

GIULIO SCIVOLETTO

## La linguistica per la scuola: il valore pedagogico dell'educazione fonetica

L'educazione fonetica viene presentata in questo contributo come approccio pedagogico e metodo didattico per l'insegnamento e apprendimento della competenza fonetico-fonologica nella classe di lingua straniera a scuola. Per lo sviluppo di tale competenza, superando la prassi scolastica che ancora oggi non pare scostarsi dal metodo *listen and repeat*, si propone la didattizzazione della fonetica articolatoria come metodo e strumento per l'apprendimento. Scoprendo la dimensione sonora della lingua e la realtà corporea tramite cui essa si realizza, lo studente compie un'esperienza educativa fondata sulla percezione. Il valore formativo dell'educazione fonetica può essere inquadrato in una duplice prospettiva di pedagogia del corpo e di educazione linguistica democratica.

*Parole chiave:* educazione linguistica democratica, glottodidattica, fonetica, percezione, pedagogia del corpo.

### 1. Introduzione

Questo contributo riflette sull'opportunità di un'educazione fonetica a scuola, ovvero sul senso formativo dell'apprendimento della competenza fonetico-fonologica nella classe di lingua straniera (LS) tramite l'esperienza della percezione<sup>1</sup>.

Rispetto al tema del Congresso – “Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni” – viene trattato il piano delle

---

<sup>1</sup> Sono necessarie due precisazioni terminologiche preliminari. In primo luogo, con 'educazione fonetica' si intende un approccio pedagogico che riconosca un ruolo primario alla didattica della fonetica nell'apprendimento delle lingue straniere. L'espressione 'didattica della fonetica' indica invece l'effettiva pratica di insegnamento a prescindere dall'orientamento pedagogico. In secondo luogo, con 'competenza' non si fa riferimento ai valori che l'etichetta può recare nell'ambito della linguistica, quanto piuttosto all'uso diffuso nel campo dell'educazione sia nella ricerca (Castoldi 2011) sia nella normativa di riferimento (n. 2, n. 3).

applicazioni dell'insegnamento della linguistica, e della fonetica articolatoria in particolare, al contesto scolastico. Scopo del contributo, in una prospettiva obliqua tra scuola e comunità scientifica della linguistica, è suggerire l'educazione fonetica come applicazione su due piani: rivolgendosi alla scuola, per ripensare l'insegnamento e apprendimento della dimensione sonora della lingua didattizzando i meccanismi fondamentali della fonetica articolatoria; rivolgendosi alla comunità accademica, per indicare un'applicazione dell'insegnamento della linguistica alla formazione degli insegnanti (corsi d'aggiornamento per quelli in servizio e percorsi di accesso all'insegnamento per quelli futuri), se non già nella didattica nei corsi di laurea. Nel complesso, l'intento è contribuire alla riflessione generale sul ruolo educativo della linguistica.

Nella tradizione di studi sul rapporto tra linguistica ed educazione protagonista in Italia è stata la SLI, con il Giscel e con vari Congressi (da ultimo Ferreri 2012) di cui quello di Como è erede. In una prospettiva ispirata ai principi della democrazia (De Mauro 2018), questo rapporto si è indagato rispetto a "temi caldi" (Vedovelli & Casini 2016), come diritti linguistici, alfabetizzazione e plurilinguismo. In approcci più strettamente epistemologici e meno orientati a una riflessione civica e sociale (Daloiso 2015), si sono valutati temi di ampia generalità e portata teorica, come quale modello di grammatica o quale ruolo della variazione sociolinguistica riportare nella didattica della lingua. Particolare attenzione hanno poi ricevuto alcuni rami della linguistica, come quella acquisizionale o quella testuale, e livelli d'analisi, come la semantica o la pragmatica. Come in Italia anche nel panorama internazionale, la riflessione sul ruolo della fonetica nel rapporto tra linguistica ed educazione appare dunque piuttosto marginale, persino nelle sintesi epistemologiche della linguistica educativa (Catford 1999); i contributi in varie enciclopedie e manuali (Ashby 2005; Ashby & Ashby 2013) sono per lo più orientati all'insegnamento della fonetica *per se*, mancando di una visione pedagogica. È invece sulla scorta di studi diretti alla realtà della scuola (Gregory 2005) che questo contributo propone l'educazione fonetica come intervento pedagogico.

L'educazione fonetica viene introdotta in primo luogo come necessità formativa per l'apprendimento della LS nella scuola superiore (§2); è quindi presentata come metodo di didattizzazione della

fonetica articolatoria fondato sull'esperienza della percezione (§3); viene infine inquadrata in una prospettiva di pedagogia del corpo e di educazione linguistica democratica (§4).

## 2. *L'educazione fonetica come necessità*

Pur ammettendo visioni divergenti sulla didattica delle lingue, si deve riconoscere il ruolo della competenza fonetico-fonologica nella didattica della LS, come indicato dalla normativa scolastica nazionale e dalle politiche europee di riferimento. Considerando le scuole superiori di secondo grado, vediamo come nelle *Linee guida* per il biennio degli Istituti Professionali e Tecnici le conoscenze di lingua straniera includano “strutture grammaticali di base della lingua, sistema fonologico, ritmo e intonazione della frase, ortografia e punteggiatura”<sup>2</sup>; e tra gli obiettivi specifici d'apprendimento nelle *Indicazioni nazionali* per i Licei, lo studente “riflette sul sistema (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, ecc.)”<sup>3</sup>. Il riferimento al livello fonetico-fonologico, vago nella normativa ministeriale, è invece meticoloso nel modello europeo a cui questa si rifà: la competenza fonologica comporta la conoscenza e l'abilità di recepire e produrre le unità sonore, anche nelle loro realizzazioni contestuali, e i tratti fonetici che le compongono e distinguono, oltre che i fenomeni soprasegmentali (QCER: § 5.2.1.4). L'idea di didattizzare la fonetica articolatoria prende dunque le mosse dalle politiche linguistiche europee e si inserisce in un quadro normativo nazionale coerente. Ma quali sono le consuetudini didattiche della fonetica della LS a scuola, e in che rapporto vi si pone l'idea di un'educazione fonetica?

La dimensione sonora della lingua è stata trascurata nell'insegnamento tradizionale di impostazione grammaticale-traduttiva, incentrato su un apprendimento formale della lingua come sistema. Questa negligenza, d'altra parte, si potrebbe giustificare con la mancanza di strumenti tecnologici. Ma oggi, nonostante siano ormai diffusi supporti multimediali nelle aule e nei libri di testo e siano stati acquisiti strumenti teorici precipui come l'alfabeto fonetico internazionale, la

<sup>2</sup> D.P.R. 15 marzo 2010, rispettivamente n. 87 articolo 8, comma 6 e n. 88, articolo 8, comma 3.

<sup>3</sup> D.P.R. 15 marzo 2010 n. 89, art. 10, comma 3.

didattica scolastica della LS non pare ancora assolvere pienamente al compito di formare la competenza fonetico-fonologica degli studenti. L'effettiva prassi didattica odierna appare simile a una glottodidattica *ancien régime*, ancora legata alla tecnica *listen and repeat*. In reazione al metodo grammaticale-traduttivo, l'approccio comunicativo oggi dominante propone una concezione della lingua come uso e insiste su metodi funzionali, finendo però per escludere la pronuncia dalla riflessione e dalla pratica didattica: "techniques and materials for teaching pronunciation at the segmental level were flatly rejected on theoretical and practical grounds as being incompatible with teaching language as communication" (Celce-Murcia *et al.* 1996: 10). Si crea cioè un conflitto tra la didattica della fonetica articolatoria, che per definizione richiede un *focus on form*, e l'approccio comunicativo, orientato al *focus on function*. Da ciò non risulta tanto un'esclusione della pronuncia dagli obiettivi di apprendimento, ma piuttosto la mancata elaborazione di una metodologia didattica.

Considerando i libri di testo, traiamo qualche esempio da un testo di inglese LS per il biennio delle superiori: *Cult [smart] essential* (Greenwood *et al.* 2016). L'esercizio di ascolto "Pronunciation > /h/" ha per consegna "Listen and repeat", e presenta frasi in cui occorre /h/; lo svolgimento prevede che gli studenti ascoltino le frasi dalla traccia audio e notino il suono oggetto d'apprendimento. Ma ammeso che l'apprendente noti l'elemento, in che cosa consiste il percorso di apprendimento? Come si interviene per insegnare tale pronuncia? Soprattutto, non è affatto detto che l'elemento venga notato: gli apprendenti tendono infatti a non discriminare i suoni non nativi, riconducendoli piuttosto ai fonemi nativi (Grimaldi 2017). Per esempio, nell'esercizio "Pronunciation > -ing", l'ascolto non assicura che lo studente noti il fonema /ŋ/ nel suffisso *-ing*; accade invece che l'apprendente, sul modello della forma grafica, realizzi in finale di parola l'occlusiva [g]. Il riconoscimento dei suoni è facilitato invece da attività che si agganciano a opposizioni lessicali, come in "Pronunciation > /i:/ or /ɪ/": si ascoltano coppie minime e si colloca ogni parola in una tabella a due colonne in base al suono distintivo.

Queste modalità didattiche trascurano il passaggio dalla ricezione (*listen*) alla produzione (*repeat*), che è il punto critico della didattica della fonetica: non basta fornire le tracce audio per l'ascolto o tutt'al più agganciare l'analisi dei suoni al dominio lessicale; è ne-

cessario far sì che l'*input* si trasformi in *intake* e che dia origine a un *output*. Questo processo è ignorato dai libri di testo, implicitamente delegato alla professionalità dell'insegnante. Ma è ragionevole credere che anche i docenti "non dedichino attenzione sufficiente (o non la dedichino affatto) alla costruzione della competenza fonologica, poiché la ritengono frutto di un'acquisizione inconscia" (Torresan 2010: 69). L'educazione fonetica mira a colmare il vuoto di metodo nella didattica della fonetica nella classe di LS.

### 3. L'educazione fonetica come metodo

L'insegnamento/apprendimento implicito della fonetica corrisponde a un vuoto di metodo che grava sulle possibilità formative degli studenti, ed è quindi necessaria una riflessione sulle possibilità della didattica della fonetica<sup>4</sup>. Nella prassi del *listen and repeat* si fa appello a presunte competenze spontanee degli apprendenti, i quali sarebbero in grado non solo di discriminare suoni non nativi, ma anche di tramutare la comprensione in produzione. L'apprendimento fonetico è affidato a un'imitazione per così dire selvaggia, a uno sforzo imitativo inefficace perché privo di tecniche e strumenti. E una produzione orale immediata della LS – cioè senza la mediazione di un metodo – è causa di forte ansia linguistica. Ulteriore effetto di un non-metodo basato sulle capacità spontanee è poi l'aumento della forbice tra livelli; è vero, infatti, che alcuni studenti intraprendono un simile apprendimento spontaneo, soprattutto se dotati di una spiccata attitudine all'apprendimento di una LS e in particolare di buone capacità di discriminazione fonetico-fonologica (Pallotti 1998: 224-231). Ma può la scuola affidarsi alle capacità autonome e pregresse dei singoli? Certamente no. Con l'obiettivo di un'educazione linguistica democratica, l'educazione fonetica può fornire un metodo che metta tutti gli studenti in condizione di apprendere, pur con livelli di partenza e risultati finali diversi.

Un'educazione fonetica mira dunque a rinnovare la didattica tradizionale della pronuncia, rendendola efficace e formativa: per

---

<sup>4</sup> Sulla didattica della fonetica nel panorama internazionale cfr. Cerce-Murcia *et al.* (1996) e Underhill (2005). In ambito italiano si vedano Costamagna (2000), Canepari (2003), Malta & Mirto (2006), Torresan (2010) e Sisinni (2016); Costenaro *et al.* (2014) e Gronchi (2018) per i disturbi specifici dell'apprendimento.

risolvere lo iato tra *listen* e *repeat*, occorre agire su una fase intermedia del processo di apprendimento, vale a dire fornire agli studenti un appoggio nel salto dall'ascolto alla produzione. Questo metodo consiste appunto della didattizzazione dei tratti e dei meccanismi della fonetica articolatoria come strumenti per comprendere la dimensione sonora della LS: oggetto d'apprendimento non è la mera pronuncia ('X si dice così') ma la concreta articolazione del suono ('per dire X si fa così').

I meccanismi della fonetica articolatoria diventano gli strumenti per un processo imitativo non più scriteriato, come nel *listen and repeat*, ma basato su un'esperienza corporea consapevole e intersoggettiva: una imitazione specchio. Con 'imitazione specchio' si fa riferimento all'osservazione del sistema dei neuroni specchio (cfr. Rizzolatti & Sinigaglia 2006). Sulla base delle connessioni visuo-motorie che legano l'osservazione di un atto motorio alla comprensione e produzione dell'atto stesso, le neuroscienze hanno dimostrato l'interdipendenza tra l'agire dell'individuo e la comprensione dell'agire altrui, ovvero, in estrema sintesi, il legame tra percezione e azione. Gli stessi circuiti neuronali deputati al compimento di una determinata azione, infatti, si attivano all'osservazione di tale azione nel comportamento – anche linguistico<sup>5</sup> – degli altri. Comprendendo dunque il valore del processo imitativo, anche in virtù di queste acquisizioni in ambito neuroscientifico, si può ripensare il ruolo dell'imitazione nell'apprendimento linguistico. Il modello di educazione fonetica presentato di seguito suggerisce l'imitazione come momento centrale nell'esperienza della percezione, rinnovando l'approccio pedagogico all'insegnamento della LS e riconoscendo alla dimensione sonora e articolatoria della lingua un valore formativo finora trascurato.

### 3.1 Un modello fondato sulla percezione

Sulla base dell'esperienza di insegnamento scolastico di chi scrive, si presenta un modello per l'educazione fonetica dell'inglese LS nella scuola superiore di primo o secondo grado. Fondato sull'esperienza

---

<sup>5</sup> Rispetto al comportamento linguistico, sono stati scoperti i "neuroni specchio eco", capaci "di garantire la trasformazione dei suoni verbali nella rappresentazione motoria dei gesti articolatori corrispondenti" (Rizzolatti & Sinigaglia 2006: 161).

della percezione, esso va inteso come un modello aperto, ovvero che sia:

- flessibile, offrendosi alla progettazione didattica come intervento che può inserirsi in tempi e modi diversi nel curriculum;
- *bottom-up*, perché deve svilupparsi a partire dalle esperienze e dalle esigenze formative che emergono nel contesto della classe;
- ludico, perché la dimensione emotiva rafforza l'apprendimento, non solo alleggerendo il *focus on form*, ma anche restituendo l'idea che si tratti di un'esperienza nuova che rompe le aspettative degli studenti sull'apprendimento della LS;
- inclusivo, da un lato valorizzando la diversità linguistica che contrassegna le classi multiculturali di oggi, e dall'altro riducendo il peso di operazioni di letto-scrittura per gli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento.

Lo schema in Fig. 1 sintetizza il modello, cui sono indicati l'oggetto d'apprendimento e le fasi dell'attività. All'interno del primo (ovvero nella prima colonna da sinistra in Fig. 1) sono distinti l'obiettivo, cioè gli elementi della pronuncia della LS come norma cui sapersi attenere come risultato finale, e lo strumento, cioè i meccanismi e tratti fonetici che permettono la comprensione e la produzione dei suoni. Gli elementi della pronuncia *target* dell'apprendimento sono alcune vocali e consonanti dell'inglese assenti nell'italiano; per raggiungere questi obiettivi occorre acquisire gli strumenti, il cuore dell'educazione fonetica, ovvero il timbro delle vocali e l'articolazione delle consonanti.

Figura 1 - Un modello didattico per l'educazione fonetica

Oggetto di apprendimento	Fase 1 (presentazione)	Fase 2 (analisi)	Fase 3 (sintesi)
elemento della pronuncia nella I.S (obiettivo)	meccanismo o tratto fonetico articolatorio (strumento)	presentazione dell'oggetto di apprendimento	riflessione e sistematizzazione
vocali: [i], [ɔ], [ə], [ɜ], [ʌ], [æ], [ɑ], [ɒ]	timbro vocalico: apertura; anteriorità; labializzazione; lunghezza	<p>esperienza della percezione corporea dei suoni (riconoscere) (riprodurre)</p> <p>l'insegnante stimola la ricezione: esegue e mostra i tratti e i meccanismi articolatori</p>	<p>gli studenti esperiscono la propriocezione: esplorano i meccanismi fonetici (timbro vocalico, modi e luoghi d'articolazione, ecc.), in modo ludico e intersoggettivo</p> <p>espansione lessicale; rappresentazione grafica del trapezio vocalico e della cavità orale</p>
consonanti: [h], [ɦ], [θ], [ð]	modo e punto d'articolazione; sonorità	<p>dal lessico: presunte omofonie e coppie minime (es: disfemismi)</p> <p>dalla grafia: sequenze grafemiche peculiari della I.S</p>	



La prima fase dell'attività (seconda colonna da sinistra in Fig. 1) è la presentazione dell'oggetto d'apprendimento che emerge dal contesto didattico. Gli obiettivi vocalici emergono dal lessico, vale a dire a partire da presunte omofonie (come si è visto nel secondo esercizio esemplificato sopra, § 2). Assai utile è il caso dei disfemismi<sup>6</sup>: molte *bad words* inglesi formano coppie minime con parole d'uso comune, ad esempio *shit/sheet*, *bitch/beach*, *piss/peace* ([a]/[i:]); *cock/coke* ([a]/[əʊ]); *cunt/can't* ([ʌ]/[a]). Il caso dei disfemismi aumenta la componente ludica ed emotiva: le parolacce creano ilarità, quando non imbarazzo, e la rottura del tabù linguistico viene ad accompagnare una rottura più generale delle aspettative sull'apprendimento scolastico della LS; si oltrepassano i confini della 'buona' lingua, avvicinandosi all'uso linguistico immediatamente rilevante nell'esperienza degli adolescenti. Gli obiettivi consonantici emergono invece per lo più dalla grafia, essendo connessi a peculiari grafemi o sequenze grafemiche come <h> e <th><sup>7</sup>; inoltre, la diversa realizzazione di <th> permette non solo di distinguere i foni [θ] e [ð] ma di presentare il criterio generale della sonorità, utile per ulteriori distinzioni fonologiche (ad es. [s] e [z] in *ice/eyes*).

La fase di presentazione è breve, e si trasforma senza soluzione di continuità nella fase d'analisi (terza colonna da sinistra in Fig. 1), che consiste nel momento esperienziale della percezione corporea tramite cui si può riconoscere prima e riprodurre poi l'articolazione dei suoni. Emersi nel parlato, da presunte omofonie, o nello scritto, da particolari sequenze grafemiche, gli oggetti d'apprendimento vengono illustrati dall'insegnante come articolazioni fonetiche che lo studente comincia a osservare e riconoscere. La pronuncia viene svelata nella sua realtà concreta: realtà innanzitutto sonora, da ascoltare (*listen*), ma che prima di tramutarsi in produzione (*repeat*) deve essere percepita col proprio corpo. In altre parole, prima di raggiungere l'obiettivo della pronuncia come norma, l'attività didattica si concentra sulla scoperta della consistenza corporea della realizzazione di un suono. I meccanismi articolatori, lo strumento per raggiungere l'obiettivo di pronuncia, sono la chiave per sviluppare una competenza fonetica.

<sup>6</sup> I disfemismi, va da sé, si prestano alla didattica proporzionalmente alla maturità degli studenti.

<sup>7</sup> Il caso della nasale velare necessita invece, come accennato sopra (§ 2), un intervento dall'alto da parte dell'insegnante.

Nella fase d'analisi l'insegnante esibisce queste funzioni dell'apparato fonatorio, indicandone le 'tracce' corporee. Ad esempio, per comprendere il tratto della nasalità si chiederà agli studenti di pronunciare un fono nasale tappandosi il naso: ne risulterà un suono diverso (come quando, raffreddati, pronunciamo qualcosa come *babba* anziché *mamma!*), e si sentirà il naso riempirsi d'aria. Oppure ancora, per comprendere la sonorità si chiederà di pronunciare il sibilo del serpente ([s]) e della zanzara ([z]) toccandosi il collo, sotto il mento: solo nel secondo dei casi si sentirà la gola vibrare. Per l'apprendimento dei timbri vocalici sarà utile non solo indicare il ruolo della posizione della lingua ma anche far scoprire (cioè far percepire) la possibilità di una modulazione non discreta; scoprire cioè come modulando il timbro (apertura e anteriorità) si ottenga un unico 'filo' sonoro, lungo il quale riconoscere i fonemi pertinenti: ad esempio, aprendo e arretrando [i] si giunge a [ɪ], come aprendo e arretrando [a] si giunge ad [ɑ]<sup>8</sup>. Piuttosto che ascoltare il suono non nativo e imitarlo senza criterio, lo studente può rintracciare l'elemento tramite il nuovo strumento acquisito. Per l'apprendimento delle consonanti, l'insegnante stimola la percezione dei modi e luoghi d'articolazione e, come accennato, della sonorità. Insegnando ad esempio le fricative interdentali possiamo dire, umoristicamente, che l'insegnante mostra davvero la lingua: non solo spiega il funzionamento sonoro del sistema linguistico ma fa concretamente vedere la lingua come organo dell'apparato fonatorio.

La conclusione della fase d'analisi consiste nella propriocezione: percepiti i suoni, cioè non solo ascoltati dalla voce e guardati nell'articolazione dell'insegnante ma anche toccati nella propria (come quando ci si è toccati la gola o ci si è tappati il naso), gli studenti si lanciano nei propri tentativi e ipotesi articolatorie, con lo scopo non già di riprodurre l'obiettivo di pronuncia bensì di far proprio lo strumento, cioè i meccanismi e i tratti articolatori. Si dà vita a un momento esperienziale ludico e liberatorio tra gli studenti. Per fare qualche esempio, la realizzazione di [θ] verrà colta come occasione per tirare fuori la lingua e fare pernacchie, la realizzazione di [h] darà modo di fingere quel gesto che si fa con la gola per raccogliere uno sputo, e l'esplorazione del timbro vocalico sarà un gioco di voci, mugugni, urla

---

<sup>8</sup> Una certa approssimazione nel trattare l'articolazione fonetica si ritiene necessaria per un'effettiva didattizzazione scolastica.

e canto<sup>9</sup>. L'oggetto d'apprendimento si esplora col corpo e in modo intersoggettivo<sup>10</sup>: l'esperienza propriocettiva viene condivisa col resto della classe, creando quel misto di imbarazzo e ilarità – già accennato rispetto ai disfemismi per la rottura dei tabù – che caratterizza l'attività che svela il corpo.

La fase finale di sintesi (quarta e ultima colonna da sinistra in Fig. 1) prevede infine la riflessione sull'esperienza e sull'oggetto d'apprendimento. La competenza fonetica può essere sistematizzata da un lato tramite un lavoro di espansione lessicale, presentando cioè ulteriori elementi lessicali che rinforzano l'apprendimento degli elementi fonetici (sia oralmente, tramite *brainstorming*, che per iscritto, tramite schede d'approfondimento), e dall'altro sintetizzando le conoscenze acquisite con la rappresentazione grafica della cavità orale e del trapezio vocalico.

#### 4. *L'educazione fonetica come intervento pedagogico*

Un'educazione fonetica fondata sulla percezione corporea della lingua si configura innanzitutto come esperienza educativa, nel senso classico di Dewey (2014), in riferimento ai due criteri di continuità e di interazione con le condizioni oggettive. Quanto al primo, la scoperta dei meccanismi articolatori non esaurisce la propria portata formativa con l'apprendimento di alcune norme di pronuncia, ma informa l'esperienza linguistica pregressa e futura, permettendo allo studente di guardare in una prospettiva inedita lo sviluppo della propria competenza nella lingua materna e nelle lingue straniere. Riguardo poi al secondo criterio, possiamo intendere la comprensione dell'articolazione fonetica come interazione con le condizioni oggettive: scoprire il funzionamento del proprio apparato fonatorio significa trasformare la realtà corporea – condizione oggettiva – in uno strumento consapevole per l'apprendimento linguistico.

Mezzo e fine dell'educazione fonetica, per citare ancora Dewey (2014: 83), è dunque l'esperienza propriocettiva: si tratta cioè di ri-

<sup>9</sup> Il valore formativo della "accettazione dell'esplosione vocale" (Gemelli 2011: 66) è da intendersi nella prospettiva della pedagogia del corpo (§ 4).

<sup>10</sup> Sulla centralità del concetto di intersoggettività è interessante confrontare la prospettiva neuroscientifica propria della ricerca sui neuroni specchio (Rizzolatti & Sinigaglia 2006) e quella pedagogica che ricalifica la dimensione corporea nell'educazione (Contini *et al.* 2006).

conoscere nell'educazione linguistica il ruolo della percezione, sulla scorta di una tradizione non solo pedagogica che prende le mosse dalla riflessione fenomenologica di Merleau-Ponty (1945). Percezione non è ricezione passiva (come ancora l'ascolto nel metodo *listen and repeat*) bensì dominio conoscitivo, in virtù della sua funzione di "dis-coprimento" della realtà (Oliverio 2008). Percepire le proprie capacità di articolazione fonetica significa infatti comprendere la lingua in una prospettiva inedita, cioè non più attraverso il solo ragionamento ma anche attraverso il corpo. Muta radicalmente l'approccio all'apprendimento linguistico, tipicamente inteso come processo del tutto intellettuale. Si ammette la presenza e l'azione del *Leib* husserliano: il corpo vissuto come soggetto dell'esperienza percettiva e conoscitiva.

L'apprendimento corporeo ha inoltre un duplice effetto positivo per una didattica democratica e inclusiva. Da un lato, un approccio talmente diverso dalla consueta glottodidattica offre l'opportunità di sottrarsi all'eventuale status di cattivi studenti e di rivalutare il proprio "schema di sé" di insuccesso (Carugati 2011: 43-46) nell'apprendimento della LS. Come a dire: anche i meno spigliati, o i meno cervelloni, possono scoprirsi eccellenti realizzatori di sibili sonori, di vocali lunghe, e così via. Dall'altro lato, un'attività basata sul corpo – elemento che accomuna – permette di minimizzare la minaccia del sé insita nel confronto interindividuale, tanto con l'insegnante quanto con i compagni (cfr. Carugati 2011: 50-60).

L'educazione fonetica colloca dunque la glottodidattica e l'educazione linguistica nella prospettiva dell'*embodiment*, adottando cioè una visione della cognizione come mente incarnata (Varela *et al.* 1991) che superi la dicotomia cartesiana di *res cogitans* e *res extensa* come anche quella tra sistema cognitivo e sistema motorio (Rizzolatti & Sinigaglia 2006). La dimensione del corpo e della percezione assume quindi il ruolo di esperienza educativa e formativa (Contini *et al.* 2006; Oliverio 2008).

Da un punto di vista più strettamente pedagogico, tale insegnamento/apprendimento della competenza fonetico-fonologica si inserisce nella cornice di una "pedagogia del corpo" (Gemelli 2011), o "dal corpo":

Assumere il corpo come categoria del pensiero significa delineare una pedagogia in grado di incarnarsi nell'esperienza sensibile, consapevole delle radici corporee del sapere. Significa tracciare percorsi formativi

che fanno del corpo vissuto lo snodo soggettivo, intersoggettivo [...] sul quale pesano sia un secolare interdetto educativo sia [...] una profonda e improrogabile domanda di ascolto. (Contini *et al.* 2006: 65)

Con l'educazione fonetica, la didattica della LS può non soltanto riconoscere e reagire all'interdetto educativo e alla domanda di ascolto del corpo, ma anche rispondere a un'altra istanza ineludibile della scuola oggi: l'inclusione. Lavorare sulla fonetica è un'attività assai inclusiva rispetto al tema dei disturbi specifici dell'apprendimento (Costenaro *et al.* 2014; Gronchi 2018) e anche a quello della multiculturalità: la complessità dei repertori individuali degli alunni è una risorsa preziosa, nella misura in cui il confronto con i suoni delle altre lingue offre appigli e riprove a sostegno della comprensione generale dell'articolazione fonetica.

Nel complesso l'educazione fonetica ha un valore di inclusione, e ad attestarla sono gli studenti stessi. Riportiamo a questo proposito un dialogo avvenuto in una classe terza dell'Istituto Professionale di Stato "Salvo D'Acquisto" di Bagheria, alle porte di Palermo, nel febbraio del 2019; dopo che l'insegnante ha mostrato l'articolazione di [h], gli studenti commentano:

- |                |   |
|----------------|---|
| (1) Francesco: | mondiale questa cosa!   |
| Insegnante:    | come hai detto?   |
| Francesco:     | mondiale questa cosa, bella!  |
| Filippo:       | mondiale perché riguarda tutto il mondo,<br>perché siamo tutti uguali |

L'interpretazione per così dire universalista di Filippo, con le parole acerbe dell'adolescenza, mette a fuoco il valore formativo dell'educazione fonetica: mettendo in relazione l'ascolto e la produzione, il corpo e il ragionamento, l'insegnante con gli studenti e più in generale l'io con l'altro, emerge un'uguaglianza formativa che si fonda sulla condivisione della realtà corporea come risorsa concreta comune e come metodo nel processo d'apprendimento.

Una simile esperienza formativa si compie dunque nel rispetto del primo principio dell'ottava delle *Dieci tesi* del Gisel (Loiero & Lugarini 2019), secondo cui l'apprendimento linguistico "va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche". Concludendo, è dunque in questa cornice che vuole inquadrarsi l'approccio pedagogico e il me-

todo didattico presentati in questo contributo: l'educazione fonetica come pedagogia del corpo e come educazione linguistica democratica.

### *Riferimenti bibliografici*

- Ashby, Patricia. 2005. Phonetic pedagogy. In Brown, Keith E. (edited by), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 372-378. Oxford: Elsevier.
- Ashby, Patricia & Ashby, Michael. 2013. In Jones, Mark J. & Knight, Rachael-Anne (edited by), *The Bloomsbury Companion to Phonetics*, 198-207. London: Bloomsbury.
- Canepari, Luciano. 2003. La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano. *Itals* 1/1. 21-45.
- Carugati, Felice. 2011. *Prima lezione di psicologia dell'educazione*. Roma/Bari: Laterza.
- Castoldi, Mario. 2011. *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Catford, John C. 1999. Phonetic pedagogy. In Spolsky, Bernard (edited by), *Concise encyclopedia of educational linguistics*, 644-647. Oxford: Elsevier.
- Contini, Mariagrazia & Fabbri, Maurizio & Manuzzi, Paola. 2006. *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano: Cortina.
- Costamagna, Lidia. (2000). *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino: Paravia.
- Costenaro, Verusca & Daloi, Michele & Favaro, Luciana. 2014. Teaching English to Young Learners with Dyslexia. Developing Phonemic Awareness through The Sound Pathways. *EL.LE* 3/2. 209-230.
- Daloi, Michele (a cura di). 2015. *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Torino: Loescher.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Roma/Bari: Laterza.
- Dewey, John. 2014 [1938]. *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- Ferreri, Silvana (a cura di). 2012. *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana, Viterbo 27-29 settembre 2010*. Roma: Bulzoni.
- Gemelli, Ivano. 2011. *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Greenwood, Alison & Zanella, Anna & Tracogna, Luisa & Mabbott, Nicola & Cochrane, Stuart & Brodey, Kenneth. 2016. *Cult [smart] essential*. Novara: De Agostino Scuola.

- Gregory, Amy E. 2005. What's phonetics got to do with language teaching? Investigating future teachers' use of knowledge about phonetics and phonology. In Bartels, Nat (edited by), *Applied linguistics and language teacher education*, 201-220. Boston: Springer.
- Grimaldi, Mirko. 2017. L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2. *SILTA* XLV/1.
- Gronchi, Michela. 2018. La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale. *EL.LE* 7/2. 269-288.
- Loiero, Silvana & Lugarini, Edoardo (a cura di). 2019. *Tullio De Mauro: Dieci tesi per una scuola democratica*. Firenze: Cesati.
- QCER = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano/Oxford: RCS Scuola, La Nuova Italia/Oxford University Press. 2002.
- Malta, Laura & Mirto, Ignazio. 2006. La lingua straniera nella Scuola Primaria: il ruolo della fonetica e della fonologia. In Tempesta, Immacolata & Maggio, Maria (a cura di), *Linguaggio, mente, parole. Dall'infanzia all'adolescenza*, 114-121. Milano: Franco Angeli.
- Merleau-Ponty, Marcel. 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Oliverio, Stefano. 2008. *Esperienza percettiva e formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pallotti, Gabriele. 1998. *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Rizzolatti, Giacomo & Sinigaglia, Corrado. 2006. *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Cortina.
- Sisinni, Bianca. 2016. *Fonetica e fonologia della seconda lingua. Teorie, metodi e prospettive per la didattica*. Roma: Carocci.
- Torresan, Paolo. 2010. Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera. *Entre Lenguas* 15. 59-73.
- Underhill, Adrian. (2005). *Sounds Foundations. Learning and teaching pronunciation*. Oxford: Macmillan.
- Varela, Francisco J. & Rosch, Eleanor & Thompson, Evan. 1991. *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press.
- Vedovelli, Massimo & Casini, Simone. 2016. *Che cos'è l'educazione linguistica*. Roma: Carocci.

