakers of English", *International Review of Applied Linguistics*, XXIII/2, p. 118. Rimandiamo inoltre al volume: M. Danesi, *Neurolinguistica e glottodidattica*, Padova, Liviana, 1988.



seguire l'ammonimento di O'Connor, che incita ad insegnarla e ad impararla dimenticando se possibile quella della propria lingua madre:

English intonation is *English*: it is not the same as the intonation of any other language. [...] For example, *Thank you* may be said in two ways: in the first the voice starts high and ends low, and this shows real gratitude; in the second the voice starts low and ends high, and this shows rather casual acknowledgement of something not very important. [...] if an English friend invites you to spend a week-end at his home and you reply with this second *thank you* instead of the first your friend will be offended because you don't sound very grateful. You may have made an honest mistake but it is difficult for him to realize that; he will think that you are impolite¹⁷.

L'uso scorretto di un'intonazione può comportare due esiti. Il primo è che, nella migliore delle ipotesi, il parlante che ricorre ad un'intonazione non adeguata sia

semplicemente riconosciuto come 'non madre-lingua' da parlanti madrelingua; il secondo, quello purtroppo più frequente, è che la scelta sbagliata dell'intonazione (fatta, molto spesso, per analogia con la propria lingua madre) provochi fraintendimenti. Un esempio ci è suggerito da Agard e Di Pietro, proprio per un parlante italiano che si esprime in lingua inglese:

[...] if a person says *Buon giorno* with the intonation which may accompany a cheerful *Good morning* in English, he risks conveying the additional meaning of: *Well, at long last! You're finally up!*¹⁸

D'altro lato, la scarsa conoscenza dell'intonazione di una lingua straniera può rendere problematica la comprensione orale in due modi: o l'ascoltatore non capisce il messaggio, oppure lo interpreta in modo scorretto¹⁹.

Una didattica dell'intonazione inglese si fa dunque più

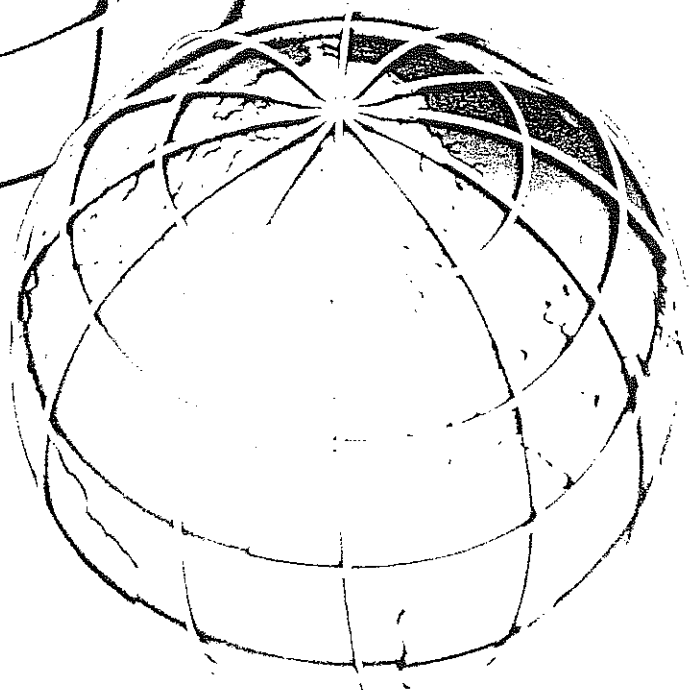
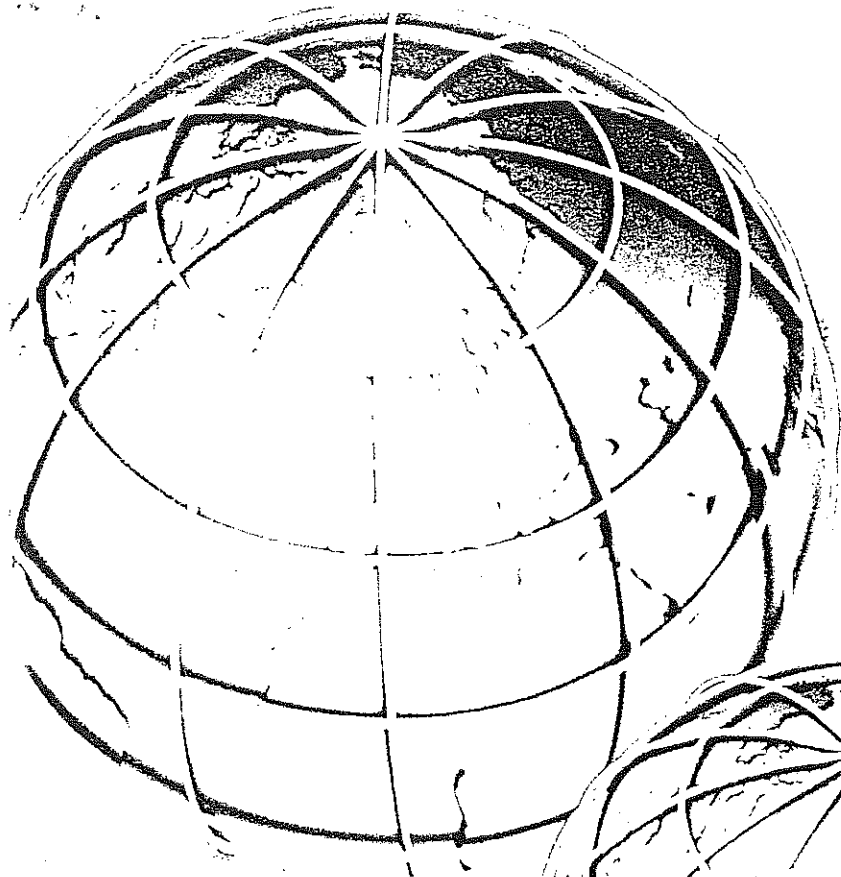
che mai urgente. Non c'è motivo per cui essa passi in secondo piano a priori, perché sembra impossibile insegnarla in modo sistematico, come viene fatto per la morfologia, la sintassi o il lessico dell'inglese. Capire un parlante inglese che si rivolge a noi significa captare attraverso i ritmi, le melodie, le pause che sceglie quali sono le sue reali intenzioni comunicative nei nostri confronti. L'intonazione organizza l'enunciato nel suo insieme, esprime lo stato d'animo di chi parla, traduce i suoi pensieri più nascosti, rivela all'ascoltatore ambiguità nascoste, volontà inesprese, orienta l'interpretazione dell'interlocutore, suggerisce percorsi preferenziali di comprensione e di interpretazione di un testo orale, dicendo molto di ciò che è detto, ma anche di ciò che è non detto. Capire tutto ciò è indispensabile, se si vuole parlare e comprendere una lingua straniera, se si vuole entrare nel suo 'paesaggio sonoro'.

¹⁷ J.D. O'Connor, *Better English Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1967, pp. 137-138.

¹⁸ F.B. Agard, R.J. Di Pietro, *Op. Cit.*, p. 59.

¹⁹ D.A. Wilkins, *Linguistics in Language Teaching*, cit., p. 45.

SCUOLA E LINGUE MODERNE



Letteratura in classe



Una scuola interculturale
per bambini stranieri



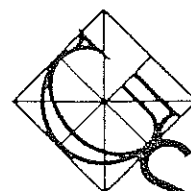
Proposte per una didattica
della pronuncia inglese



*Variation Awareness e
Sociolinguistic Awareness*

ANNO
XXXVII

6
1999



GARZANTI **S**CUOLA

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2
comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXVII N. 6 1999

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Tel./Fax 0874 69641/2
irrsaemol@interbusiness.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 - bair0001@bdp.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Esteri L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:

ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno
accompagnate da L. 750 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

ESPERIENZE

- ▶ Letteratura in classe: un esempio 2
Maria Rosa Rovera
- ▶ Una scuola interculturale per bambini stranieri... e autoctoni 8
Nadia Zorno

SAGGI

- ▶ Proposte per una didattica della pronuncia inglese 14
Annalisa Zanola Macola
- ▶ Dalla "Variation Awareness" alla "Sociolinguistic Awareness" .. 20
Matteo Santipolo

VITA DELL'ANILS

- ▶ La partecipazione ANILS agli scambi europei 25
Luigia Capasso
- ▶ Ventotto corsi sull'uso di Internet per l'inglese 26
- ▶ Convegni e congressi 28

STRUMENTI

- ▶ Master in didattica e promozione della lingua e cultura
italiane a stranieri 30
- ▶ Nozionario 32

ANILS ON LINE

IN QUESTO NUMERO

Questo numero è diviso in tre sezioni: esperienze, saggi, informazioni. Tra le ESPERIENZE ne proponiamo una di didattica della letteratura, scritta in italiano su un testo francese, utile a chi si prepara per i concorsi (ma non solo!), e una relativa a un tirocinio di formazione per diventare insegnante interculturale nella scuola materna o elementare: l'esperienza è avvenuta in Germania ed è utile per farci capire quanto poco basterebbe, anche in Italia, per cominciare a formare seriamente docenti che si occupino di creare una scuola interculturale nei fatti, non solo a parole. Tra i SAGGI presentiamo due ricerche sull'insegnamento della pronuncia, con riferimento all'inglese. Tra gli STRUMENTI, pubblichiamo il bando di un master a distanza, che può essere utile per chi vuole entrare nel settore dell'insegnamento dell'italiano per stranieri e, in VITA DELL'ANILS, indichiamo luoghi e date di 29 corsi per docenti di inglese, nelle varie provincie italiane.

NEI PROSSIMI NUMERI

SeLM 7 sarà essenzialmente dedicato all'interculturalità, come tema trasversale tra le lingue straniere e l'italiano agli immigrati.

Proposte per una didattica della pronuncia inglese

Annalisa Zanola
Macola

Nel nostro precedente contributo¹ abbiamo introdotto la problematica dell'insegnamento delle componenti sovrasegmentali all'interno della didattica della lingua inglese LS (lingua straniera) e L2 (lingua seconda). Abbiamo segnalato come ogni parlante abbia in mente un 'paesaggio sonoro' tipico della sua prima lingua (d'ora in poi L1), dal quale a fatica si allontana, se non particolarmente motivato o sollecitato dall'esterno. Il mondo sonoro della lingua di partenza è altrettanto ricco di sonorità e di melodie quanto quello della lingua d'arrivo, ma la natura dei fonemi, le loro combinazioni e il loro riprodursi in contorni intonativi variano in modo più o meno marcato da una lingua all'altra.

È nostro intento proseguire la riflessione soffermandoci sul processo di insegnamento e apprendimento della lingua inglese orale. Occuparsi di didattica della pronuncia (tralasciando momentaneamente il problema dello *spelling*) significherà interagire con il discente a due livelli:

1. a livello segmentale², attraverso la pratica di vocali, dittonghi, tritonghi e consonanti, con particolare attenzione alle opposizioni significative nella LS, ma probabilmente assenti nella L1;
2. a livello sovrasegmentale, segnalando:

- a. i fenomeni tipici per l'inglese del *continuous speech* (assimilazioni, elisioni, indebolimenti, giunture ecc.): essi intervengono spesso nella catena sonora secondo norme generalmente codificate e 'coordinano' i singoli fonemi nella creazione del paesaggio sonoro di questa lingua;
- b. il ruolo specifico dell'intonazione nella produzione orale in inglese;
- c. la peculiarità del ritmo accentuale dell'inglese rispetto al ritmo sillabico dell'italiano.

Del primo punto ci occupiamo nel presente contributo, mentre rimandiamo ai prossimi interventi quanto evidenziato al punto 2.

1. A proposito dei tratti segmentali

Ogni lingua è costituita da un numero limitato di fonemi che un parlante nativo è in grado di distinguere all'ascolto e di riprodurre senza difficoltà. Lingue diverse, tuttavia, si caratterizzano per la diversità nel numero e nella natura dei singoli fonemi. Esistono, pertanto,

- a. fonemi presenti in una lingua ma assenti in un'altra e
- b. opposizioni fonetiche significative in una lingua, che risultano invece assolutamente insignificanti in un'altra.

L'insegnamento di una lingua straniera deve prevedere fin dalle prime lezioni

una riflessione di carattere fonetico riguardante entrambi questi aspetti.

1.1. I fonemi 'nuovi'

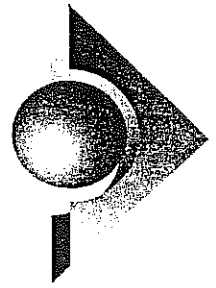
Per un parlante italiano che si accinge ad imparare l'inglese esistono fonemi 'nuovi', ossia mai utilizzati nel sistema sonoro della sua prima lingua. Essi devono essergli segnalati dal docente e quindi esercitati fino a diventargli familiari.

Pare che, al giorno d'oggi, non possa più esistere un discente di lingua inglese *absolute o real beginner*, poiché chiunque può vantare una conoscenza benché minima dell'inglese: in effetti, da un lato molti anglicismi sono entrati a far parte del lessico corrente della lingua italiana, d'altro lato la diffusione dell'insegnamento della lingua inglese ha raggiunto ormai dimensioni enormi. Accade tuttavia nella pratica didattica che perfino un *advanced student of English* (se per *advanced* s'intende uno studente con buona conoscenza della morfologia, della sintassi e del lessico della lingua) possa rientrare nella categoria dei principianti in un corso di fonetica dell'inglese. Questo può verificarsi perché:

- a. la comunicazione in in-

¹ Cfr. A. Zanola Macola, *Per una didattica della prosodia inglese*, SeLM, n. 4, 1999, pp. 18-21.

² Gli esempi sono adattati da: J.D. O'Connor, C. Fletcher, *Sounds English. A Pronunciation Practice Book*, Londra, Longman, 1989.



lese di uno studente di questo tipo non è finora stata compromessa nonostante i suoi errori di pronuncia, e ciò non ha azione in lui l'interesse o la volontà di inserire nel suo inglese parlato suoni estranei al bagaglio di fonemi che li sono familiari; nel suo curriculum di studente di EFL (*English as a Foreign Language*) lo scritto ha avuto un ruolo preponderante. È dimostrato infatti che la maggior parte degli errori di pronuncia interviene dopo che lo studente ha visto la parola scritta: ciò lo porta a leggere e di conseguenza a pronunciare la parola secondo gli automatismi acquisiti di produzione orale nella propria lingua madre;

c. anche se ha una conoscenza passiva dei fonemi inglesi, c'è un rifiuto da parte dello studente nell'applicazione dei medesimi, perché ne ritiene innaturale o ridicolo l'esito;

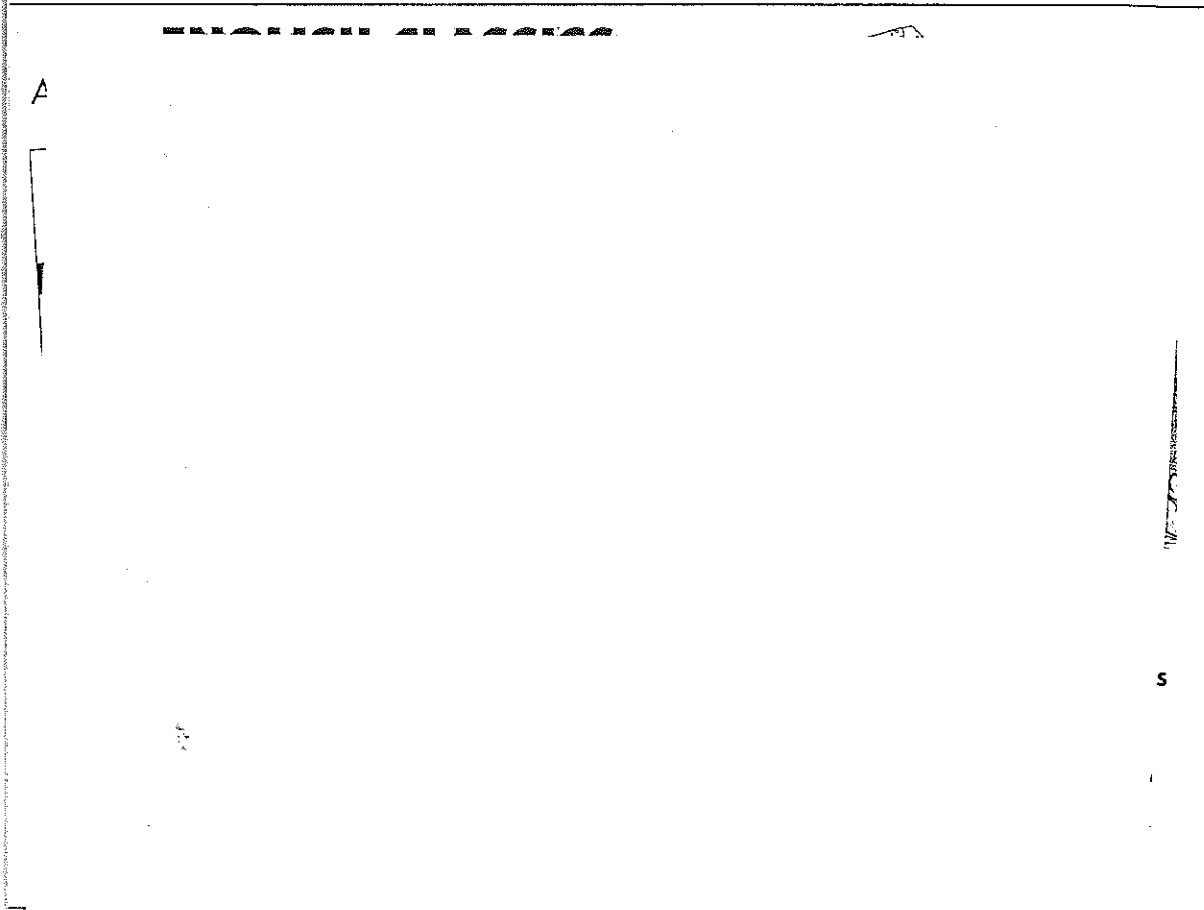
d. esistono problemi fisiologico-articolatori per cui lo studente non è in grado di pronunciare alcuni suoni (si tratta di un caso molto raro, che comunque è perlopiù segnalato già nella L1).

Le fonti da cui possiamo attingere descrizioni sui tratti segmentali della lingua inglese sono innumerevoli: dai manuali di fonetica generale, a quelli di fonetica dell'inglese, ai dizionari di linguistica generale e di linguistica applicata. Per il pubblico dei discenti è tut-

tavia importante

1. la descrizione e
2. l'avvio alla pratica

soprattutto di quei particolari fonemi dell'inglese che 'suonano non familiari'. L'imitazione da sola non è sufficiente al raggiungimento di una buona *performance*. Essa deve accompagnare la fase descrittiva, perché l'una fa da supporto all'altra. La semplice imitazione non può garantire risultati nel tempo. Lo studente deve capire *come* avviene la riproduzione nel suo apparato fonatorio di un suono a lui nuovo; deve rendersi conto che l'apparente 'novità' del suono è dovuta al fatto che fino ad ora al suo apparato fonatorio era stato richiesto



di riprodurre altri suoni, ma non quello; egli deve prendere consapevolezza della mobilità dell'apparato e della sua straordinaria capacità di adattarsi a tutti i fonemi, come – metaforicamente – uno strumento musicale si adatta a qualsiasi nota.

Sarà compito del docente di LS segnalare volta per volta quali tra i fonemi inglesi possono essere non familiari ad un parlante italiano. Per esempio,

■ tra le vocali:

– la /æ/ di *cat*, spesso riprodotta scorrettamente come la /E/ di *bène*

– la /ɪ/ di *big*, che tende ad essere pronunciata come la /i/ di *vino*

– la /ʌ/ di *bug*, comunemente pronunciata come la /A/ di *casa*

– la /ʊ/ di *look*, resa con la /u/ di *uva*

■ Tra i dittonghi:

– il dittongo /əʊ/ di *no*, *don't*, *won't*, troppo spesso assimilato al fonema aperto / / di *porta* o dal dittongo /oʊ/

– il dittongo /eə/ di *chair*, ridotto al fonema singolo /e/ dell'italiano *bène*

■ Tra le consonanti:

– la /θ/ di *think*

– la /ð/ di *that*

– la /r/ di *road*

– la /t/ di *trip*

– la /h/ di *here*

Sottolineiamo il fatto che, tra i suoni considerati 'difficili' da uno studente italiano, compaiono non solo quelli a lui del tutto 'nuovi' (per esempio /θ/ o /ð/) ma anche quelli al suo orecchio più vicini a suoni che gli sono già noti. L'esempio più immediato si ha col dittongo /əʊ/: spesso il parlante

italiano fatica a realizzare che il grafema <o> di parole come *so*, *home*, *go*, *don't* o come la semplice esclamazione *oh!* rimanda ad un suono dittongale.

1.2. Le opposizioni significative

Nell'apprendimento di una lingua straniera deve essere fin dall'inizio dato ampio spazio all'individuazione di opposizioni fonetiche significative nella lingua oggetto, ma probabilmente assenti nella prima lingua. Un parlante giapponese, per esempio, non distingue la laterale /l/ dalla vibrante /r/, né riconosce la variante sorda /p/ della plosiva sonora /b/: distinzioni a noi apparentemente così elementari diventano per lui problematiche, cosicché il celeberrimo e ormai quasi internazionale "I love you" può diventare "I rub you".

Nella lingua inglese esistono opposizioni significative che molto spesso uno studente di EFL non riconosce come tali. Se il discente non si rende conto che l'opposizione tra /o:/ e /əʊ/ comporta la scelta tra i lessemi *law* e *low*, o quella tra /i:/ e /ɪ/ l'opzione tra *meal* e *mill*, o ancora quella tra /æ/ e /e/ l'alternativa tra *marry* e *merry*, egli difficilmente eserciterà con concentrazione tali suoni. La motivazione alla pratica delle opposizioni fonetiche è importante ed il docente può facilmente provocarla nel discente attraverso la pratica orale prima e il passaggio dall'orale allo scritto poi. Sono note a tutti le difficoltà per un italiano nel riconoscere, in testi sottospo-

sti all'ascolto o alla dettatura, opzioni come le seguenti:

1. /æ/ vs /e/

You have been using my pan/pen, haven't you?

He lost his bat/bet.

We heard the cattle/kettle from a long way away.

2. /i:/ vs /ɪ/

The peach/pitch was bad.

The children were badly beaten/bitten.

Did you feel/fill it?

3. / / vs /o:/

They couldn't find the fox/forks.

The cod/cord isn't very good.

The pot/port was very old.

4. /əʊ/ vs /o:/

The hole/hall is enormous.

I think your bowl/ball is in the kitchen.

We're going to the show /shore next week.

5. /s/ vs /z/

The price/prize was wonderful.

Be careful, don't sip/zip too fast.

He only has a few pence /pens left.

6. /n/ vs /l/

She's a terrible sinner/singer.

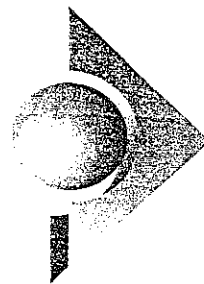
He ran/rang home.

I think they will ban/bang it.

1.2.1. L'importanza dell'ascolto

L'unico mezzo per affinare la sensibilità dello studente a tali opposizioni è l'ascolto. Attraverso un ascolto attento si impara a:

– sentire le differenze anzitutto tra i singoli fonemi



della LS, e in secondo luogo tra i fonemi della LS e quelli della L1;

- riportare alla memoria suoni della LS già sentiti, ma non ancora razionalizzati;
- confrontare l'uso di fonemi uguali all'interno delle diverse parole ascoltate.

1.2.2. L'importanza della produzione orale

Abbiamo già sottolineato come, il più delle volte, i fonemi identificati come 'più difficili' sono semplicemente quelli che risultano meno familiari all'ascolto e all'uso da parte dello studente. A giudicare dagli errori degli studenti non c'è suono labiale più facile di uno velare, o vocale lunga più difficile di una breve o consonante più semplice da pronunciare di una vocale. Il reale problema è che i parlanti generalmente non amano modificare le loro 'abitudini sonore'. Un suono sentito come anomalo o insolito può essere rifiutato o mal interpretato.

Per evitare ciò deve intervenire, dopo l'ascolto, un lento e paziente lavoro di riproduzione dei suoni. All'inizio lo studente può non riuscire a riprodurre il suono perfettamente, perché va ricordato che il centro di controllo motorio che presiede ai movimenti dei muscoli dell'apparato fonatorio è sicuramente sottoposto a stimoli nuovi e deve attivare nel parlante meccanismi a lui non familiari. Abituare il proprio immaginario sonoro a fonemi e ad opposizioni fonetiche nuove può richiedere tempo ed è comunque un processo graduale e molto delicato, co-

me potrebbe essere l'accordare uno strumento musicale nuovo o scordato.

2. Il corso di pronuncia

L'eventuale 'cattiva pronuncia' di uno studente di EFL in realtà è tale in quanto costituisce una deviazione dalla pronuncia standard. Tale deviazione porta in sé molte informazioni sulle abitudini fonetiche della prima lingua del parlante. Ciò risulta particolarmente evidente nella pronuncia dei nomi propri e dei toponimi, il più delle volte conservati dal parlante nella pronuncia più vicina al suo 'paesaggio sonoro', ossia nella L1.

Portiamo un esempio per il nome spagnolo *Juan*. Alla voce *Juan* dell'*English Pronouncing Dictionary* di Daniel Jones³ leggiamo:

Juan hwa:n as if Spanish: xwa:n, xwæn US hwa:n

Note: In Byron's *Don Juan*, the pronunciation is /dʒu:ən/ in both British and American English.

La voce del dizionario segnala il fatto che, pur riconoscendo la corretta pronuncia del nome *Juan*, un anglofono evita di produrre la velare /x/ perché non gli è familiare e preferisce sostituirla con una spirante /h/ o con una affricata /dʒ/ al cui uso è abituato. Lo stesso nome porterebbe alla variante /ʒuən/ per il francese, /dʒuən/ per l'italiano, /yuən/ per lo svedese, e così via.

La pianificazione di un corso di pronuncia deve pertanto partire dal presuppo-

sto che la L1 dei discenti determina i loro stessi bisogni. Non esiste il corso di pronuncia dell'inglese, bensì un corso di pronuncia inglese per parlanti nativi di una certa lingua, nel nostro caso, l'italiano. Esso dovrà preliminarmente prevedere:

1. una lista dei suoni che abbiamo denominato 'nuovi';
2. una lista delle opposizioni fonetiche significative per la lingua inglese;
3. un supporto di materiale registrato, trascritto o stampato, creato *ad hoc* per il corso o selezionato con cura dai manuali in commercio, finalizzato alla pratica dell'ascolto e della produzione dei suoni 'nuovi' e delle opposizioni significative. È importante che il discente possa utilizzare tutto questo materiale non solo in presenza di un docente, ma anche in fase di auto-apprendimento.

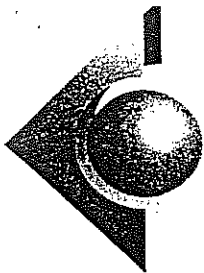
3. Considerazioni conclusive

Nel proprio curriculum lo studente di EFL deve prima o poi affrontare e superare lo scoglio della pronuncia della lingua inglese. Il fonetista Daniel Jones, nel celeberrimo *Outline of English Phonetics*⁴, rimanda ad almeno cinque tipi di difficoltà inevitabili per tale studente:

³ D. Jones, *English Pronouncing Dictionary*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991 (15ª ediz.).

⁴ D. Jones, *Outline of English Phonetics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1972 (9ª ediz.), pp. 2-9.





1. il riconoscimento dei suoni all'ascolto e la capacità di ricordare le qualità acustiche di tali suoni;
2. la riproduzione dei medesimi suoni;
3. l'uso corretto ed appropriato dei suoni appresi;
4. l'allungare o l'abbreviare, l'accentare o il non accentare i fonemi all'interno di una parola laddove necessario;
5. la concatenazione dei fonemi in un discorso orale continuo e il più possibile spontaneo.

In questo contributo ci siamo occupati delle prime due difficoltà. In particolare, per quanto riguarda la prima, ricordiamo che è molto importante allenare ed affinare l'orecchio all'ascolto tramite la pratica sistematica dell'ascolto dei suoni in isolamento e in

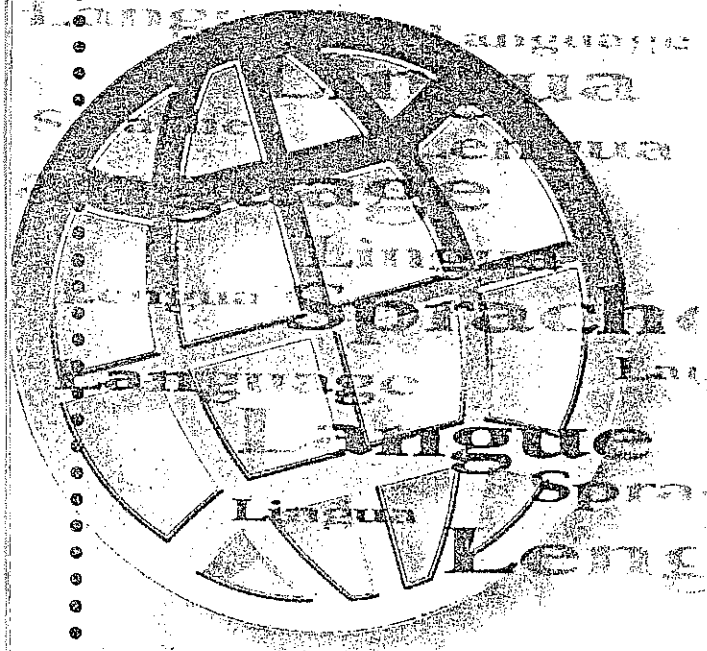
contesto, perché ciò permette di coltivare il ricordo dei suoni che non sono familiari e di conseguenza permette di riuscire a:

- a. discriminare i suoni tra loro, soprattutto se simili;
- b. distinguere le qualità acustiche dei suoni 'nuovi';
- c. riconoscere con facilità i suoni dell'inglese.

Per quanto riguarda la seconda difficoltà, insistiamo sul fatto che l'apprendimento dei fonemi dell'inglese, soprattutto se 'nuovi' per il discente, richiede una vera e propria 'ginnastica' dell'apparato fonatorio. Lo studente deve acquisire consapevolezza di come le labbra, la lingua, i denti, gli alveoli intervengano nella fonazione rendendo possibile la formazione di un suono, soprattutto se que-

sto suono non è mai stato prodotto dai suoi organi vocali.

Nulla nell'insegnamento-apprendimento della pronuncia deve essere comunque lasciato al caso, né tantomeno all'improvvisazione. Ogni fonema è riprodotto *volontariamente* da un apparato fonatorio i cui organi assumono posizioni ben definite e compiono movimenti assolutamente precisi. Ogni fonema è pertanto perfettamente riproducibile da chiunque in qualunque lingua a lui straniera. Sia l'insegnante che il discente di EFL devono essere perfettamente consapevoli e devono, quando necessario, ripercorrere il cammino di produzione del suono, senza temere un preliminare - talvolta sgradito - lavoro teorico.



Scuola e Lingue Moderne

anno XXXVIII

7

2000



L'insegnamento della pronuncia inglese



La lettura L1-L2



Motivazione, creatività e scrittura



La valutazione dei manuali di lingua straniera



Il questionario dei corsi di formazione

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S.
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2
comma 20/b - Legge 662/96
Filiale di Milano

Anno XXXVIII N. 7 2000

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
PAOLO E. BALBONI
3695 Castello - 30122 VENEZIA
balboni@unive.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
ALFREDO BONDI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

REDAZIONE:
SILVIA SERENA, Via Paravicini, 28
21100 VARESE - Tel./Fax 0332 238095
serena@working.it

Autorizzazione del Tribunale
di Modena del 3-6-1963: n. 398
del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Antonio GIANNANDREA
Via Mazzini, 80 - 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874 497446
Fax 0874 494385
a giannandrea@yahoo.it

SEGRETERIA SINDACALE:
Leonardo GRECO
Via 30 Gennaio, 21 - 91100 TRAPANI
Tel./Fax 0923 547001 - legre@hostci.cinet.it

SEGRETERIA DIDATTICO CULTURALE:
Gianni MINARDI
Via Mazzini 94 - 70032 BITONTO (BA)
Tel. 080 3752730 mingiot@tin.it

REDAZIONE EDITORIALE:
Anna MARTINELLO

ABBONAMENTO ANNUO:
Gratuito per i Soci dell'A.N.I.L.S.
Per i non Soci:
Italia L. 35.000
Estero L. 50.000
Sostenitore L. 60.000
Arretrati: annata L. 50.000; una copia L. 5.000
C.C.P. n. 10441863 intestato a:
ANILS, Associazione Nazionale
Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno
accompagnate da L. 800 in francobolli.
La pubblicità non supera il 45%.

Stampato dalle Industrie per le Arti Grafiche
Garzanti-Verga - Cernusco s/Naviglio (MI)

Sommario

► Editoriale: Il liceo linguistico: perché, per chi	2
SAGGI	
► L'insegnamento della pronuncia inglese a parlanti italofofoni: quale <i>English Pronunciation</i> ?	4
Annalisa Zanola Macola	
► La lettura L1-L2	10
Giovanni Minardi	
ESPERIENZE	
► Motivazione, creatività e scrittura	16
Roberto Cuccu	
STRUMENTI	
► Per una valutazione consapevole dei manuali di lingua straniera	20
Marco Mezzadri	
► Il questionario dei corsi di formazione: uno strumento per migliorare la proposta	26
Matteo Santipolo	
► Libri	29
VITA DELL'ANILS	
► Notizie utili	30
► Convegni e congressi	19
► Notizie dalle sezioni	23
	27

IN QUESTO NUMERO

Il settimo numero, quello che segna il ritorno a scuola, raccoglie due tipi di contributi.
Il primo, proprio per richiamarci alla quotidianità del nostro lavoro in classe, presenta riflessioni ed esperienze operative su tre abilità: il parlare, il leggere e lo scrivere, insieme ad una recensione di un volume sull'insegnamento della grammatica.
Il secondo è costituito da due strumenti simili (griglie di valutazione) applicati a due momenti chiave della funzione docente: la scelta dei materiali didattici, da un lato, e quella della formazione in servizio, dall'altro.
Proponiamo infine anche la prima edizione di una *newsletter*, già spedita per e-mail ai soci che hanno comunicato il loro indirizzo di posta elettronica. Invitiamo coloro che ancora non l'hanno fatto a dare un loro recapito (a casa o a scuola) al più presto.

L'insegnamento della pronuncia inglese a parlanti italofofoni: quale *English Pronunciation*?

Annalisa Zanola
Macola

La letteratura glottodidattica insiste da tempo e ripetutamente sull'importanza di una didattica dell'orale accuratamente programmata. Anche i libri di testo dedicano sezioni sempre più ricche ed articolate al potenziamento delle abilità di comprensione e produzione orale e tentano talvolta di dare corpo ad una **grammatica dell'orale**, ben distinta da una **grammatica dello scritto**.

Nonostante tale rafforzamento dell'orale nei corsi di lingua inglese, spesso la didattica della pronuncia rimane ancora marginale nella programmazione, quasi fosse un *optional*, o una postilla al corso, o comunque una parentesi di approfondimento da ridurre alla pratica di *drills*, *minimal pairs* o ad esercizi di ripetizione in genere. Pare quasi che, nell'apprendimento della lingua orale, l'apparato fonetico-fonologico della lingua straniera non necessiti il lento e laborioso processo di acquisizione richiesto da morfologia, sintassi, lessico, funzioni linguistiche e atti comunicativi.

In realtà, nessun discente a cui si richieda una buona conoscenza dell'inglese può evitare lo scoglio dell'acquisizione della pronuncia, a meno che la sua competenza non voglia limitarsi all'abilità di produzione scritta in lingua. Ciò significa che

nessun corso di inglese per stranieri dovrebbe essere privo di una sezione dedicata alla pratica dei suoni e del ritmo tipici della lingua oggetto di studio.

L'insegnamento della pronuncia presenta difficoltà assolutamente peculiari. Le strutture sintattiche possono essere riordinate ed insegnate/apprese in progressione, con una successione che va dal semplice al complesso; il vocabolario può essere raccolto per ambiti tematici, per liste di frequenza, per aree d'interesse. Gli aspetti fonetici e fonologici di una lingua non possono invece essere raggruppati secondo nessuno dei criteri suddetti: tutti possono essere potenzialmente presenti fin dalla prima lezione senza alcuna particolare priorità dell'uno sull'altro. È il docente che deve pertanto sistematicamente affiancare la riflessione fonetica (livello segmentale e sovrasegmentale) a quella linguistica, nella normale progressione di un corso di LS. L'organizzazione del suo corso deve essere la risposta a due quesiti:

1. quale modello di pronuncia dell'inglese conviene adottare? La diffusissima e ben nota *Received Pronunciation*, o il comunissimo *General American*, o qualsiasi altra variante più o meno standardizzata (da quella scozzese al *Cockney English*, dal *black English* all'inglese australiano)?

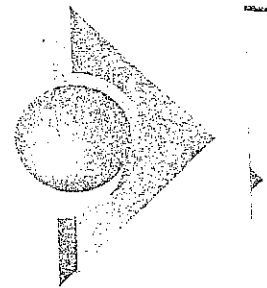
2. Qual è il confine tra una *performance* accettabile e non di un parlante?

1. Un modello o più modelli di pronuncia?

Il problema della scelta di una tipologia di pronuncia tra le tante diffuse deve essere risolto prima dell'inizio del corso e la soluzione adottata deve essere illustrata allo studente fin dalle prime lezioni. Chi impara l'inglese deve sapere che la pronuncia a cui arriverà alla fine del corso corrisponderà ad un modello di inglese parlato, il quale deve rispondere anzitutto alla duplice caratteristica di essere il più possibile "*careful and colloquial*"²: il parlante non nativo deve mirare ad una produzione orale attenta e scrupolosa, contemporaneamente ad una comprensione orale che preveda il maggior numero di varianti di pronuncia possibili, soprattutto se tipiche della conversazione quotidiana. Il percorso di apprendimento deve seguire una pro-

¹ P. E. Balboni, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET Libreria, Torino 1998; G. Freddi, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino 1994.

² L'espressione è suggerita da: A. Cruttenden (ed.), *Gimson's Pronunciation of English*, Arnold, London 1994 (5th edition), p. 271.



gressione per la quale identifichiamo cinque fasi:

1. accostamento al modello;
2. assimilazione del modello;
3. familiarità col modello appreso, manifestata da massima precisione e accuratezza nella produzione;
4. *fluency* nelle più diverse situazioni comunicative;
5. approccio con altre varianti.

Si noti come solo l'ultima fase di lavoro preveda l'allontanamento dal modello e, di conseguenza, anche l'arricchimento del modello proposto. In termini di pianificazione didattica, la scelta di tale progressione significa che se lo studente è stato avviato al modello della *Received Pronunciation*, il suo approccio col *General American* sarà utile ed efficace solo dopo il consolidamento della sua produzione nello standard inglese scelto.

2. La scelta del modello

Non è stata finora mai realizzata una pronuncia 'universale' dell'inglese che possa includere tutte le varietà diffuse nel mondo, né ciò potrà mai attuarsi. Non si può pensare ad un inglese orale uguale per tutti se non in modo astratto e con un esito assolutamente artificiale. Si pensi solo al fatto che nessun parlante nativo di lingua inglese si adatterebbe mai ad una pronuncia che richiami la sua solo parzialmente!³

Se si deve insegnare come pronunciare l'inglese non resta pertanto altra scelta che quella di adottare un modello base, fra i tanti esistenti, che sia il più possibile rappresentativo della pronuncia dell'inglese o britannico o americano. Tale modello deve fondamentalmente:

- avere la più ampia diffusione possibile sui due piani: sociale e geografico,
- essere il più facilmente e estesamente comprensibile da chiunque,
- costituire il più immediato riferimento per qualsiasi studente in tutti i libri di testo,
- essere riprodotto o riproducibile nel maggior numero possibile di testi destinati all'ascolto o riprodotti a tale scopo.

Il candidato ideale a costituire un modello di questo tipo è stata indiscutibilmente per anni la britannica *Received Pronunciation*. Ricordiamo che tale tipo di pronuncia non si identificava in realtà con nessun modello di pronuncia geograficamente ben distinto:

"[La RP] non è una pronuncia nativa ma viene recepita frequentando le *Public Schools* più prestigiose e le grandi università di Cambridge e Oxford. Anche se in essa si trovano molte caratteristiche delle parlate inglesi centro-meridionali, la RP è da considerare non tanto una varietà locale o regionale, quanto piuttosto una varietà socioculturale: è la lingua parlata da coloro i quali, indipendentemente dalla loro area di origine,

hanno acquisito tale *accent*, che accomuna e distingue le persone che appartengono alla classe dominante e ai ceti di più elevata cultura".⁴

Tale definizione di RP non si può più adattare tuttavia all'inglese di oggi. Attualmente il modello più diffuso per l'inglese britannico è il *BBC English*, cioè la pronuncia dell'inglese usata dai professionisti della parola (presentatori ma soprattutto *speakers* di telegiornale) sulle reti televisive nazionali (BBC1 e BBC2), sulle reti radiofoniche (World Service, BBC Radio 3 e 4) e sulle più note reti commerciali. Nonostante le varianti individuali di realizzazione, il tipo di pronuncia che accomuna questa categoria di professionisti sembra riscuotere ampio consenso tra ascoltatori di qualsiasi zona geografica o estrazione sociale in termini di comprensibilità e chiarezza. La stessa categoria ha fornito materiale base per l'individuazione di un modello di pronuncia per il *General American*, anche se in questo caso le marcate varianti regionali complicano ulteriormente il problema⁵.

³ Sul tema della varietà e del pluralismo della lingua inglese alle soglie del nuovo Millennio si vedano: D. Crystal, *English as a Global Language*, CUP, Cambridge 1997; T. McArthur, *The English Languages*, CUP, Cambridge 1998.

⁴ G. Porcelli, F. Hotimsky, *Manuale di pronuncia inglese. Analisi ed esercizi*, Sugarco Edizioni, Milano 1997, p. 16.

⁵ Il problema della definizione di *Received Pronunciation* è in realtà molto complesso. A. C. Gimson tenderebbe a riconoscere tuttora l'autorità della RP, che andrebbe

3. 'Targets' di pronuncia

I fattori che contribuiscono al successo o all'insuccesso del parlante non nativo nei confronti del modello nativo scelto sono numerosi. Ne elenchiamo alcuni, tra i più determinanti:

1. la motivazione del parlante: solo la volontà di comprendere appieno un parlante straniero e di fare comprendere perfettamente a questi le proprie intenzioni comunicative e i propri pensieri può portare con naturalezza ad assimilare il modello nativo della LS;

2. l'età del parlante: la maggiore facilità di apprendimento, la quantità sempre più vasta di stimoli proposti, l'immediatezza nel comunicare tipiche dei soggetti più giovani dovrebbero avvantaggiare questi ultimi rispetto ai soggetti adulti, o comunque più anziani, i quali solitamente affrontano lo studio di una LS per esigenze di lavoro o per hobby, portando tuttavia con sé un bagaglio sonoro in L1 che è ormai, salvo rari casi, consolidato;

3. il grado di abilità o predisposizione naturale del soggetto: indipendentemente dall'età, esistono per ogni parlante modi e tempi di reazione personali all'assimilazione di nozioni nuove o, come nel nostro caso, anche all'abitudine a sonorità e melodie nuove del parlato;

4. l'uso che il soggetto ha già fatto, fa o farà della LS: non solo la motivazione, di

cui abbiamo parlato al punto 1, ma anche l'esperienza personale di un parlante di LS è elemento condizionante nella ricerca di un modello di pronuncia soddisfacente. Per esempio, chi ha sperimentato di persona lo scarso successo di un'interazione comunicativa per colpa di una 'cattiva pronuncia' o di carenze nella ricezione di suoni e intonazioni a lui estranee si trova obbligato a prendere atto dell'importanza e dell'urgenza di accostarsi ad un modello adeguato;

5. le modalità di interazione con la LS: quanto più il parlante non nativo si accosta alla LS col desiderio di incrementare le sue potenzialità comunicative tanto più la LS risulterà uno strumento da acquisire con enorme piacere, interesse e curiosità, nel modo più completo e soddisfacente.

In definitiva, un parlante non nativo può, in teoria, riuscire a comunicare con successo in LS conservando il sistema fonetico e fonologico della sua prima lingua, ma lo farà con successo forse solo in brevi conversazioni stereotipate (*Hello! Good morning / afternoon / evening! How are you?* ecc.) o nell'espletare alcuni elementari atti comunicativi (salutare, presentarsi, congedarsi, ringraziare, scusarsi ecc.). Probabilmente le sue intenzioni comunicative verranno velocemente frustrate se l'interlocutore madre-lingua interromperà la sequenza di battute preconfezionate o semplicemente risponderà secondo

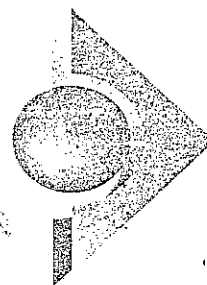
le regole di un sistema fonetico-fonologico che non è familiare a chi lo ascolta. Nella maggior parte dei casi una carenza nel suddetto sistema fa sì che lo scambio di battute, nel caso di un dialogo, o l'esposizione, nel caso di un monologo, o infine la semplice comprensione di un testo orale in LS si realizzino solo nella misura in cui un certo numero di informazioni sia decodificabile dal contesto globale in cui la comunicazione si svolge.

4. Priorità nella didattica della pronuncia

Abbiamo già insistito altrove sull'importanza del riconoscimento dei suoni non familiari all'apprendente in vista della programmazione didattica di un corso di fonetica, o della programmazione della sezione dedicata alla fonetica all'interno di un corso di LS⁶. Costituiranno pertanto priorità assoluta nella didassi della pronuncia:

però distinta in: *General RP, Refined RP, Regional RP* (A. Cruttenden, ed., *Op. Cit.*, pp. 78-81). Spesso il termine *RP* viene mantenuto dall'Autore come sinonimo di 'pronuncia standard', anche se ormai storicamente e geograficamente essa non coincide più con l'originario modello proposto. Non così P. Roach e J. Hartman, che nella loro *Preface* alla quindicesima edizione dell'*English Pronouncing Dictionary* di Daniel Jones, considerano ormai da decenni inutilizzabile l'etichetta di *RP* (D. Jones, *English Pronouncing Dictionary*, Cambridge University Press, Cambridge 1991, 15ª ediz., pp. iv-xix).

⁶ Cfr. il nostro contributo "English as a Foreign Language: proposte per una didattica della pronuncia", in *SeLM* 6/1999, pp. 14-19.



- le opposizioni fonemiche significative per la lingua inglese;
- le particolari realizzazioni di alcuni fonemi all'interno della catena parlata;
- la corretta collocazione e distribuzione degli accenti quale garanzia di un andamento ritmico del parlato inglese, non italiano;
- l'applicazione dei corretti contorni intonativi e delle pause necessarie all'orale.

Nessuno dei quattro punti è prioritario rispetto agli altri, ma tutti devono essere sviluppati contemporaneamente e parallelamente agli altri.

4.1. Le opposizioni significative⁷

Nell'inglese parlato le vocali costituiscono il 40% del totale dei fonemi utilizzati, le consonanti il 60%. Se si pensa che i fonemi vocalici dello schwa (/ə/) o della /ɪ/ breve (classificabili come *unfamiliar* per un parlante italiano) hanno una frequenza rispettivamente del 10,74% e dell'8,33%⁸, mentre dittonghi più 'familiari' ad un parlante italiano, come /ai/ o /au/, coprono rispettivamente la percentuale solo dell'1,83% e dello 0,61%, ci si rende conto di come le abitudini sonore di un parlante non nativo richiedano necessariamente un lavoro sistematico e paziente di adattamento alla lingua *target*. Un ulteriore esempio dai fonemi consonantici: il contoide /ð/ di *that*, totalmente assente nel sistema fonetico-fonologico della lingua italiana, è presente nella lingua inglese con una percentuale del 3,56 %.

Il sistema vocalico e quello consonantico della lingua inglese possono, in definitiva, risultare particolarmente complessi ad un parlante italiano. In particolare, possono porre problemi, e quindi richiedono più attenzione ed esercizio:

- l'opposizione tra le varianti brevi e lunghe della /ɪ/ e della /ʊ/ (es. *meal vs. mill*)
- il diverso grado di apertura dei vocoidi /e/ di *bed* e /æ/ di *bad*
- la differenza tra il vocoide italiano /a/, esistente in inglese solo nei dittonghi /ai/, /au/, e il vocoide centrale inglese /ʌ/ di *cup*;
- le due varianti (breve e lunga) del fonema *schwa* (/ə/, /ɜ:/);
- l'opposizione tra il fonema posteriore lungo /ɔ:/ di *bought* e il dittongo centrale /əʊ/ di *boat*.

4.2. I fonemi del parlato continuo

Alla difficoltà di rendere familiari i suoni dell'inglese che non sono familiari per un parlante italiano si unisce l'abitudine, frequente in inglese ma assente in italiano, di produrre fenomeni di assimilazione o elisione, soprattutto nel parlato spontaneo⁹. Ricordiamo che:

a) per **assimilazione** s'intende la contaminazione di un suono originario ad opera di un suono a questo adiacente. In teoria tutte le assimilazioni sono opzionali, ma sono così frequenti nel parlato spontaneo di parlanti nativi da essere talvolta condizionanti per una buona comprensione orale. Alcuni esempi: *is she* (dove

il fonema originario /z/ di *is* viene assimilato dal successivo /ʃ/ di *she*), *bus-shelter*, *how do you do*, ecc.

b) per **elisione** s'intende l'omissione di un suono nel parlato continuo. Per esempio, *breaststroke*, *first stop*, *next time* naturalmente tendono a perdere la /t/ finale della prima parola. Alcuni casi di elisione possono generare fraintendimenti, come in *take air vs. take care*, *extra tension vs. extra attention*, *pry minister vs. prime minister*, ecc.

4.3. Ritmo e accenti

Dati statistici rivelano che il parlato continuo in inglese normalmente è costituito per più dell'80% da monosillabi, per circa il 15% da bisillabi e per la restante parte da trisillabi o plurisillabi in genere¹⁰. La maggior parte delle parole usate all'orale sono pertanto monosillabi; non solo, ma molti di questi tendono ad essere 'assimilati' o 'elisi' o comunque 'ridotti' nella pronuncia poiché non toccati da accento primario o secondario.

Il ritmo che caratterizza la lingua inglese come diversa

⁷ Per una definizione di 'opposizione significativa' ed un elenco dettagliato delle opposizioni vocaliche e consonantiche significative per la lingua inglese ma non per la lingua italiana rimandiamo al contributo in *Ibidem*.

⁸ I dati sono tratti da A. Cruttenden (ed.), *Op. cit.*, pp. 137, 196-197 e 274.

⁹ Per una bibliografia e numerosi esempi sull'argomento rimandiamo a: P. Roach, *English Phonetics and Phonology. A Practical Course*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, cap. 14 (pp. 102-111).

¹⁰ Per una verifica dei dati cfr. A. Cruttenden (ed.), *Op. Cit.*, p. 274.

dalla lingua italiana è determinato dalla diversa struttura delle sillabe e dei gruppi ritmici nelle due lingue in questione. L'alternanza di sillabe accentate e non-accentate è ciò che scandisce il ritmo: le sillabe accentate sono normalmente più lunghe o presentano una tonalità marcata. In inglese, tuttavia, si può verificare una considerevole riduzione di durata e/o un'attenuazione timbrica sui fonemi delle sillabe non-accentate, alcuni dei quali scompaiono interamente. Non solo, ma mentre in inglese si possono avere sequenze abbastanza lunghe di sillabe deboli e ridotte, in italiano si possono avere solo poche sillabe deboli, alternate ad altre medie.

Per raggiungere una buona padronanza ritmica della lingua inglese un parlante italiano dovrà pertanto possedere una buona conoscenza del sistema accentuale dell'inglese, nonché dei principali fenomeni relativi al *connected speech*.

4.4. Intonazione e pause

A causa della stretta connessione tra intonazione, pause ed accenti, l'intonazione potrebbe rientrare in un più ampio discorso sul ritmo, di cui abbiamo dato qualche cenno di riflessione al paragrafo precedente. Fin dalle prime lezioni di inglese il discente dovrebbe essere guidato all'ascolto dei principali contorni intonativi della lingua inglese, poiché l'avvio al sovrasegmentale non dovrebbe essere sentito come disgiunto dall'apprendimento dei fonemi della lingua. Un buon

approccio con la melodia della LS è il primo passo verso una buona pronuncia.

Spesso il solo riconoscimento dei diversi contorni intonativi è già problematico per molti allievi, i quali generalmente:

- a fatica individuano l'andamento ascensionale o discensionale di un contorno intonativo;
- identificano erroneamente l'intonazione con l'aumento/diminuzione del volume della voce;
- non 'sentono' gli accenti primari e secondari;
- ritrovano a fatica il confine tra un contorno intonativo e il successivo;
- non riconoscono il forte nesso esistente tra accenti, pause, intonazione e ritmo all'interno della frase;
- tendono a riprodurre il ritmo sillabico della lingua italiana nei testi orali in lingua inglese.

In quanto lingue non-tonali, l'intonazione dell'inglese e dell'italiano sono accomunate da almeno due fondamentali caratteristiche:

- a) la tendenza ad usare **intonazione discendente** per frasi affermative e ordini (in inglese si parla in questo caso di frasi esprimenti *finality*, ossia finalità/fine, cioè frasi concluse e compiute);
- b) la tendenza ad usare **intonazione ascendente** per la maggior parte delle frasi interrogative o per tutte le frasi in genere che non esprimono *finality*, ossia frasi quali le esclamative, o le suspensive, che lasciano aperta una replica all'interlocutore.

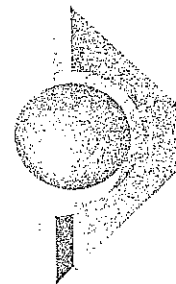
Esiste tuttavia una vasta gamma di **intonazioni composte**, ossia ascendenti-di-

scendenti o discendenti ascendenti, oppure usi particolari delle due **intonazioni semplici** (ascendente e discendente) che hanno usi specifici nella lingua inglese, assenti nella lingua italiana. Tutti i parlanti italiani sono teoricamente in grado di utilizzare l'intera gamma di intonazioni della lingua inglese, ma spesso non sanno coglierne il valore nel contesto di comprensione e produzione orale se non è stato loro segnalato in sede teorica. Ricordiamo quanto Agard e Di Pietro segnalavano già negli anni Sessanta:

[...] an intonation which is not normal in the language being spoken merely marks the speaker as a foreigner even if his vowels and consonants are excellent. In more important instances, where the two languages share like patterns with different meanings, the foreign speaker may express an unintended attitude. For example, if a person says Buon giorno with the intonation which may accompany a cheerful Good morning in English, he risks conveying the additional meaning of: Well, at long last! You're finally up!"

La pratica del riconoscimento dei contorni intonativi e della loro relativa adeguata riproduzione in contesto richiede un esercizio continuo, che dovrebbe affianca-

" F. B. Agard, R. J. Di Pietro, *The Sounds of English and Italian*, The University of Chicago Press, Chicago and London 1965, p. 59 (corsivo nostro).



re tutte le esercitazioni di fonetica segmentale, ma non solo: essa dovrebbe costituire una costante nella programmazione dello studio della lingua orale, poiché copre una così vasta gamma di funzioni da rendersi indispensabile per la buona riuscita dell'atto comunicativo.

5. Limiti di accettabilità

Sul piano della produzione orale, esistono dei limiti entro cui la *performance* in inglese di un parlante italiano può considerarsi più o meno accettabile. Si può andare da un limite minimo ad un limite massimo, a seconda del grado di conoscenze teoriche e di abilità del parlante¹².

5.1. *Minimum general acceptability*

Ad un livello minimo di accettabilità si collocano tutte le *performances* di comprensione e produzione orali di un parlante non nativo che gli permettono di:
a) capire un parlante nativo in qualsiasi contesto comunicativo autentico;
b) comunicare con proprietà e correttezza con un parlante nativo.

A questo livello, il sistema vocalico può risultare ridotto rispetto a quello più complesso di un parlante nativo e pertanto meno naturale e meno facile alla comprensione. Gimson suggerisce come soluzione ideale un amalgama di *Received Pronunciation* britannica con le più diffuse pronunce americane, poiché tale fusione

costituisce la maggioranza delle varianti segmentali utilizzate dai parlanti nativi di lingua inglese e risulta più affine all'ortografia, e quindi più utile a risolvere eventuali problemi di *spelling*.

5.2. *High Acceptability*

È stato identificato un confine, o livello, entro il quale non solo la produzione, ma anche la comprensione orale di un parlante non nativo si può dire *high acceptable in RP*.

High acceptability in RP is defined as a level of attainment in production which, for the native listener, is as readily intelligible as that of a native RP speaker and which is not immediately identifiable as foreign, and as a level of receptive ability which allows the foreign listener to understand without difficulty all varieties and styles of RP as well as the other important forms of English¹³.

Un alto limite di accettabilità prevederebbe in sostanza la scomparsa dell'opposizione tra parlante nativo e non, il che non è un'utopia. Nel paragrafo seguente segnaleremo quali componenti, segmentali e sovrasegmentali, risultano essenziali per avvicinarsi allo scopo.

5.2.1. Componenti essenziali

A livello segmentale, il parlante non nativo deve saper disporre di:

a) venti vocoidi (dodici monottonghi e otto dittonghi)

presenti in inglese e delle varianti lunga/breve, soprattutto se queste sono significative nel determinarsi di alcune opposizioni;

b) ventiquattro contoidi, alcuni dei quali simili ai corrispondenti italiani ma non identici (per esempio, /p, t, k/ aspirati in sillaba accentata; /t, d/ alveolari anziché dentali; /r/ post-alveolare ecc.).

A livello sovrasegmentale, è importante che il parlante abbia familiarità coi più comuni fenomeni di elisione e di assimilazione e scelga con naturalezza e appropriatezza la disposizione di accenti, pause e intonazioni all'interno del parlato.

6. Conclusioni

La programmazione della sezione orale di un corso di inglese deve prevedere una pratica sistematica dei tratti sovrasegmentali, oltre che segmentali, in contesti comunicativi il più possibile autentici. L'autenticità dei materiali selezionati deve tenere conto tuttavia di una progressione che va da un modello prescelto (nel nostro caso, RP o BBC English) ad altri modelli in uso. Così facendo, il discente potrà avere un modello di riferimento a cui riferirsi e col quale confrontarsi.

¹² Per comodità adottiamo nei paragrafi seguenti due formule, ricavate da un'analisi di Gimson contenuta nella sua opera *An Introduction to the Pronunciation of English* (1962), da noi consultata alla settima edizione in A. Cruttenden, *Op. cit.*

¹³ A. Cruttenden (ed.), *Op. Cit.*, p. 276.

