

ISTITUTO UNIVERSITARIO ORIENTALE

AIA
ASSOCIAZIONE ITALIANA
DI ANGLISTICA

Venerdì 28 Aprile
ore 9
SALA A

ANNALI

SEZIONE GERMANICA

1° CONGRESSO NAZIONALE

XXI, 1-2

SPERIMENTALISMO E INNOVAZIONI
NELLA LETTERATURA INGLESE
CONTEMPORANEA

ASPETTI TEORICI E SPERIMENTALI
DELLA LINGUA INGLESE
CONTEMPORANEA

anglistica
numero doppio speciale con gli

ATTI

DEL I CONGRESSO NAZIONALE
DELL'ASSOCIAZIONE ITALIANA
DI ANGLISTICA

BIBLIOTECA NAZIONALE CENTRALE
Viale Castro Pretorio

PROGRAMMA

NAPOLI 1978

I N D I C E

- G. Melchiori, *Relazione del Presidente al I Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica* . pag. 7

SPERIMENTALISMO E INNOVAZIONE NELLA LETTERATURA INGLESE CONTEMPORANEA

| | |
|---|-----|
| T. Kemeny, <i>Della resistenza del testo sperimentale</i> » | 19 |
| V. Papetti, <i>Il romanzo 'diminuito' di Ronald Firbank</i> » | 35 |
| S. Cenni Santi, <i>Poesia come esorcismo nell'ultimo Lawrence</i> » | 45 |
| A. Bernini Santoro, <i>Cultura e tempo nella più recente narrativa durrelliana</i> » | 53 |
| R. Barone, <i>Animal Farm: circuito chiuso e/o comunicazione interna</i> » | 65 |
| O. Palusci, <i>Doris Lessing e il linguaggio delle donne</i> » | 77 |
| P. Splendore, <i>Il tempo, lo spazio e l'io: il 'nuovo romanzo' di Doris Lessing</i> » | 87 |
| C. Pagetti, <i>J. G. Ballard: sperimentalismo e mitologia del futuro</i> » | 99 |
| R. Mullini, <i>Wilfred Owen e la pararima: dalla produzione giovanile alla poesia di guerra</i> » | 109 |
| V. Gentili, <i>Simulazione e interdizione della spazialità: le aporie del tempo nei Four Quartets</i> » | 121 |
| A. L. Johnson, <i>Sound and Sense in W. B. Yeats' « Leda and the Swan » and « The Second Coming »</i> » | 139 |
| R. Rutelli, <i>Poesia inglese contemporanea. La teatralizzazione del senso</i> » | 159 |
| R. Autera Johnson, <i>Alliteration, Assonance and Phonosymbolism in Ted Hughes's « The Hawk in the Rain »</i> » | 177 |
| S. Payne Battaglia, <i>Alliteration, Assonance and Phonosymbolism in Ted Hughes's « Wind »</i> » | 189 |
| M. Manciola Billi, <i>Nuovo teatro britannico: tradizione e sperimentazione</i> » | 201 |

| | |
|---|----------|
| M. C. Coco Davani, <i>Innovazioni nell'organizzazione testuale del dramma contemporaneo di lingua inglese</i> | pag. 215 |
| F. Buffoni, <i>Sperimentalismo e innovazione in The Sea di Edward Bond</i> | » 229 |

ASPETTI TEORICI E SPERIMENTALI
DELLA RICERCA SULLA LINGUA INGLESE

| | |
|---|-------|
| G. De Martino, <i>L'insegnamento dell'inglese oggi: tra il verbale e il non verbale</i> | » 239 |
| P. Giunchi, <i>Una ipotesi per la costruzione di un modello per la produzione in lingua seconda</i> | » 265 |
| M. V. Gianelli Campana, <i>The Pragmatic Theory of Linguistic 'Functions' in M. A. K. Halliday and Its Possible Applications to F.L.T.</i> | » 279 |
| F. Orletti, <i>Sociolinguistica e didattica delle lingue</i> | » 327 |
| J. Vincent, <i>On Defining Minimal Adequacy in L₂ Competence</i> | » 341 |
| G. Cortese, <i>English for Academic Purposes: teoria e strategia didattica</i> | » 359 |
| V. D'Addio Colosimo, <i>Alcuni problemi di lessicologia differenziale applicata all'insegnamento dell'inglese ad allievi italiani: i 'false' e 'partial cognates'</i> | » 371 |
| A. Ciliberti, <i>Teorie linguistiche, grammatiche e insegnamento</i> | » 385 |
| T. Frank, <i>Gli errori di pronuncia, ovvero, vale veramente la pena di perdere tempo ad insegnare una pronuncia corretta?</i> | » 399 |
| M. Ruhan e P. Boylan, <i>Idealismo e pragmatismo nella elaborazione dei programmi del primo anno di lingua inglese al Magistero di Roma</i> | » 411 |
| G. Bini Cascella, <i>Aspetti del bilinguismo italo-inglese in ambiente italiano: metodologia di una ricerca</i> | » 421 |
| A. Fusani Gniuli, <i>La traduzione inglese di un ricettario di cucina italiano del Cinquecento</i> | » 427 |
| G. Carboni, <i>La retorica nel nuovo dipartimento di lingue e letterature straniere: lo sforzo di essere 'trivial'</i> | » 443 |

GLI ERRORI DI PRONUNCIA,
OVVERO, VALE VERAMENTE LA PENA
PERDERE TEMPO AD INSEGNARE
UNA PRONUNCIA CORRETTA?¹

di
THOMAS FRANK
Napoli

Il titolo di questa comunicazione volutamente provocatorio vuol essere un invito a tutti coloro che si occupano in qualche modo dell'insegnamento della lingua inglese, e in particolare della sua forma orale, di ponderare e riconsiderare alcuni problemi spesso dati per scontati, e di sfatare alcune convinzioni assurde a miti.

Non mi pare errato parlare della correttezza di pronuncia, intesa qui come l'imitazione più fedele possibile di qualche modello di parlante inglese — meno comunemente americano, come un vero e proprio feticcio. Spesso si vuole a tutti i costi dare l'impressione (magari anche nel comportamento o nell'abbigliamento) di essere una specie di 'imitation Englishman (or woman)', senza naturalmente riuscirci, se non in pochissimi casi. È la tesi di questo intervento che si tratta di un fine allo stesso tempo troppo arduo per la stragrande maggioranza degli studenti e sostanzialmente fuorviante, perché ci fa perdere di vista quali sono i veri problemi connessi con l'apprendimento della forma orale della lingua inglese. Vorrei aggiungere a questo punto che ciò che mi accingo a dire vale per una situazione scolastica, la situazione scolastica in cui ci troviamo tutti i giorni e che conosciamo fin troppo bene, e

¹ Il presente testo contiene alcune aggiunte e precisazioni rispetto alla forma in cui fu letto al Congresso. Nel rielaborare il testo ho anche tenuto conto di alcuni punti emersi nel corso della discussione. La trascrizione fonetica usata è quella proposta da Gimson.

non va quindi esteso a ciò che chiamerei una 'situazione di comunicazione totale'. Non parlo, in altre parole, dei problemi di coloro che per un motivo o l'altro cercano d'inserirsi in una comunità e per i quali i fenomeni sotto descritti chiaramente costituiscono un forte freno a tale inserimento, in quanto li fa sentire 'diversi'. Ma i 'diversi' (linguisticamente parlando) non sono soltanto i parlanti stranieri; sono tutti gli appartenenti alle culture subalterne rispetto alla cultura egemone che 'detta le leggi' della correttezza linguistica. A questo livello l'accento straniero funziona più o meno come l'accento regionale, o l'accento sub-standard. Non sono queste le cose di cui intendo occuparmi qui, per quanto interessanti possano essere. La mia tesi è assai più limitata e mira affinché con la maggiore economia di sforzi si abbia il rendimento più alto possibile, perché non si sprechi tempo inutilmente per fare cose che, in fondo, sono di secondaria importanza.

Come considerazione preliminare dobbiamo, a mio avviso, sgombrare il campo di qualcosa che è sostanzialmente un pseudoproblema, e cioè la scelta del modello di pronuncia da insegnare: ognuna insegnerà la pronuncia che conosce, cioè quella sua, o nel caso del parlante non nativo, quella, vale a dire quel modello con cui ha avuto più contatti. Nella maggior parte dei casi sarà probabilmente la pronuncia RP, che gode tuttora di notevole stima, e forse più all'estero che in Inghilterra. La questione del modello 'migliore' fu fin dal lontano 1924 affrontata in questi termini da Palmer e Blandford (p. xxxv):

'Where is the best English spoken?' [...] The only possible answers to such questions are: 'The best Scottish-English is spoken in Scotland', 'The best American-English is spoken in the United States' [...] 'The only pure form of Slocum-in-the-Hole English is used in the village of Slocum-in-the-Hole'.

Certo, nei cinquantaquattro anni da quando furono scritte queste parole è nata la sociolinguistica che ha notevolmente raffinato le nostre capacità di analisi di simili problemi, per cui la formulazione di Palmer e Blandford effettivamente sembra un po' riduttiva. Tuttavia, nel contesto sco-

lastico in cui s'inserisce questa trattazione, la questione non mi pare di grande importanza. Sarebbe certo assurdo intervenire per 'correggere' una pronuncia di tipo gallese o dei Midlands che lo studente avesse per caso avuto per modello, per non parlare del caso del tutto risibile della pretesa di 'correggere' una pronuncia britannica in americana (o vice versa), peggiorando quasi sicuramente la competenza comunicativa del soggetto. Non sono invenzioni mie, ma casi concreti con cui sono venuto a contatto nella mia carriera d'insegnante. Ma non è di questo tipo di amenità che desidero parlarvi. Certo, esiste un problema in questo ambito che è di legittimo interesse del sociolinguista: per esempio è di qualche anno fa la proposta di Abercrombie di sostituire RP con « standard Scots » per la sua struttura fonologica più lineare, maggiore aderenza alla forma scritta della lingua e asserita maggiore facilità di comprensione da parte di parlanti americani, ecc. Rimane da vedere se si può veramente proporre un modello così 'a freddo' senza tener conto dei fattori socio-economico-culturali che hanno determinato il modello di maggior prestigio, ma sono questioni di cui non intendo occuparmi in questa sede.

Molto più rilevante è invece il problema dei registri: 1. quello socio-culturale, che rappresenta una costante nella produzione linguistica di un individuo e a cui ho già accennato sopra e 2. quello situazionale, che è un elemento variabile e quindi s'inserisce nelle ben note categorie di 'formale', 'medio-informale', 'colloquiale', ecc. Tali variabili vengono più spesso attribuite al livello lessico-sintattico della parlata di un individuo, ma mi pare innegabile che esistono anche a livello fonologico, anche se, a quanto mi risulta, non ci sono ricerche apprezzabili in questo campo. Per alcuni aspetti si tratta di fenomeni che conosciamo da tempo, come per esempio l'uso delle cosiddette forme 'forti' e 'deboli' nel linguaggio più o meno formale, ma sto pensando anche a fattori più sottili, a variazioni che sono presenti in tutta la gamma dei fenomeni fonologici e che concorrono a determinare il registro di cui di volta in volta si serve un determinato parlante.

Proprio come l'uso di un dato registro può essere considerato ciò che Lyons (pp. 107-108), seguendo una nomenclatura usata da Abercrombie (pp. 5-9), chiama un « index », cioè un indice, anche la pronuncia errata ('l'accento straniero') può essere considerato un indice, diciamo di 'parlante di lingua italiana, francese, svedese, ecc.' più o meno come 'l'accento' di un parlante nativo funziona da indice per segnalare 'parlante inglese di media cultura della regione dei Midlands nord-occidentale', ecc. Si noti che l'assenza di uno specifico indice di questo tipo, cioè una pronuncia priva di elementi regionali e/o socio-culturali, è naturalmente di per sé un indice, anche se meno specifico, più neutro sotto alcuni riguardi rispetto ad altri indici: si tratta di un registro 'non marcato', ma proprio come il termine marcato si oppone al termine non marcato e acquista la sua valenza per l'esistenza di un'opposizione binaria, così anche per l'inglese 'senza accento'. La definizione dei gruppi sociali che parlano 'senza accento' sarà più difficile, ma non è certamente impossibile. L'indice è pertanto, per definizione, linguisticamente non pertinente, perché non dà nessuna informazione funzionale e utile alla comprensione, anche se naturalmente ci fornisce informazioni di altro tipo.

Rimane tuttavia la questione sostanziale: l'errore come impedimento alla comunicazione. Se l'errore fosse — o nella misura in cui lo è — soltanto un indice, non varrebbe veramente la pena rimuoverlo: può essere irritante, ma poco di più. Ma più spesso l'errore è un impedimento alla comunicazione e funziona da *rumore* nel canale di comunicazione. È chiaro che i nostri sforzi devono agire nella direzione di eliminare il rumore, perché sono convinto che sarebbe abbastanza velleitario nella situazione scolastica in cui ci troviamo cercare d'intervenire sistematicamente sugli errori definibili in termini di indici.

Cerchiamo ora di dare qualche definizione sommaria di questo rumore: esso si realizza, nella produzione, in una distorsione o del singolo fonema o di unità più ampie o combinatorie rispetto al modello, dovuta all'interferenza della L_1 , nel caso dei nostri studenti dell'italiano. Rumore per l'ascoltatore o per il destinatario del messaggio nella

L_2 e rumore per chi emette il messaggio. Occupiamoci per il momento del primo caso, cioè del rumore dall'emittente al destinatario. Se il destinatario è un parlante della stessa L_1 dell'emittente, cioè di chi commette l'errore, la distorsione ha una probabilità molto più alta di non interferire con la decodificazione del messaggio che non nel caso di un parlante inglese, in quanto è probabile che avvenga un processo analogo nella produzione del destinatario e che comunque la distorsione vada nella stessa direzione, a causa del fenomeno della prevedibilità degli errori. In tal caso, lungi dall'essere un rumore servirà come sicuro elemento d'identificazione dei tratti fonologici in questione. Ma una simile situazione — un italiano che parla inglese con un altro italiano — è ai fini della comunicazione rara e in fondo irrilevante, poiché si tratta di situazioni artificiali e irreali. Diverso è il caso che si dà in una situazione comunicativa reale, in cui cioè il destinatario sia un parlante di ciò che per l'emittente è la L_2 (e per il destinatario L_1 , a meno che non si tratti di comunicare in inglese tra, diciamo, un giapponese e un italiano). Tuttavia non è affatto certo che ogni interferenza di questo tipo agisca effettivamente come rumore, vale a dire che risulti nella difficoltà o impossibilità da parte del destinatario d'identificare il fonema o il tratto fonologico che si cerca di produrre. Abbiamo già detto che tale difficoltà è assai minore nel caso in cui il destinatario è un parlante della stessa L_1 dello studente, mentre sarà molto maggiore quando si tratta di un parlante nativo della L_2 , cioè in parole più semplici di un parlante nativo d'inglese, specialmente se non conosce L_1 dello studente e non è quindi in grado di predire (anche a livello intuitivo) i suoi errori. È forse utile qui dare qualche esempio: probabilmente la maggioranza degli studenti italiani — e non solo studenti — userà la sibilante sonora + nasale del tipo [zm] invece di quella sonora [sm], cioè dirà [zmo:l] invece di [smo:l], oppure non distinguerà tra [l] e [l], cioè tra la cosiddetta 'l' chiara e quella 'oscura', per esempio in parole come *light* e *ball* rispettivamente; oppure ancora userà occlusive iniziali non sufficientemente aspirate, oppure una varietà troppo avanzata

(dentale, invece di alveolare) delle consonanti 'd' e 't'. Gli errori in questione hanno, per dire il vero, uno *status* diverso, poiché nel primo caso si tratta di una violazione di una regola fonologica dell'inglese e la sua sostituzione con la rispettiva regola dell'italiano: l'inglese prevede una consonante sorda o *fortis* in questo contesto, l'italiano una sonora. Nel secondo caso si tratta dell'incapacità di usare i due allofoni del fonema [l] (lo studente userà quasi sicuramente sempre lo stesso allofono, cioè quello più vicino all'italiano) e lo stesso vale anche per il terzo caso (mancanza di aspirazione in tutte le posizioni, laddove l'inglese richiede l'aspirazione in posizione iniziale, ma non nelle altre), mentre nel caso delle dentali si tratta dell'uso di una varietà troppo 'italiana' dei fonemi in questione. Ma appunto perché sono variazioni a livello allofonico questo errore non produce ambiguità e quindi non costituisce rumore. Lo stesso vale anche naturalmente per il caso di [zm]/[sm], poiché le regole fonologiche dell'inglese non prevedono alcun contrasto significativo a questo livello. Sono elementi dell'accento italiano e quindi indici nel senso dato a questo termine sopra, non *funzionali* e non *linguistici* e pertanto in sostanza irrilevanti.

Esaminiamo ora invece alcuni casi in cui gli errori costituiscono rumore perché impediscono la corretta individuazione del fonema o l'assegnazione del suono percepito al fonema che si cerca di produrre. Per semplicità mi limiterò ad alcuni tratti molto ovvii. Sono classici i casi della mancata distinzione tra le cosiddette vocali lunghe e quelle brevi: cosiddetti, perché com'è noto, la quantità è soltanto uno dei datti che distingue queste coppie di vocali, p.e. [i:] e [ɪ], come in *Lead/lid, leap/lip*, ecc., oppure di [əv] e [ɔ:] (dittongo VS « vocale lunga »), come in *boat/bought, load/lord*, ecc. È ben noto che probabilmente la maggioranza degli studenti italiani, e non soltanto quelli elementari, trova notevole difficoltà nella produzione — della percezione parleremo tra poco — di queste vocali. Nei casi citati — e sono casi molto produttivi, perché il tipo di contrasto illustrato dalle coppie minime date è molto frequente — si tratta per lo più dell'incapacità in

primo luogo di distinguere e cioè di percepire correttamente i tratti che differenziano e quindi caratterizzano i due fonemi in questione; la mancata produzione è a mio avviso da attribuirsi a questo fattore, poiché non ritengo che vi sia alcun impedimento articolatorio in questi casi, come invece esiste indubbiamente per consonanti come [θ], che rappresentano difficoltà oggettive per il parlante italiano a causa delle abitudini fonetiche contratte al momento dell'apprendimento della lingua madre. L'interferenza nel caso di [i:] e [ɪ] è dovuta al fatto che lo studente italiano percepisce come 'più o meno uguali' le due vocali, poiché per lui i tratti rilevanti (durata e diverso grado di chiusura) non 'contano', poiché non sono rilevanti in italiano. La produzione scorretta è una funzione del condizionamento delle regole fonologiche dell'italiano che vengono — inconsciamente, s'intende — applicate all'inglese. Diverso si presenta il caso della produzione di una varietà deviante di un dato fonema. Di per sé la cosa non è forse molto grave, ma può avere conseguenze più serie se risulta nel disturbo dell'equilibrio fonologico, poiché accorcia le distanze tra due fonemi, rendendo più difficile la loro corretta individuazione. Per esempio, un parlante italiano che usa una varietà troppo aperta di [æ] in una parola come *hat* tende a restringere lo spazio esistente tra questo fonema e [ʌ], fonte più probabile di confusione che non [a:], di modo che nella sua enunciazione *hat* e *hut* sono troppo simili. Fenomeni di questo tipo non si riscontrano unicamente tra parlanti stranieri, ma quando si verificano tra parlanti nativi e s'inseriscono quindi in un contesto linguistico comunicativo reale, si ha generalmente un riequilibrio generale nel sistema fonologico, cioè in quella varietà d'inglese in cui si verifica questo tipo di mutamento. Il risultato può essere o uno spostamento generale nella realizzazione dei fonemi del sistema — i fonemi e le distanze tra di loro rimangono gli stessi, ma cambia la realizzazione fonetica di ciascuno di essi, come avviene nel caso, per esempio, di una chiusura generale — oppure si ha la fusione di alcuni fonemi, con l'eliminazione dei tratti caratterizzanti. Per esempio, in alcune forme dell'in-

glese contemporaneo esiste una pronuncia particolarmente aperta di [ɜ:] che avvicina questa vocale quindi a [a:], offuscando di conseguenza la differenza tra i due fonemi, come in *heard/hard* (cfr. Gimson, p. 117). Ma mentre queste variazioni nel momento in cui diventano sistematiche e escono dall'ambito della *parole* per far parte della *langue*, tendono a ricreare un nuovo equilibrio nel sistema, oppure portano a nuove omonimie, nel caso di un parlante non nativo, o di un gruppo di parlanti non nativi, queste deviazioni agiscono come elementi turbativi del sistema e finiscono anch'essi col diventare rumore. D'altra parte va osservato che per il parlante nativo anche la fusione completa di due fonemi non crea necessariamente ambiguità a causa della ridondanza che gli fornisce più chiavi interpretative dello stesso *item* lessicale. Per lo studente straniero la mancata distinzione tra due *items* lessicali a livello fonologico può risultare molto più grave che non per il parlante nativo, il quale ha a sua disposizione altre informazioni (sintattiche e semantiche) che probabilmente lo studente domina soltanto parzialmente.

Vorrei aggiungere che parlare dell'interferenza del sistema fonologico 'italiano' è forse troppo riduttivo. Un'analisi puntuale dovrà tener conto della particolare varietà regionale d'italiano dello studente. Tanto per fare un esempio estremamente semplice: l'interferenza agirà diversamente a seconda del fatto se l'italiano dello studente contiene cinque o sette fonemi vocalici, e cioè se nella sua varietà d'italiano si distingue tra [e] e [ɛ] e tra [o] e [ɔ], e se non distingue tra i due gruppi di fonemi quale varietà è presente nella sua L₁. Un'attenta analisi degli errori che costituiscono rumore e delle loro cause chiaramente dovrà tener conto di questi elementi.

D'altra parte, sappiamo anche che probabilmente la maggior parte degli errori che costituiscono rumore opera a un livello soprasegmentale, e per l'inglese soprattutto a livello dell'accento, meno a quello dell'intonazione. Un'intonazione fortemente deviante rispetto al modello può anche rendere difficile la comprensione, ma a mio avviso si tratta più di un fastidio — un indice che crea un senso

di fastidio nell'ascoltatore — piuttosto che un rumore vero e proprio, laddove un'accentuazione errata, sia a livello della singola parola che a quello di un'intera frase (nel senso di *phrase*, non di *sentence*) è forse la maggiore causa di rumore nel canale di trasmissione. Possiamo quindi concludere questa parte delle nostre considerazioni dicendo che non tutte le distorsioni o deviazioni funzionano da rumore, che buona parte di quelle che hanno questa funzione operano a livello soprasegmentale e che compito dell'insegnante è naturalmente di distinguere tra i due tipi di errori e regolarsi conformemente.

Guardiamo ora la questione dal punto di vista non del destinatario del messaggio trasmesso nel L_2 , ma dal punto di vista del suo emittente. L'interferenza del L_1 che crea rumore nella produzione da parte dell'emittente nel L_2 qui agisce in modo più sottile, e cioè sulla sua comprensione della struttura fonologica del L_2 , poiché le abitudini fonetico-fonologiche interiorizzate nell'apprendimento infantile del L_1 offuscano, come abbiamo già osservato, alcuni tratti fonologici rilevanti per L_2 ma non per L_1 , o comunque contrasti che non hanno rilevanza per L_1 e quindi non vengono avvertiti. Un esempio classico potrebbe essere quello di [ð] e [d], come in *then/den* o *there/dare*, oppure ancora le vocali 'lunghe' e 'brevi' citate sopra. Tali interferenze (ma sia chiaro che anche qui abbiamo citato fonemi segmentali soprattutto per comodità, mentre il discorso va esteso ai tratti soprasegmentali) hanno una duplice funzione di rumore. Esse da un lato impediscono la corretta interpretazione del *continuum* fonico, in quanto lo studente non riesce ad assegnare i segmenti discreti al loro posto corretto nel sistema fonologico, ossia di assegnare il suono percepito al fonema (errore tipico che si riscontra negli esercizi di dettato), o nei casi più estremi non riesce affatto a segmentare il flusso fonico in tratti discreti e significativi, esperienza comune e sconcertante di chi ascolta per la prima volta una lingua straniera affatto sconosciuta. In secondo luogo, il fatto di non riuscire ad interpretare o segmentare il *continuum* fonico chiaramente si riflette negativamente nella produzione di messaggi in L_2 , come ab-

biamo già notato sopra. Nella didattica ancora largamente usata avviene spesso una specie di frattura tra messaggio prodotto e messaggio ricevuto, che almeno in parte annulla le difficoltà a cui ho accennato poco fa, ma non si sa con quali reali vantaggi. Il messaggio prodotto non dipende dal, o non è collegato con quello ricevuto; il risultato è una trasposizione spesso errata di un testo in forma orale, il che a sua volta rende più difficile la corretta decodificazione del messaggio ricevuto: lo studente si aspetta di sentire qualcosa che assomigli alla sua propria produzione, risultato di una errata 'lettura' o trasposizione del testo scritto, ed è disorientato quando il messaggio ricevuto ha caratteristiche diverse. In parole più semplici: lo studente sbaglia e non sapendo di sbagliare crede che la sua pronuncia sia quella corretta, per cui quando a sua volta sente la pronuncia corretta la interpreta come errore, di modo che la pronuncia corretta del parlante nativo o dell'insegnante agisce per lui come rumore. Avviene perciò che egli 'parla' e il rumore è forse non tale da costituire un ostacolo insormontabile per il suo ascoltatore, ma per lo studente diventa tanto più difficile comprendere la lingua straniera in quanto si è creato una rete di attese, un falso sistema fonologico 'privato', quello della sua pronuncia errata, che si oppone a quello vero, limitando così fortemente la sua competenza passiva.

Le conclusioni di queste poche osservazioni sono ovvie: il compito dell'insegnante dev'essere soprattutto quello di eliminare gli errori che effettivamente funzionano da rumore, cioè quegli elementi che impediscono la comunicazione, sia attiva che passiva. A questo punto vorrei esprimere l'opinione, forse non condivisa da tutti, che la competenza passiva orale viene spesso ingiustamente sottovalutata, con risultati talvolta traumatici quando lo studente si trova a dover effettivamente comunicare in un ambiente di lingua inglese. Eliminare 'l'accento straniero' può essere un esercizio lodevole e anche divertente, ma in fondo è di scarsa rilevanza e funzionalità, anche se fosse meno difficile di quanto indubbiamente non sia.

NOTA BIBLIOGRAFICA

- Abercrombie, D., *Elements of General Phonetics*, Edinburgh, University Press, 1967.
- Gimson, A. C., *An Introduction to the Pronunciation of English*, London, Edward Arnold, 1962.
- Lyons, J., *Semantics*, 2 voll., London, Cambridge University Press, 1977.
- Palmer, H. E. and Blandford, F. G., *A Grammar of Spoken English*, Cambridge, Heffer, 1924, edizione usata 1950.