

**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE
MILANO**

**Scuola di Dottorato in Scienze linguistiche e letterarie
Ciclo XXVI – S.S.D: L-LIN/02**

**L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AI CANTANTI D'OPERA
INTERNAZIONALI**

Tesi di Dottorato di: Alessandra Korner

Matricola: 3912264

Anno Accademico 2013/2014

**UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE
MILANO**

**Scuola di Dottorato in Scienze linguistiche e letterarie
Ciclo XXVI – S.S.D: L-LIN/02**

**L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO AI CANTANTI D'OPERA
INTERNAZIONALI**

Coordinatore:

Ch.ma Prof.ssa Serena Vitale

Tesi di Dottorato di: Alesandra Korner

Matricola: 3912264

Anno Accademico 2013/2014

A Giovanni, a mio marito e a mia mamma ...

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1 - IL MELODRAMMA ITALIANO TRA '700 E '800	7
1.0. INTRODUZIONE	8
1.1. CENNI SULLA STORIA DEL GENERE OPERISTICO DALLE ORIGINI ALLA NASCITA DEL CINEMATOGRAFO	9
1.2. L'OPERA COME GENERE LETTERARIO	13
1.3. LA SUPERIORITÀ DELL'ITALIANO COME LINGUA PER L'OPERA	16
1.3.1. LA FORTUNA DELL'OPERA IN EUROPA	17
1.3.1.1. FRANCIA	17
1.3.1.2. INGHILTERRA	21
1.3.1.3. GERMANIA	25
1.3.2. L'ITALIANO LINGUA POETICA E LINGUA DELL'OPERA.....	27
1.4. COME SI DIVENTA CANTANTI D'OPERA. CENNI STORICI	34
1.5. LA FORMAZIONE DELLE RAGAZZE	36
1.6. I CORSI DI CANTO AGLI ALBORI	37
1.7. LIBRETTISTA E COMPOSITORE A CONFRONTO	40
1.8. IL LAVORO DEL LIBRETTISTA	47
1.8.1. LORENZO DA PONTE: UN ITALIANO ALLA CORTE AUSTRIACA	49
CAPITOLO 2 - L'INSEGNAMENTO E L'APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA E DELLE ABILITÀ ORALI	63
2.0. INTRODUZIONE	64
2.1. CENNI SULL'INSEGNAMENTO DELLA FONETICA E DELLA PROSODIA DALLA PROTOGLOTTODIDATTICA AL CONSIGLIO D'EUROPA	66
2.2. L'IMPORTANZA DELLA PROSODIA NELLA MODERNA DIDATTICA DELLE LINGUE	74

2.3. LA COMPETENZA AUDIO-FONATORIA: DIFFICOLTÀ DI ACQUISIZIONE	78
2.4. DIAGNOSI DEI PROBLEMI DI APPRENDIMENTO	104
2.5. DUE POSSIBILI ALLEATI: METODOLOGIA VERBO-TONALE E FONETICA NATURALE	112
2.5.1. IL METODO VERBO-TONALE.....	112
2.5.2. IL METODO DELLA FONETICA NATURALE	116
2.6. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE	122
CAPITOLO 3 - I CORSI DI ITALIANO IN EPOCA MODERNA. RESOCONTO DI UNO STUDIO.....	123
3.0. INTRODUZIONE	124
3.1. PRESENZA DI STUDENTI INTERNAZIONALI NELLE UNIVERSITÀ E NEI CONSERVATORI MILANESI	124
3.2. INTRODUZIONE ALL'INDAGINE	127
3.2.1. CONSERVATORIO GIUSEPPE VERDI DI MILANO.....	128
3.2.2. ISTITUTO EUROPEO PER LA DIFFUSIONE DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANA - FIRENZE	143
3.2.3. CENTRO DI CULTURA ITALIANA DEL CASENTINO	146
3.2.4. MASTERCLASS IN ITALIAN FOR OPERA SINGERS – MONTEFALCO	148
3.2.5. ROYAL ACADEMY OF MUSIC OF LONDON	150
3.2.6. HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND THEATER FELIX MENDELSSOHN BARTHOLDY – LIPSIA	152
3.2.7. JULLIARD SCHOOL OF NEW YORK	153
3.2.8. CURTIS INSTITUTE OF MUSIC – PHILADELPHIA	161
3.2.9. CONSERVATORY OF MUSIC OF SAN FRANCISCO	162
3.2.10. WASHINGTON UNIVERSITY – SEATTLE	166
3.3. TESTIMONIANZE RACCOLTE	175
CAPITOLO 4 - LE BUONE PRATICHE	227
4.0. INTRODUZIONE	228
4.1. PRESENTAZIONE DEL MODELLO	228
4.1.1. PRIMO PILASTRO DEL MODELLO: DICTION	230

4.1.2. SECONDO PILASTRO DEL MODELLO: LANGUAGE	237
4.2. DISAMINA DEI MANUALI ATTUALMENTE IN COMMERCIO	240
4.3. PROPOSTA DI SILLABO	244
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	246
APPENDICE 1- MATERIALE PER IL DOCENTE	252
APPENDICE 2 - MATERIALE PER GLI STUDENTI: PROPOSTA DIDATTICA SULLA <i>TURANDOT</i> DI GIACOMO PUCCINI	279
APPENDICE 3 - QUESTIONARIO - VERSIONE INGLESE	332
APPENDICE 4 - TRASCRIZIONE DELL'ASCOLTO DI TENDENZE ITALIANE	349
BIBLIOGRAFIA.....	353
SITOGRAFIA	365

CAPITOLO 1 - IL MELODRAMMA ITALIANO TRA '700 E '800

Sarò io il fortunato italiano, che farà conoscer a' signori americani i pregi della sua
lingua, e il numero e il merito de' suoi massimi letterati.

Lorenzo Da Ponte

1.0. INTRODUZIONE

Ci fu un tempo in cui l'opera non esisteva. Non c'era il *Va' Pensiero* e non *Largo al factotum della città*, non esistevano gli acuti spericolati dei soprani e le maledizioni tonanti di bassi e baritoni. Non le romanze d'amore. Don Giovanni non seduceva mormorando *Là ci darem la mano*, Violetta moriva solitaria senza le nostre lacrime. Non c'erano le mezze luci in sala, il sipario ancora chiuso, il silenzio prima dell'arrivo del direttore, l'istante di buio prima che il sipario si apra su chissà quale meraviglia.

Ci fu un momento in cui l'opera prese vita e gli studiosi s'interrogano su come e quando questo accadde. L'epoca fu il tardo Cinquecento e a farla nascere furono i fiorentini gentiluomini della Camerata de' Bardi.

Non c'era polvere di palcoscenico, dove gli uomini della Camerata la inventarono. Andavano al palazzo del Conte Giovanni Bardi, che patrocinava il loro convegno d'intellettuali musicisti. Attraversavano il cortile con le volte e le colonne, entravano in una delle grandi sale alte, sedevano ai lunghi tavoli di legno scuro. Saranno stati scuri d'abito, dignitosissimi, anche loro, o nei colori frivoli e pomposi di certi quadri rinascimentali? Era mattina, o pomeriggio, l'ora dei convegni? Non si usava a quel tempo riunirsi la sera. Chissà, talvolta, alla luce dei candelieri, si fermavano fino a notte; ed eccoli discutere le sorti della musica e del canto del presente e del futuro.

L'iconografia diffusa tende a farceli pensare chiusi nei colli bianchi rigidi e arricciati; ma il ritratto tramandato di uno di loro, Vincenzo Galilei, ce li presenta invece con il collo aperto ai lati di una folta barba bianca a due punte. Galilei, liutista e trattatista, fu probabilmente l'ispiratore naturale del gruppo; autorevole personaggio, studioso di varie discipline, e soprattutto padre del nostro Galileo.

Si ritrovavano, dunque, con il padrone di casa, Vincenzo Galilei, il cantore Jacopo Peri e il musicista Giulio Caccini, con Ottavio Rinuccini, poeta ed Emilio de' Cavalieri, compositore, per poi finire come ospiti presso il Palazzo de' Corsi, sempre nel centro di Firenze, nel cuore della civiltà rinascimentale.

Un vero teatro musicale classico non era mai esistito e così, quando parlavano di musica, questi autori criticavano i compositori del presente, rifiutando quell'intrico di voci emesse contemporaneamente e desiderosi invece di ritrovare la purezza del rapporto semplice e diretto fra la parola e la musica di quella Grecia che tanto ammiravano, sebbene non ne possedessero che scarsissime notizie¹.

Il nostro percorso ha origine proprio qui, dalla nascita del genere operistico, di cui si presenta un *excursus* storico dalle origini agli albori del cinematografo, cui segue una definizione di opera come genere letterario.

In seguito, dopo aver brevemente analizzato, senza alcuna pretesa di esaustività, la fortuna dell'opera in musica tra Francia, Inghilterra e Germania, si propone una riflessione sul successo dell'italiano come lingua dell'opera per eccellenza, avendo come riferimento quanto sostenuto da Rousseau nella *Lettre sur la musique française*: «Or s'il y a en Europe

¹ LORENZO ARRUGA, *Il Teatro d'opera italiano - Una storia*, Feltrinelli, Milano, 2009, pp. 7-8.

une langue propre à la Musique, c'est certainement l'Italienne; car cette langue est douce, sonore, harmonieuse et accentuée plus qu'aucune autre, et ces quatre qualités sont précisément les plus convenables au chant»².

In seguito, si analizza la formazione dei cantanti d'opera prendendo in esame l'organizzazione dei corsi dagli inizi dell'Ottocento fino ai giorni nostri, soffermandosi su quali fossero le caratteristiche principali richieste agli aspiranti cantanti e sulla spesso trascurata formazione delle ragazze in tale ambito.

Nell'ultima parte del capitolo ci si focalizza, invece, sulla lingua dei libretti e sul ruolo del librettista, del quale si descrive il lavoro e il prestigio sociale, comparando la sua persona con quella del compositore.

Si conclude poi con l'analisi del lavoro di Lorenzo Da Ponte presso la corte austriaca di Giuseppe II e nella New York dell'Ottocento, per riflettere sulla figura di uno dei librettisti per eccellenza della storia del genere operistico, un italiano che per tutta la sua vita ebbe come obiettivo quello di diffondere la grandezza e il prestigio della cultura italiana all'estero.

1.1. CENNI SULLA STORIA DEL GENERE OPERISTICO DALLE ORIGINI ALLA NASCITA DEL CINEMATOGRAFO

Il termine «opera» rimanda a un tipo di spettacolo teatrale in cui l'azione drammatica si manifesta principalmente attraverso la musica e il canto.

Nel 1608 il compositore Marco da Gagliano definisce come segue il genere operistico nella prefazione della sua *Dafne*³:

[Uno] spettacolo oltre ad ogn'altro piacevolissimo, come quello nel quale s'unisce ogni più nobile diletto, come invenzione e disposizione della favola, sentenza, stile, dolcezza di rima, arte di musica, concerti di voci e di strumenti, esquisitezza di canto, leggiadria di ballo e di gesti, e puossi anche dire che non poca parte v'abbia la pittura per la prospettiva e per gli abiti; di maniera che con l'intelletto vien lusingato in uno stesso tempo ogni sentimento più nobile dalle più dilettevoli arti che abbia ritrovato l'ingegno umano⁴.

² JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Lettre sur la musique française*, <https://archive.org/details/lettresurlamusiq00rous>, p. 18.

³ Prima esecuzione Gennaio 1608, Mantova; libretto di Ottavio Rinuccini.

⁴ ANTONIO SOLERTI, *Le origini del melodramma*, Bocca, Torino, 1903, pp. 82-84.

La magia dell'opera italiana non si affievolisce con il tempo e, molti secoli dopo, Rossini parla ancora degli «effetti meravigliosi» che la musica produce quando si accompagna all'arte drammatica e «l'espressione ideale della musica si congiunge all'espressione vera della poesia e all'imitativa della pittura»⁵.

L'opera in musica è un'invenzione del tutto italiana che nasce, come già accennato in apertura, tra la fine del 1500 e gli inizi del 1600 nelle corti centro-settentrionali della nostra penisola come spettacolo principesco caratterizzato dalla magnificenza delle scene, ed è presto imitata dai sovrani dei Paesi limitrofi come manifestazione di splendore e fasto e come rappresentazione del potere monarchico. Agli albori della sua storia l'opera lirica è, dunque, esclusivamente rappresentata nei palazzi delle famiglie reali e della nobiltà, che la considerano un privilegio di pochi.

A Venezia negli anni trenta del Seicento è aperto il primo teatro pubblico, dove tutti possono andare ad assistere agli spettacoli ed è così che l'opera si trasforma in un'iniziativa commerciale destinata a un folto pubblico pagante e da spettacolo di *élite*, diviene una produzione di largo consumo. Si pensi che già negli anni quaranta sono presenti nella sola Venezia quattro teatri d'opera⁶.

I cambiamenti nei luoghi e nei modi di rappresentazione delle opere si ripercuotono com'è presumibile anche sulle forme e sui loro contenuti e i soggetti, oltre che nel mito o nel mondo pastorale, cominciano a essere rinvenuti nell'epoca classica e nella letteratura avventurosa contemporanea, e per adeguarsi ai gusti di un pubblico sempre più vasto ed eterogeneo, gli autori un po' alla volta scelgono trame più vicine alla gente e iniziano a comporre melodie più orecchiabili.

Nelle opere del primo barocco il testo letterario è al centro delle attenzioni del compositore anche se il numero delle arie e dei brani metricamente regolari e strofici va crescendo e questi sono sempre più raramente disposti in momenti particolari dell'azione e sempre più chiamati a calamitare l'attenzione degli spettatori sulla scena.

Dalla Serenissima l'opera dilaga rapidamente in tutti i teatri italiani per poi partire alla conquista della Francia e dell'Europa intera, che ammaliata da tale spettacolo, lo fa proprio, donandogli allo stesso tempo un carattere imprenditoriale⁷.

⁵ ANTONIO ZANOLINI in FOLCO PORTINARI, *Pari siamo! Io la lingua, egli il pugnale. Storia del melodramma ottocentesco attraverso i suoi libretti*, EDT, Torino, 1981, p. 34.

⁶ Si vedano in merito ALBERTO BASSO, *Storia dell'opera*, Utet, Torino, 1977, DAVID KIMBELL, *Italian Opera*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991 e RODOLFO CELLETTI, *Storia del Belcanto*, Discanto, Fiesole, 1983.

⁷ Si veda VITTORIO COLETTI, *Da Monteverdi a Puccini. Introduzione all'opera italiana*, Einaudi, Torino, 2003.

La corte di Vienna in particolare, già a metà del Seicento possiede un *team* interamente italiano di librettisti, musicisti e scenografi.

A Parigi, al contrario, l'opera è introdotta dal Cardinal Mazzarino che intende promuovere un programma d'italianizzazione culturale della corte, ma viene in seguito limitata dalla volontà politica di Luigi XIV, intenzionato a sostenere in ogni campo dell'arte un gusto puramente nazionale.

Per tutto il primo secolo di storia il melodramma rimane un genere riservato ad argomenti elevati e seri, mentre ai primi del Settecento comincia a prendere forma un tipo di spettacolo improntato esclusivamente a situazioni e protagonisti comici. L'opera buffa si sviluppa dagli *intermezzi*, che richiamano la commedia spagnola di Calderón de la Barca, dei brevissimi spettacoli rappresentati negli intervalli delle altre opere e in genere costituite di due soli atti e pochissimi personaggi, così da risultare breve ma di grande effetto.

La costituzione dell'Accademia letteraria dell'Arcadia a Roma nel 1690, propone al mondo intellettuale italiano un programma comune di rigenerazione stilistica e ideologica che coinvolga anche il mondo operistico. È in tale contesto che Apostolo Zeno decide di rinnovare la posizione delle arie che vengono dunque poste alla fine delle scene, giustificandone così il loro specifico ruolo drammatico di chiusura e contemplazione dei fatti. La differenza tra i pezzi chiusi e i recitativi, inoltre, aumenta notevolmente e, per favorire i virtuosismi degli interpreti, le vicende teatrali si fanno ancor più ricche di arie durante le quali i cantanti possono dare sfoggio della loro bravura⁸.

Sotto il profilo drammaturgico, l'influenza dell'Arcadia si registra altresì nel rispetto delle unità aristoteliche e nella preferenza accordata ai soggetti della storia greca e romana, che divengono esempi di virtù ideali e morali.

L'opera seria ha in questo periodo il suo maggior esponente nel poeta italiano Pietro Metastasio, che scrive più di centocinquanta libretti sull'amore e sulla politica, e che ha l'onore di essere nominato «poeta cesareo» presso la corte austriaca di Giuseppe II.

A poco a poco il canto e la musica prendono il sopravvento sulla parola e i recitativi perdono efficacia drammaturgica e interesse da parte degli spettatori. È proprio la riduzione del divario tra recitativo e aria la riforma più evidente del teatro d'opera italiano patrocinata dal librettista Ranieri de' Calzabigi e dal musicista Christoph Willibald Gluck e subito acclamata con successo nel loro *Orfeo ed Euridice* del 1762⁹. Le ripetizioni nelle arie si riducono e la sequenza dei numeri musicali si fa meno rigida mentre la musica, più

⁸ Si veda ALBERTO BASSO, *Musica in scena. Storia dello spettacolo musicale*, Utet, Torino, 1996.

⁹ Prima esecuzione 5 ottobre 1762, Vienna; libretto di Ranieri de' Calzabigi.

delle parole, inizia a essere il nuovo misuratore e garante del successo di un'opera e se agli inizi del secolo si era soliti riferirsi alle opere citandone i poeti, si pensi a Zeno e Metastasio, esse si attribuiscono ora al paziente lavoro dei compositori¹⁰.

La rivoluzione culturale che investe l'Europa tra la fine del Settecento e gli inizi dell'Ottocento non manca di influenzare anche il melodramma. Ai modelli dell'età classica greco-latina si sostituiscono personaggi del mondo medievale e mentre la realtà si fa più vicina, la fantasia viaggia lungo binari oscuri in ambientazioni sepolcrali e notturne. Il motore di quasi tutte le storie rimane, comunque, la passione amorosa che incrocia quella del potere e delle leggi della società. Ai due tempi dell'aria iniziano a corrispondere anche due atteggiamenti del discorso verbale: all'andante o all'adagio convergono i ricordi, le malinconie e gli sguardi nostalgici, mentre all'allegro si addicono propositi e impegni legati al futuro.

In molte città europee, quali Parigi e Londra, l'opera in musica, cantata solitamente in italiano da cantanti italiani, deve lottare per ritagliarsi un suo spazio e molto spesso, più frequentemente che in Italia, essa entra in concorrenza con il teatro di parola, alternando momenti di fasto ad altri di totale abbandono, determinati dal susseguirsi di sovrani più o meno inclini a questo genere di intrattenimento. Altrove come a Innsbruck, Varsavia e Hannover, numerosi architetti italiani costruiscono splendidi teatri di corte intenzionati a lasciare un'impronta nella storia dell'opera in musica.

La diffusione della lingua italiana come lingua franca dell'opera, insieme all'esuberanza della forza lavoro italiana ne garantiscono quella lunga e perpetua fioritura ottocentesca, quando il teatro d'opera italiano diventa vitale nella vita spettacolare delle grandi città europee.

È il caso del *Théâtre Italien* di Parigi, del *King's Theatre* e del *Covent Garden* di Londra, dove si iniziano a recitare in italiano anche le opere di autori tedeschi e francesi; del *Karnertortheater* di Vienna, gestito da impresari italiani che vi assicurano uno scambio costante con Milano e Napoli; del *Bol'soj Kamennyj* di Pietroburgo, dove lo Zar Nicola I assume come direttore artistico il grande tenore Giovanni Battista Rubini.

Con la formazione del Regno d'Italia nel 1861 e il compimento dell'unità nazionale, la posizione dell'arte operistica nella società e nella cultura italiana muta profondamente.

Nel lungo Risorgimento politico italiano il melodramma diviene per le *élites* che frequentavano il teatro, il «surrogato d'una vita sognata e non vissuta»¹¹, ossia la

¹⁰ V. COLETTI, *Da Monteverdi a Puccini*, p. 108.

proiezione nell'immaginario collettivo di «sentimenti, comportamenti e ideali esemplari ma preclusi all'azione, e funge da catalizzatore ideologico, ancorchè sublimatorio»¹², cosicché il teatro d'opera italiano diviene la cornice spettacolare di tale ostentato desiderio di modernità culturale, al passo con le grandi potenze d'Europa.

L'opera inizia così ad anticipare i gusti e le mode del futuro più che ad assecondare quelle del presente, sperimentando una nuova esigenza di realismo e verosimiglianza e arrivando nell'ultima stagione della sua breve storia a sfruttare sagacemente l'effetto *suspence* soprattutto nei momenti culminanti della storia, giocando sull'immedesimazione emotiva dello spettatore, in attesa di un evento che ha da verificarsi ma non si sa bene né come né quando.

Questo il procedimento utilizzato da Puccini per la morte di Mimì ne *La Bohème* e per la soluzione degli enigmi in *Turandot*, che sarà poi codificato dal cinematografico, l'arte narrativa che più direttamente ha ereditato il patrimonio ideale e tecnico del melodramma, l'unico e vero discendente dell'opera come teatro del magnifico, dello straordinario e dell'inconsueto ridotto a convenzione¹³.

Il teatro, depositario per secoli dell'intrattenimento colto e popolare, ha infatti assorbito e rinnovato quelle forme di spettacolo popolare che potevano essere facilmente comprese da un pubblico vasto e desideroso di svago, divenendo così la vera fonte dei generi cinematografici¹⁴.

1.2. L'OPERA COME GENERE LETTERARIO

Come si accennava in precedenza, molti letterati del Rinascimento e in particolare i membri della Camerata de' Bardi, affascinati dalla cultura della Grecia antica dalla sua musica, cercano di dedurne le peculiarità e caratteristiche; alcune testimonianze di tali riflessioni sono giunte a noi grazie agli scritti di Vincenzo Galilei, *Dialogo della musica antica e moderna*¹⁵ e da Giulio Caccini ne *Le nuove musiche*¹⁶ (1602), ritenuto il manifesto della Camerata.

¹¹ MASSIMO MILA, *I costumi della Traviata*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1984, p. 146.

¹² LORENZO BIANCONI, *Il teatro d'opera in Italia*, Il Mulino, Bologna 1993, p. 81.

¹³ A riguardo si vedano L. BIANCONI, *Il teatro d'opera in Italia*, Il Mulino, Bologna, 1993, PIERO SCARUFFI, *Una storia del cinema*, <http://www.scaruffi.com/director>, GUGLIELMO PESCATORE, *Le forme del melodramma dall'opera al film in Il melodramma al cinema. Il film opera - croce e delizia*, Giuseppe Maimone Editore, Catania, 2009, pp. 27-31.

¹⁴ MASSIMO MARCHELLI, *Enciclopedia del cinema*, www.treccani.it, 2004.

¹⁵ VINCENZO GALILEI, *Dialogo della musica antica e moderna*, 1581, <http://portalegalileo.museogalileo.it>.

Secondo tali pensieri il segreto della musica greca risiede nella perfetta unione di parole e melodia, ottenibile solamente accordando alle prime un potere e un controllo assoluti sulla seconda. Da tale principio chiave se ne stabiliscono altri tre correlati; il testo musicale deve essere chiaramente comprensibile e l'esecuzione deve essere affidata a una voce sola con un semplice accompagnamento, possibilmente un liuto, suonato dal cantante stesso. Le parole devono essere cantate utilizzando una declamazione corretta e naturale, come se fossero recitate, evitando i ritmi regolari delle canzoni popolari, e le ripetizioni dei madrigali e dei mottetti. La melodia, infine, non deve seguire graficamente l'andamento del testo, ma esprimere lo stato d'animo dei personaggi imitando e accentuando le intonazioni e il fraseggio¹⁷.

Tali principi estetici sviluppano quella che in seguito sarà definita «riforma fiorentina» e costituiscono il presupposto per la nascita di una musica realmente teatrale e dell'opera come ci è dato conoscerla ai giorni nostri.

La prima opera di cui ci è giunta la musica è *Euridice*, di Jacopo Peri e di Giulio Caccini su libretto di Ottavio Rinuccini, rappresentata per la prima volta nel Duomo di Firenze nell'ottobre del 1600 in occasione del matrimonio di Maria de' Medici ed Enrico IV di Francia. Attori e cantanti rappresentano così il dramma seguendo gli intenti dei membri della Camerata, declamando le parole con armonia e libertà di ritmo, come l'illustre letterato Baldassare Castiglione comanda, usando «in ogni cosa una certa sprezzatura che nasconda l'arte e dimostri ciò che si fa e dice venir fatto senza fatica e quasi senza pensarvi» e inaugurano, così, quello che è subito definito «il recitar cantando»¹⁸.

I gentiluomini della Camerata credono fermamente nella musica e tramandano l'antica convinzione che questa assolva le tre grandi e decisive funzioni dell'arte: l'espressione dei sentimenti e i moti dell'animo, la comunicazione degli stessi e la purificazione dell'animo umano. Tale potere viene in seguito affidato ai cantanti, chiamati non tanto a esprimere pensieri e sentimenti sull'azione, o sui personaggi, ma a viverli.

Nel corso del Seicento il teatro in musica italiano comincia ad acquisire una forma abbastanza definitiva. Le varie fasi emozionali vissute dai personaggi si fissano gradualmente in forme musicali ben precise, che corrispondono a strofe metricamente regolari. Tale forma metrica chiusa prende il nome di *aria* e si stabilizza nella forma detta

¹⁶ GIULIO CACCINI, *Le Nuove musiche*, 1601, edito da H. Wiley Hitchcock, A-R Editions, Inc., Wisconsin, 2009.

¹⁷ G. CACCINI, *Le Nuove musiche*.

¹⁸ *Ibidem*.

col da capo, in cui la prima strofa è destinata ad essere ripetuta dopo l'esecuzione delle due strofe. Lo sviluppo drammatico della vicenda si svolge invece su un semplice declamato melodico, che è definito *recitativo*, costruito sull'alternarsi di versi sciolti (endecasillabi e settenari), mentre verso la fine del Seicento quest'ultimo si riduce al cosiddetto *recitativo secco*, accompagnato dal solo basso continuo e costruito su formule melodiche correnti.

Carl Dalhaus in *Drammaturgia dell'Opera italiana* ha messo in risalto anche la categoria di discontinuità temporale caratterizzante l'opera, osservando questa particolarità soprattutto nel rapporto tra il tempo della rappresentazione e il tempo rappresentato. «Nessuno tuttavia - sostiene Dalhaus - si è mai scandalizzato quando nell'opera passa un lungo intervallo tra l'ira musicalmente espressa e l'azione ch'essa scatena»¹⁹.

L'opera lirica si costituisce così come un'architettura a più strati sovrapposti, dove il dramma, ovvero il conflitto d'idee e affetti che muove i personaggi, si realizza solitamente tramite l'interazione di più livelli espressivi: il livello verbale, il livello musicale e il livello scenico. Nel tempo l'elemento verbale e quello musicale, come suggerisce il titolo del divertimento teatrale in un atto del compositore Antonio Salieri, *Prima la musica e poi le parole*²⁰, si sono contesi il primato e hanno cercato per secoli un equilibrio, per poi essere, nell'Ottocento, subordinati entrambi all'azione drammatica.

È la consapevolezza dell'esistenza di sentimenti e moti dell'animo che le sole parole non riescono ad esprimere pienamente ad indurre gli scrittori ad affiancare ad esse la musica, come sostegno all'attività comunicativa, innalzando così il linguaggio parlato al canto e consentendo ad esso di raggiungere un livello d'intensità altrimenti impossibile. Ed è così che l'opera, affidandosi ad un regime linguistico completamente nuovo e decifrabile solamente dalla somma delle sue diverse componenti, la musica, il canto, le parole e i gesti, richiede allo spettatore l'accettazione preventiva di una serie di regole specifiche o almeno la predisposizione ad accantonare le normali consuetudini comunicative.

L'azione si svolge quasi interamente sulla scena; pochissimi sono gli avvenimenti precedenti o esterni al quadro visivo dello spettatore e spesso la prima e il fuori scena sono raccontati in maniera rapida e ritmata dal coro secondo modalità linguistiche difficilmente comprensibili. Questo perché il racconto degli eventi non rappresentati mira più alla caratterizzazione delle peculiarità dell'animo dei personaggi più che alla trasmissione d'informazioni davvero utili sulla storia; tutto accade sulla scena e, come afferma Dahlhaus, «i congegni propulsori degli eventi drammatici nell'opera restano i sentimenti e

¹⁹ CARL DALHAUS, *Drammaturgia dell'opera italiana*, EDT, Torino, 2005, p. 67.

²⁰ Prima esecuzione 7 febbraio 1786, Vienna; libretto di Giovanni Battista Casti.

non gli eventi»; e così l'estetica operistica, retta da due presupposti imperiosi e tenaci, è definita come «la dottrina degli affetti e l'idea del meraviglioso»²¹.

1.3. LA SUPERIORITÀ DELL'ITALIANO COME LINGUA PER L'OPERA

Quando nel 1753 appare la *Lettre sur la musique française* del filosofo francese Jean Jacques Rousseau²², la polemica sull'opera francese e sul concetto di armonia della lingua francese si inasprisce notevolmente, quando Rousseau la valuta, con toni talmente decisi da essere giudicato intransigente e violento, del tutto antimusicale.

In un saggio di qualche anno più tardi (1781), *Essai sur l'origine des langues. Où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*, lo studioso pone sotto processo non solo la lingua francese, ma tutte le lingue nordiche, dotate di «articolazioni così forti da risultare dure e rumorose», concludendo con esilarante ferocia che «les cantates de Bernier ont, dit-on, guéri de la fièvre un musicien français, elles l'auraient donnée à un musicien de toute autre nation»²³.

Rousseau sostiene che vi siano lingue che s'accordano con la libertà, sonore, prosodiche e armoniose, il cui suono si percepisce molto da lontano, come il greco antico, prima dell'avvento dei romani, quando la lingua «più sorda e meno musicale» di quest'ultimi contamina irrimediabilmente la melodiosa parlata del popolo greco, facendo scomparire la musicalità naturale degli accenti, la quantità delle vocali e la sottigliezza delle inflessioni. «L'étude de la philosophie et le progrès du raisonnement, ayant perfectionné la grammaire, ôtèrent à la langue ce ton vif et passionné qui l'avait d'abord rendue si chantante»²⁴. La melodia incomincia a non aderire più al discorso, assumendo a poco a poco un'esistenza a sé e la musica diviene indipendente dalle parole e così la Grecia, dando i natali a filosofi e sofisti, annienta poeti e musicisti, «en cultivant l'art de convaincre on perdit celui d'émouvoir»²⁵.

Fra le moderne lingue meridionali, dunque, secondo Rousseau solamente l'italiano eredita l'anima musicale greca perfetta per il canto, «car cette langue est douce, sonore,

²¹ *Ibi.* p. 13.

²² JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Lettre sur la musique française*, s.e., Parigi, 1753.

²³ JEAN-JACQUES ROUSSEAU, *Essai sur l'origine des langues*, <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, 1781, p. 54.

²⁴ J.J.ROUSSEAU, *Essai sur l'origine des langues*, p. 62.

²⁵ *Ibi.* p. 63.

harmonieuse, et accentuée»²⁶ e si vede innalzata al rango di lingua veicolare egemonica nel campo della musica proprio nella stessa Francia la cui lingua domina nel Settecento l'Europa illuminista, mentre Rousseau sottolinea il ruolo eccezionale che l'opera riveste nella diffusione e nel prestigio della cultura e della lingua italiane nel mondo.

1.3.1 LA FORTUNA DELL'OPERA IN EUROPA

Il nostro viaggio nel mondo operistico prosegue con l'analisi delle dinamiche relative alla diffusione dell'opera italiana nelle varie forme di teatro europeo.

Il ruolo culturale dell'italiano nel panorama europeo settecentesco, e in particolar modo la straordinaria fortuna dell'italiano come lingua per musica, sono stati illustrati in numerosi contributi relativi alla conoscenza e alla diffusione di tale lingua al di fuori dei confini nazionali, nonché alla presenza dell'opera italiana nei teatri di diversi Paesi europei.

Sappiamo che la fortuna dell'opera italiana all'estero è dipesa in modo preminente, oltre che dalle scelte politico-culturali delle diverse case regnanti, dall'iniziativa degli esecutori e dei cantanti, responsabili primi della scelta del repertorio e dell'uso della nostra lingua. Per anni infatti, compositori e librettisti italiani sono stati chiamati nelle principali corti europee dove hanno avuto la possibilità di realizzare la loro attività artistica grazie all'organizzazione dell'operismo italiano, fondato sull'attività di impresari e cantanti.

Di seguito si esaminano le modalità e le scansioni cronologiche che hanno caratterizzato la penetrazione dell'opera italiana nei vari Paesi europei²⁷.

1.3.1.1. FRANCIA

La divulgazione dell'italiano nel teatro musicale francese si inserisce in un'epoca in cui la conoscenza e la diffusione della nostra lingua rappresentano il massimo strumento di cultura e il principale veicolo dell'illustre e apprezzata letteratura italiana; sebbene, infatti, il prestigio e l'utilizzo dell'italiano si siano notevolmente ridotti rispetto al Cinquecento, ancora nel XVII secolo molti amanti della nostra letteratura e colte gentildonne studiano

²⁶ J.J. ROUSSEAU, *Lettre sur la musique française*, <http://archive.org/details/lettresurlamusiq00rou>, p. 21.

²⁷ Per approfondimenti si veda ILARIA BONOMI, *Il docile idioma: l'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma, 1998.

l'italiano, in cui si compenetrano i caratteri della conversazione galante e l'aulicità del melodramma.

Goldoni così si esprime a riguardo:

Cette Langue est en vogue en France plus que jamais. Le goût de la nouvelle musique y a beaucoup contribué; les Bibliothèques à Paris abondent en Livres Italiens, on les lit, on les goûte, on les traduit, et les voyages des François en Italie sont devenus plus fréquens²⁸.

Nel corso dei decenni si è sovente dibattuto a riguardo dell'utilizzo dell'italiano quale lingua per musica e in tali vivaci confronti una delle argomentazioni cardine utilizzata negli anni per affermare la superiorità o l'inferiorità dell'italiano sul francese quale lingua operistica è stata la terminazione vocalica della quasi totalità delle parole italiane.

François Raguenet, stimato conoscitore dell'opera italiana realizza, nel suo *Parallèle des Italiens et des Français en ce qui regarde la Musique et les Opéras*²⁹, una dettagliata e, per l'epoca, esauriente disamina delle caratteristiche, dei pregi e dei difetti dell'opera italiana confrontandola con quella francese. Se quest'ultima viene giudicata superiore in merito al libretto, al recitativo, ai cori e alle danze, l'eccellenza dell'opera italiana appare evidente per quanto concerne la lingua, l'aria, i pezzi a più voci, la vocalità e le potenzialità espressive dei castrati e l'apparato scenico decorativo.

Il primo degli elementi che determinano la superiorità dell'opera italiana, secondo Raguenet, è difatti quello linguistico; anch'egli, come Rousseau, considera il nostro idioma il più adatto al canto grazie alle sue terminazioni in vocali ben pronunciate rispetto alle vocali mute del francese, da cui conseguirebbe la dizione chiara e distinta dei cantanti italiani e la comprensibilità del loro canto. Come sostenuto da Raguenet:

la lingua italiana ha un grande vantaggio per il canto sulla lingua francese, in quanto tutte le sue vocali suonano molto bene, mentre invece la metà delle vocali della lingua francese sono vocali mute, quasi prive di suono. Da ciò deriva in primo luogo che non si potrebbe costruire alcuna cadenza né alcun passaggio gradevole sulle sillabe in cui si trovano queste vocali; e in secondo luogo, che le parole si percepiscono solo a metà, così che si deve

²⁸ CARLO GOLDONI, *Memoires*, http://digilander.libero.it/il_goldoni/goldoni_memoires_troisieme_partie.html, capitolo XXXV.

²⁹ FRANÇOIS RAGUENET, *Parallèle des Italiens et des Français en ce qui regarde la Musique et les Opéras*, Barbin, Paris 1702.

indovinare la metà di ciò che cantano i francesi, e al contrario si capisce molto distintamente tutto quello che dicono gli italiani³⁰.

Nella *Deféense du parallèle des Italiens et des Français en ce qui regarde la Musique et les Opéras*³¹, pubblicata tre anni dopo, nel 1705, Raguenet risponde alle critiche di Jean Laurent Lecerf de la Vieville, che nella sua *Comparaison de la musique italienne et de la musique française*³² del 1704 ha fortemente sostenuto la superiorità dell'opera francese su quella italiana, giudicando negativamente le caratteristiche della nostra lingua, inadatta, a parer suo, a esprimere sentimenti forti quali la rabbia o l'ira.

La *querelle* linguistico-musicale si accende con vivacità appena dopo la metà del XVIII secolo in seguito alla rappresentazione nel 1752, a Parigi, dell'intermezzo *La serva padrona* di Giovanni Battista Pergolesi, divenuto il manifesto dell'opera buffa italiana. La polemica, particolarmente intensa e caratterizzata da una forte componente nazionalistico-politica, vede contrapporsi da un lato i fautori dell'opera francese di Jean Baptiste Lulli e di Jean Philippe Rameau, sostenuti dal Re, e dall'altro i difensori entusiasti dell'opera italiana, sostenuti dalla Regina.

A questa seconda corrente appartiene anche la maggior parte dei *philosophes*; come accennato in precedenza infatti, J. J. Rousseau nella sua *Lettre sur la musique française* è tra i sostenitori più convinti dell'eccellenza dell'italiano come lingua per musica:

Or s'il y a en Europe une langue propre á la musique, c'est certainement l'Italienne; car cette langue est douce, sonore, harmonieuse, et accentuée plus qu'aucune autre, et ces quatre qualités sont précisément les plus convenables au chant.

Elle est douce, parce que les articulations y sont peu composées, que la rencontre des consonnes y est rare et sans rudesse, et qu'un très grand nombre de syllabes n'y étant formées que de voyelles, les fréquentes élisions en rendent la prononciation plus coulante: elle est sonore, parce que la plupart des voyelles y sont éclatantes, qu'elle n'a pas de diphtongues composées, qu'elle a peu ou point de voyelles nasales, et que les articulations rares et faciles distinguent mieux le son des syllabes, qui en devient plus net et plus plein³³.

Oltre alle caratteristiche fonetiche, sono giudicate positivamente anche le inversioni:

³⁰ FRANÇOIS RAGUENET in I. BONOMI., *Il docile idioma; l'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma, 1998, p. 63.

³¹ FRANÇOIS RAGUENET, *Deféense du parallèle des Italiens et des Français en ce qui regarde la Musique et les Opéras*, Barbin, 1705.

³² JEAN LAURENT LECERF DE LA VIEVILLE, *Comparaison de la musique italienne et de la musique française*, A. Bruxelles chez François Foppens, 1706.

³³ J.J. ROUSSEAU, *Lettre sur la musique française*, <http://archive.org/details/lettresurlamusi00rou>, p. 17.

Si je voulais m'étendre sur cet article, je pourrais peut-être vous faire voir encore que les inversions de la langue italienne sont beaucoup plus favorables à la bonne mélodie que l'ordre didactique de la nôtre, et qu'une phrase musicale se développe d'une manière plus agréable et plus intéressante, quand le sens du discours longtemps suspendu, se résout sur le verbe avec la cadence, que quand il se développe à mesure, et laisse affaiblir ou satisfaire ainsi par degrés le désir de l'esprit, tandis que celui de l'oreille augmente en raison contraire jusqu'à la fin de la phrase. Je vous prouverais encore que l'art des suspensions et des mots entrecoupés, que l'heureuse constitution de la langue rend si familier à la musique italienne, est entièrement inconnu dans la nôtre, et que nous n'avons d'autres moyens pour y suppléer, que des silences qui ne sont jamais du chant, et qui, dans ces occasions, montrent plutôt la pauvreté de la musique que les ressources du musicien.³⁴

La supremazia di una lingua sull'altra pertanto determinerebbe così anche la superiorità della sua musica, dato che la musica migliore è quella il cui idioma si dimostra più adatto al canto ragione per cui, riprendendo quanto ritenuto da J.J.Rousseau riguardo al primato della musica italiana su quella francese, l'inadeguatezza linguistica di tale lingua comporterebbe effetti e conseguenze negative sulla musica stessa e sul modo di eseguirla.

Di rilievo la posizione di Diderot, il quale, dopo avere sostenuto il carattere passionale della lingua italiana e quello razionale e comunicativo del francese nella *Lettre sur le sourds et les muets* del 1751, afferma con decisione la maggiore appropriatezza al canto della lingua italiana rispetto alla francese, in virtù delle sue caratteristiche di flessibilità, armonia, ritmo e possibilità di inversioni:

Bisogna che la frase sia corta, che il senso sia interrotto, sospeso; che il compositore possa disporre della totalità e di ciascuna delle sue parti; omettere una parola, o ripeterla; aggiungerne una che manca; girarla e rigirla, come un polipo, senza distruggerla; questo rende la poesia lirica francese molto più difficile che nelle lingue dotate di inversione che presentano naturalmente tutti questi vantaggi³⁵.

Concludiamo citando due scritti di D'Alembert in riferimento alle proprietà della lingua italiana, *Observations sur l'art de traduire* e *Sur l'harmonie des langues*; nel primo, l'autore dedica un breve accenno alla maggiore varietà e flessibilità dell'italiano rispetto al francese:

³⁴ *Ibi.* p. 20.

³⁵ *Ibi.* p. 70.

De toutes les Langues cultivées par les Gens de Lettres, l'Italienne est la plus variée, la plus flexible, la plus susceptible des formes différentes qu'on veut lui donner.

Aussi n'est-elle pas moins riche en bonnes traductions, qu'en excellent musique vocale, qui n'est elle-même qu'une espece de traduction. Notre Langue au contraire est la plus sévère de toutes dans les lois, la plus uniforme dans sa construction, la plus gênée dans sa marche³⁶.

Nel secondo, trattando della maggiore o minore armonia con cui i parlanti delle diverse lingue pronunciano il latino, D'Alembert si ferma a considerare che cosa si debba intendere per 'armonia delle lingue'; elencando i caratteri fondamentali per definire l'armonia e la melodia di una lingua, D'Alembert cita l'abbondanza delle vocali, la loro varietà nella composizione delle sillabe e la possibilità di inversioni; l'autore con ciò conclude definendo l'italiano la lingua più dolce di tutte, ma non la più armoniosa in riferimento alle vocali e alle sillabe:

Une langue qui abonderait en voyelles, et surtout en voyelles douces, comme l'italien, serait la plus douce de toutes. Elle ne serait peut-être pas la plus harmonieuse, parce que la mélodie, pour être agréable, doit non-seulement être douce, mais encore être variée³⁷.

1.3.1.2. INGHILTERRA

In Inghilterra l'opera italiana si diffonde con modalità e tempi più definiti rispetto agli altri Paesi, non dovendo competere con una tradizione operistica autoctona che non si è mai sviluppata in maniera significativa.

Nonostante l'assenza di un'antagonista locale, la penetrazione dell'opera italiana incontra diversi ostacoli e impedimenti: il moralismo religioso anglicano mostra una certa diffidenza e ostilità verso lo spettacolo operistico in generale e in particolar modo verso quello italiano; la resistenza verso l'uso della lingua italiana è altresì sostenuta dalla convinzione della necessità che il pubblico capisca il testo dell'opera.

Alla lingua italiana viene così inizialmente preferita quella inglese; a partire dal 1705 inizia, invece, una fase di compresenza delle due lingue in una medesima opera, rappresentata da artisti sia inglesi che italiani: i personaggi principali, interpretati da

³⁶ JEAN LE ROND D'ALEMBERT, *Observations sur l'art de traduire*, 1763, http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=french_translators, p. 1.

³⁷ JEAN LE ROND D'ALEMBERT, *Sur l'harmonie des langues*, A. Belin, Paris, 1822, p. 13.

cantanti italiani, cantano in italiano, mentre gli altri, generalmente secondari, cantano in inglese.

A questa prima difficile fase di adattamento segue, dal secondo decennio circa del XVIII secolo, la completa italianizzazione dello spettacolo operistico che perdura fino agli anni '80; nonostante l'elevata diffusione, l'opera alla maniera italiana rimane sempre uno spettacolo piuttosto elitario e non gradito al grande pubblico, che continua a preferire i *masques* e la popolare *ballad opera*, un dramma recitato con inserti cantati.

Nel Settecento, dunque, con l'affermarsi dell'opera italiana a Londra, la nostra lingua comincia a raffigurare lo strumento necessario alla comprensione dei libretti d'opera; è interessante notare come, se all'inizio del secolo fosse pratica comune pubblicare i libretti con la traduzione inglese, con il passare degli anni tale uso diminuisce sensibilmente. Molti, dunque, gli inglesi che apprendono l'italiano e innumerevoli gli italiani che in quel periodo insegnano la loro lingua in Inghilterra e soprattutto a Londra.

Tra le motivazioni che spingono gli inglesi a imparare l'italiano, accanto all'amore per la letteratura e alle esigenze linguistiche di coloro che, per ragioni turistiche, culturali e sociali, intraprendono il *Grand Tour*, è da sottolineare la necessità prettamente musicale di quei cantanti che si preparano ad una professione legata all'opera italiana e dei molti che volevano godere di questa rappresentazione come spettatori attivi.

In Inghilterra, dove, come si è visto, le opposizioni al dominio italiano nell'opera sono decisamente superficiali e mai approfondite, non si sviluppa un vero e proprio dibattito sulla lingua ideale per la musica e proprio a tale proposito riportiamo di seguito soltanto alcune linee guida riguardanti il dibattito in materia.

Tra Seicento e Settecento in Inghilterra si manifesta una forte resistenza al fenomeno dell'opera, giudicata negativamente da molti in quanto fatto puramente edonistico, «an exotic and irrational entertainment», come viene definita da Samuel Johnson³⁸.

Nel Settecento l'opera italiana è bersagliata da critiche che ne condannano fra l'altro il carattere imitativo e non naturale, la separazione fra testo poetico e musica nell'asservimento del primo alla seconda, gli eccessi dei cantanti e la vergogna dei castrati. Nell'ambito di tale critica molti sottolineano come elemento del tutto negativo l'incomprensibilità per il pubblico, specie in un Paese con una tradizione di teatro drammatico così importante come quella inglese.

³⁸ TIM CARTER, *What is Opera in The Oxford Handbook of Opera*, Oxford University Press, New York, 2014, p. 29.

Nonostante ci sia qualcuno che giudica in assoluto riprovevole l'uso della lingua italiana nell'opera, c'è chi distingue tra il recitativo, dove la necessità di capire lo svolgimento della trama richiede l'utilizzo della lingua inglese, e l'aria, dove le ragioni della musicalità, più forti della chiarezza e della comprensibilità, fanno tollerare, se non addirittura preferire, l'italiano.

Il primo e il più articolato intervento sulla questione della lingua per musica è di John Dryden nella prefazione all'opera *Albino and Albanus* nel 1685, in cui la superiorità dell'italiano nel canto viene motivata dall'abbondanza di vocali, pressoché esclusive nelle terminazioni e dalla dolcezza e sonorità della sua pronuncia:

It is almost needless to speak anything of that noble language, in which this musical drama was first invented and performed. All who are conversant in the Italian cannot but observe, that is the softest, the sweetest, the most harmonious, not only of any modern tongue, but even beyond any of the learned. It seems indeed to have been invented for the sake of poetry and music; the vowels are so abounding in all words, especially in the terminations of them, that excepting some few monosyllables, the whole language ends in them³⁹.

Dopo aver accennato all'ambizione dei francesi di eguagliare gli italiani nella poesia e nella musica e all'inferiorità della loro lingua rispetto a quella italiana per questi usi, Dryden passa poi a illustrare le ragioni dell'inappropriatezza al canto, ma non al recitativo, della lingua inglese, sostenendo quanto riportato:

The English has yet more natural disadvantages than French; our original Teutonic, consisting more in monosyllables, and those encumbered with consonants, cannot possibly be freed from those inconveniences. The rest of our words, which are derived from the Latin chiefly, and the French, with some small sprinklings of Greek, Italian and Spanish, are some relief in poetry, and help us to soften our uncouth numbers; which, together with our English genius, incomparably beyond the trifling of the French, in all the nobler parts of verse, will justly give us the pre-eminence. But on the other hand, the effeminacy of our pronunciation (a defect common to us and to the Danes) and our scarcity of female rhymes, have left the advantage of musical composition for songs, though not for recitative, to our neighbours⁴⁰.

All'inizio del secolo successivo un importante contributo alla questione dell'opera inglese è rappresentato dall'anonimo saggio *A Critical Discourse on Opera's and Musick in*

³⁹ JOHN DRYDEN, *The critical and miscellaneous prose works of John Dryden*, Baldwin and son, London, 1800, p. 158.

⁴⁰ *Ibi.* p. 160.

England, pubblicato in appendice alla traduzione inglese del *Parallèle des Italiens et des Français en ce qui regarde la musique et les opéras* di Raguenet nel 1709⁴¹.

Nel contributo, l'autore compie una puntuale disamina delle opere italiane rappresentate a Londra nei primi anni del secolo sottoponendole a una pesante critica, per giungere alla fine dello scritto a formulare la propria opinione sull'opera in Inghilterra e gli auspici per il suo futuro; egli, rilevando quanto severo sia il pubblico inglese nei riguardi di questo spettacolo, afferma che il livello delle opere rappresentate debba essere necessariamente elevato sia nella musica che nelle parole:

Ma ciò che contribuira più di tutto alla dignità dell'opera è che, al di là dell'aggiunta di alcuni ulteriori ornamenti a quelli che abbiamo già, tutte le parole dovrebbero essere cantate in italiano, essendo questa la lingua più adatta alla musica di ogni altra in Europa: sembra che la musica sia nata con essa, e di conseguenza perde molto della sua nativa bellezza quando appare in un abito straniero⁴².

Qualche anno dopo, Joseph Addison e Richard Steele dalle colonne dello *Spectator* e del *Tatler*, lanciano le loro critiche all'opera italiana, sia essa interpretata in lingua inglese o italiana.

Un giudizio così negativo era legato principalmente al fatto che l'opera italiana aveva snaturato lo spirito inglese e offuscato le altre forme di spettacolo, specialmente quello tragico; inoltre le argomentazioni linguistiche si appuntavano soprattutto sul carattere troppo ornato dell'italiano dei libretti e sulle implicazioni musicali dell'aspetto linguistico; particolarmente sottolineata e deprecata fu poi la mancata comprensione da parte del pubblico inglese, sia nel caso in cui in una stessa opera fossero compresenti parti in italiano e parti in inglese, sia nel caso in cui l'opera fosse cantata interamente in italiano. E fu proprio l'impossibilità di comprendere l'opera interpretata in una lingua straniera una delle cause che impedì il coinvolgimento dello spettatore nella rappresentazione che venne definita un «frivolo appagamento degli occhi e delle orecchie soltanto»⁴³.

Il successivo passo verso il nostro dirozzamento è stato l'introduzione di attori italiani nella nostra opera, i quali cantavano le loro parti nella loro lingua, mentre i nostri compatrioti cantavano le loro nella nostra lingua nativa. Il re o l'eroe dello spettacolo generalmente parlava in italiano, e gli schiavi gli rispondevano in inglese; l'innamorato frequentemente faceva il suo corteggiamento e conquistava il cuore della sua principessa, in una lingua che

⁴¹ F. RAGUENET, *Parallèle des Italiens et des Français en ce qui regarde la musique et les opéras*, Barbin, Parigi, 1702.

⁴² I. BONOMI, *Il docile idioma*, p. 98.

⁴³ *Ibi.* p. 102.

essa non comprendeva. Si sarebbe potuto pensare che fosse molto difficile condurre i dialoghi in questo modo senza un interprete tra le persone che dialogavano, ma questa fu la condizione del palcoscenico inglese per circa tre anni. Alla fine il pubblico si è stancato di capire metà dell'opera, e quindi per evitare interamente la fatica di pensare, ha fatto in modo che l'intera opera sia ora rappresentata in una lingua sconosciuta⁴⁴.

Tuttavia anche la pratica di tradurre in inglese i testi italiani viene giudicata con severità, sia quando la traduzione è condotta con la finalità esclusiva di riprodurre il ritmo del verso, senza alcuna preoccupazione della corrispondenza del significato, sia quando la versione non appropriata compromette la corrispondenza tra parole e musica, in quanto, ad essere messa in discussione è l'idea stessa di trasferire il testo, legato originariamente ad un certo tipo di musica ad esso congruente, in un'altra lingua, dotata di differente accento e intonazione.

1.3.1.3. GERMANIA

La storia dell'opera nei paesi di lingua tedesca si svolge all'insegna di un pluralismo in cui si confrontano e si alternano l'operismo italiano, decisamente prevalente, e quello tedesco.

Se la lingua dominante dei libretti, il cui argomento deriva in gran parte dall'opera veneziana e da quella francese, è quella tedesca, va sottolineato come nelle arie spesso si utilizzi l'italiano, così come talvolta nelle didascalie si usi il francese, sebbene sull'uso alternativo delle diverse lingue influisca molto la provenienza dei cantanti.

A Vienna la diffusione dell'opera italiana è totale e incontrastata almeno fino alla metà del XVIII secolo. Compositori, librettisti, cantanti, ballerini, scenografi italiani stipendiati dall'imperatore sono gli arbitri indiscussi dello spettacolo operistico. In ogni caso, dopo la metà del Settecento tale assoluto dominio comincia a vacillare.

L'imperatore Giuseppe II (1741-1790), infatti, esperto conoscitore di musica, e musicista lui stesso, si occupa in prima persona della vita musicale di palazzo, e trasforma la vecchia corte di Maria Teresa, ancora imperniata sui modelli dell'*ancien régime*, in un ambiente socialmente più aperto dove incominciano a farsi spazio valori sociali, morali, politici e artistici provenienti dalla più viva cultura illuminista contemporanea. Il suo successore, il fratello Leopoldo II (1797, 1870), al contrario, non è amante della musica e

⁴⁴ *Ibidem*.

dell'opera e durante il suo regno l'opera italiana perde slancio. Subito dopo la metà del secolo, Giacomo Durazzo, direttore dei teatri imperiali, promuove l'apertura all'opera francese e contribuisce largamente al processo di rinnovamento dell'opera italiana che si trova così costretta ad aggiornarsi e a competere con quella transalpina.

Pur essendo sempre complesso accertare il grado di comprensione dei libretti italiani da parte degli spettatori stranieri, si può ipotizzare che il pubblico viennese dell'epoca, ormai da tempo abituato all'ascolto dell'opera in italiano e in virtù della grande diffusione della nostra lingua anche in altri ambiti, abbia un elevato indice di comprensione delle opere in italiano. Negli ultimi due decenni del Settecento il pubblico tedesco comincia a mostrare gradimento sempre maggiore per il *Singspiel* (letteralmente «canto e recitazione»), un genere operistico caratterizzato dall'alternanza di parlati e cantati, cosicché le ultime grandi opere rappresentate in italiano sono quelle di Mozart; subito dopo l'opera nazionale si afferma con vivacità e gli stessi italiani in Germania iniziano a comporre su libretti tedeschi.

Al di fuori dell'ambito musicale, la lingua italiana conosce, nei Paesi di lingua tedesca, una diffusione notevole specialmente alle corti di Vienna, Salisburgo e Dresda; interessante la testimonianza di Lorenzo Magalotti, ambasciatore toscano a Vienna nella seconda metà del Seicento che, scrivendo al granduca Cosimo III, afferma di non aver avuto necessità alcuna di imparare il tedesco, data l'ampia diffusione dell'italiano nell'alta società locale.

Della straordinaria e ineguagliata diffusione della nostra lingua nell'Austria del XVIII secolo, costituisce un esempio illuminante, l'italiano di Mozart. Egli, com'è noto, apprende l'italiano ancora bambino dal padre e lo utilizza spesso anche al di fuori dell'ambito musicale, come lingua della comunicazione familiare ed epistolare.

La riflessione sull'italiano come lingua per musica nei Paesi di lingua tedesca è dunque assai ridotta. Nel XVIII secolo l'opera italiana domina incontrastata nella maggior parte dei Paesi di lingua tedesca e l'italiano rappresenta l'unica lingua di cultura di corte, senza quasi concorrenza da parte del francese fino almeno agli ultimi decenni del secolo. Se l'italiano, dunque, regna nell'ambito dell'opera drammatica, la posizione del tedesco rimane primaria nel *Singspiel*, e dato che i campi resteranno fondamentalmente sempre separati, non si riscontra una concorrenza linguistica che abbia intrapreso una discussione sull'argomento della lingua ideale per la musica teatrale né di fatto emerge, dalla

letteratura esaminata, una rivendicazione del tedesco, che si avrà invece alla fine del secolo, e nemmeno un confronto con il francese⁴⁵.

1.3.2. L'ITALIANO LINGUA POETICA E LINGUA DELL'OPERA

I testi che l'opera mette in musica sono sempre testi poetici, dal momento che i librettisti italiani prediligono quasi esclusivamente i versi alla prosa, data la struttura più idonea di essi alla resa musicale; ne consegue che l'opera condivide con il teatro in versi la necessità di confrontarsi con una rigida struttura metrica, alla quale si aggiungono la melodia e la musica che presuppongono anch'esse tempi e modalità particolari con cui misurarsi. Dal momento, poi, che ogni testo poetico-operistico è composto oltre che per essere letto soprattutto per essere declamato ad alta voce, risulta fondamentale la struttura melodico-espressiva; ciò determina il particolare significato di un periodo in base a come questo è pronunciato, cosicché frasi di uguale livello sintattico e semantico pronunciate con intonazioni diverse assumono significati differenti.

Nel testo poetico, dunque, il ritmo melodico-espressivo ha lo scopo di sottolineare non soltanto il significato ma anche l'intensità di un sentimento e di uno stato d'animo, considerato che il principale punto di contatto tra il sistema linguistico e il sistema musicale nel recitativo operistico risiede a livello prosodico⁴⁶.

Per rendere un testo musicabile il librettista non deve tuttavia limitarsi ad elaborare una lingua ritmata. Non meno importante è, infatti, la distribuzione delle parti e dei relativi versi secondo i ruoli vocali, nonché la scelta dei moduli poetici sulla base della funzionalità drammatica e delle relative strutture musicali: il librettista deve cioè decidere non solo quali e quanti versi assegnare all'uno o all'altro cantante, quali e quanti versi assegnare all'azione e agli effetti, ai dialoghi e ai monologhi, ma anche come incanalare tale materiale nelle forme musicali proprie dell'epoca.

⁴⁵ Si vedano per approfondimenti MARIO CARROZZO, CRISTINA CIMAGALLI, *Storia della Musica Occidentale*, Armando, Roma, 2008, REINHARD STROHM, *Italienische Barockoper in Deutschland: eine Forschungsaufgabe*, in *Festschrift Martin Ruhnke zum 65. Geburtstag*, stuttgart-Neuhausen, Hässler, 1986, pp. 348-363, FABRIZIO DORSI, GIUSEPPE RAUSA, *Storia dell'opera italiana*, Mondadori, Milano, 2000.

⁴⁶ PAOLO FABBRI, *Metro e canto nell'opera italiana*, EDT, Torino, 1935. Si vedano anche GIOVANNA GRONDA e PAOLO FABBRI (a cura di), *Libretti d'opera italiani. Dal Seicento al Novecento*, Mondadori, Milano, 1997, PAOLO FABBRI, *Istituti metrici e formali*, in LORENZO BIANCONI e GIORGIO PESTELLI (a cura di), *Storia dell'opera italiana*, EDT, Torino, 1988, PATRICK J. SMITH *La decima musa. Storia del libretto d'opera*, Sansoni, Firenze, 1981, WOLFGANG OSTHOFF, *Musica e versificazione: funzione del verso poetico nell'opera italiana*, in LORENZO BIANCONI (a cura di), *La drammaturgia musicale*, Il Mulino, Bologna, 1986, pp. 125-141, FRIEDRICH LIPPMANN, *Versificazione italiana e ritmo musicale. I rapporti tra verso e musica nell'opera italiana dell'Ottocento*, Liguori, Napoli, 1986.

Per ottemperare a tali scopi è imprescindibile la divisione dell'enunciato poetico in versi sciolti e versi misurati (o lirici). Tale alternanza di moduli poetici costituisce l'aspetto strutturale più macroscopico del libretto e il più eloquente indizio della sua appartenenza al genere operistico.

- I **versi sciolti** sono generalmente endecasillabi e settenari senza uno schema strofico né una sequenza prestabilita di rime. Sono particolarmente adatti al recitativo, alle sezioni di testi in forma dialogata e possono anche incontrarsi in particolari monologhi.

- I **versi misurati** (o lirici) sono organizzati in strofe per lo più isometriche, cioè caratterizzate da versi dello stesso metro, che sono dotate di uno schema prefissato di rime e che terminano nella maggior parte dei casi con un verso tronco. Le misure più utilizzate per questi versi sono il settenario, l'ottonario, il quinario, il senario e il decasillabo; molto meno frequente è invece l'endecasillabo. I versi lirici sono destinati alle arie, ossia ai brani vocali solistici, in cui il personaggio esprime il proprio pensiero e il proprio stato d'animo; ai duetti, terzetti e quartetti; ai prologhi e ai cori.

Si osservi a proposito un esempio tratto da *L'Olimpiade* di Antonio Caldara⁴⁷:

Aminta: Più lento, o prence,
 nel fingerti felice. Ancor vi resta
 molto di che temer. Potria l'inganno
 esser scoperto; al paragon potrebbe
 Megacle soggiacer. So ch'altre volte
 fu vincitor, ma un impensato evento
 so che talor confonde il vile e 'l forte
 né sempre ha la virtù l'istessa sorte.

<p>Licida: Oh sei pur importuno Con questo tuo noioso, perpetuo dubitar. Vicino al porto vuoi ch'io tema il naufragio! A' dubbi tuoi chi presta fede intera non sa mai quando è l'alba o quando è sera.</p>	<p>Recitativo: versi sciolti (endecasillabi e settenari) con distico in rima baciata per sottolineare l'articolazione del dialogo e dare poi il via</p>
	<p>all'aria in versi lirici.</p>

⁴⁷ Prima esecuzione 28 agosto 1733, Vienna; libretto di Pietro Metastasio.

Quel destrier che all'albergo è vicino

Più veloce s'affretta nel corso: non l'arresta l'angustia del morso, non la voce che legge gli dà. Tal quest'alma, che piena è di speme, nulla teme consiglio non sente; e si forma una gioia presente del pensiero che lieta saprà.	<i>Aria</i> : versi misurati; due quartine di decasillabi, rima ABBX CDDC (X: verso tronco). Nei libretti a stampa l'aria è in in genere segnalata con una rientranza tipografica.
--	--

(Pietro Metastasio - *L'Olimpiade*, Atto I, scena terza)⁴⁸

Occorre tener presente poi che nelle parti dialogate, siano esse in versi sciolti o misurati, un verso può essere smembrato tra due o più interlocutori, come nel *Macbeth* di Verdi⁴⁹:

Macbeth:	Tu di sangue hai brutto il volto	Versi lirici (ottonari)
Sicario:	E' di Banco.	
Macbeth:	Il vero ascolto.	
Sicario:	Si.	
Macbeth:	Ma il figlio?	
Sicario:	Ne sfuggì.	
Macbeth:	Cielo! e Banco?	
Sicario:	Egli morì.	

(Francesco Maria Piave - *Macbeth*, Atto II, scena sesta)⁵⁰

La lingua dei libretti d'opera subisce un radicale mutamento linguistico nel passaggio dall'epoca neoclassica a quella romantica.

Il modello al quale si rifà il librettista Pietro Metastasio è caratterizzato da una sintassi lineare, da un lessico non esibito e da una morfologia letteraria consolidata e tradizionale dove chiarezza e semplicità sintattiche sono essenziali per rispondere alle esigenze del dialogo melodrammatico e alla concisione dei versi.

⁴⁸ G. STAFFIERI, *Un teatro tutto cantato - Introduzione all'opera italiana*, Carocci Editore, Roma, 2012, p. 138.

⁴⁹ Prima esecuzione 14 marzo 1847, Firenze; libretto di Francesco Maria Piave.

⁵⁰ *Ibi.* p. 139.

Da intellettuale egli sostiene di fondare le proporzioni dei suoi libretti sugli equilibri della tragedia greca, mentre da abile artigiano, che ogni mattina compone un numero di versi stabilito, saper dosare gli effetti e rendere eloquenti le parole⁵¹.

Il vocabolario poetico metastasiano è quello tradizionale ma, allo scopo di riuscire intelligibile ad un più vasto pubblico, il librettista evita sempre i vocaboli più rari e arcaici; è proprio in quest'epoca che l'italiano letterario esce «dal consumo elitario dei dotti e dei letterati e diventa lingua a suo modo popolare, riconosciuta, cantata, col consenso di tutti specializzata nell'effusione lirica de' sentimenti»⁵².

Successivamente, con l'affermarsi del sublime gusto neoclassico e dell'eccezionalità alfieriana, caratterizzati da un lessico arcaico e aulico e da un'aggettivazione ridotta e concisa che tende all'allontanamento dall'uso contemporaneo, i libretti d'opera iniziano ad esibire uno stile molto vistoso, con netti stacchi dallo *standard* dell'epoca.

Tali procedure, in perfetta armonia con i tratti caratteristici del linguaggio letterario dei primi anni del secolo, si affermano con decisione.

Ed ecco che agli inizi del secolo XVIII inizia ad affermarsi l'opera seria, che si presenta come una creatura estremamente vitale che ha tratto dall'opera buffa una struttura drammaturgico-musicale più ampia e vivace che la predispone ad accogliere gli stimoli più significativi della letteratura contemporanea.

In essa si vanno già delineando le strutture di base che saranno poi portanti dell'opera ottocentesca per quasi mezzo secolo, da Rossini a Verdi. Il recitativo assume un ruolo del tutto marginale e puramente introduttivo; il libero fluire del verso sciolto sparisce quasi totalmente per cedere il campo ad una metrica inquadrata in precisi schemi strofici, al cui interno trovano spazio i dialoghi che i personaggi si scambiano durante l'azione e vanno a caratterizzarsi come numero o pezzo musicale chiuso.

Tale assetto metrico risulta perfettamente funzionale ad una sintassi musicale anch'essa in evoluzione e protratta verso un'ideale di rigorosa simmetria e articolata secondo una regolare scansione binaria della frase. Le strutture discorsive sono private della variabilità ritmica e metrica del recitativo e lo stile, assumendo un tono più alto e poetico, si distanzia notevolmente dalla lingua comune sia nella scelta dei vocaboli che nella costruzione sintattica e si va poetizzando.

⁵¹ L. ARRUGA, *Il teatro d'opera italiano - Una storia*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 91.

⁵² VITTORIO COLETTI, *Storia dell'italiano letterario*, in TINA MATARRESE (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna, 1993, p. 164.

Con l'avvento del nuovo secolo l'articolazione tipica del dramma si modifica; l'aria consta infatti di due tempi, uno lento e moderato, ovvero cantabile e l'altro più veloce e fortemente accentato, ovvero cabaletta. Tale articolazione dà luogo in realtà a una struttura quadripartita, nella quale il cantabile era preceduto da una scena, ossia da un breve recitativo, e tra i due tempi principali è inserito un tempo di mezzo più o meno esteso.

Altra caratteristica dell'aria ottocentesca è l'attenuazione del suo carattere solistico e monologico: chi la canta di regola non è solo in scena, e le due parti solistiche (il cantabile e la cabaletta) si inseriscono in un contesto di battute dialogiche che il personaggio scambia con il compagno o con i compagni di scena. Nella cavatina, inoltre, ovvero l'aria che i personaggi principali cantano uscendo di scena per la prima volta, l'aria tende a svolgere una funzione tipica del recitativo, ossia la narrazione dell'antefatto.

Ma è il finale a raccogliere in sé tutta la tensione del percorso drammatico; questo prende generalmente l'avvio sotto apparenze festose, per venire poi successivamente interrotto a causa di un evento inaspettato che porta ad una pausa di riflessione, il concertato. L'azione infine riprende per giungere al giudizio finale.

Per quanto concerne la metrica, la necessità di strutture più complesse ha come conseguenza l'abbandono dei versi parisillabi, in particolar modo l'ottonario, e la predilizione per gli imparisillabi, meglio ancora se lunghi, per cui l'endecasillabo viene ad inserirsi tra i versi 'cantabili'.

Oltre all'abbondanza di endecasillabi, settenari e quinari, all'epoca tutti usatissimi anche nei cantabili, notevole fortuna inizia ad avere anche il settenario doppio (detto anche alessandrino alla francese, oppure martelliano, avendone teorizzata e praticata l'adozione in Italia Pier Jacopo Martello, agli inizi del Settecento).

Il modello romantico perciò, caratterizzato da un lessico raro, da arcaismi fonomorfolo­gici vistosi e soprattutto da una sintassi inversa e non di rado stravolta, presenta un italiano che possiede tutte le caratteristiche di quello letterario e poetico coevo: residui fonomorfolo­gici arcaici in grande quantità (*dei, puote, deggio, avvi, nol, ei*), lessico colto e raro (*talamo, involami, vanni, statico, azza, pugna, inulto*), costrutti sintattici iperletterari (*Dal tuo morto fu il mio genitore; tutto sprezzo che d'Ernani / non favella a questo core*).

Se dunque al principio la lingua dell'opera tende a semplificare quella poetica, sfruttandone i procedimenti che meglio chiariscono le espressioni, attraverso antitesi e

simmetrie, in seguito si compiace nel complicarla, più di quanto non faccia lo stesso teatro romantico.

La cosa è tanto tipica che quando, intorno alla seconda metà dell'Ottocento nei libretti di *La Bohème* e di *Madama Butterfly* di Giuseppe Giacosa e Luigi Illica, essa cessa di essere rimarchevole, desta notizia.

Il salto nel materiale linguistico è dunque notevole; osserviamo, ad esempio, come si esprime il contadino Elvino della *Sonnambula*, per scusarsi del ritardo alle nozze:

Perdona, o mia diletta, / il breve indugio. In questo dì solenne / ad implorar ne andai sui nostri nodi / d'un angelo il favor: prostrato al marmo / dell'estinta mia madre! Oh! benedici / la mia sposa! le dissi⁵³.

Quaranta o cinquant'anni prima, quando i libretti, anziché complicare la lingua della poesia contemporanea, cercavano di adottarne una versione semplificata, un tale esprimersi sarebbe stato impensabile. Per chiarire meglio il cambiamento linguistico possiamo confrontare i versi precedenti con una celebre aria di Enea nella *Didone abbandonata* di Metastasio⁵⁴:

Se resto sul lido, / se sciolgo le vele, / infido, crudele / mi sento chiamar./ E intanto, confuso / nel dubbio funesto, / non parto, non resto, / ma provo il martire / che avrei nel partire, / che avrei nel restare⁵⁵.

così simmetrica nella struttura metrico-sintattica e con versi e sezioni frasali che coincidono in progressione lineare, con la torsione sintattica dei versi del Conte nella *Sonnambula* di Vincenzo Bellini e Felice Romani⁵⁶:

Vi ravviso, o luoghi ameni, / in cui lieti, in cui sereni / sì tranquillo i dì passai / della prima gioventù!⁵⁷

in cui le pause del metro, ben sottolineate dalla melodia, complicano la percezione della sintassi completamente stravolta.

Tuttavia, ciò che probabilmente caratterizza al meglio la lirica ottocentesca dal punto di vista stilistico è l'antirealismo, ovvero la ricerca di sinonimi colti o latineggianti

⁵³ VITTORIO COLETTI, *Libretti, opera e lingua* in *Storia della lingua italiana e storia della musica*, ASLI 4, Franco Cesati Editore, Firenze, 2004, p. 22.

⁵⁴ Prima esecuzione 1 febbraio 1724, Napoli; libretto di Pietro Metastasio.

⁵⁵ V. COLETTI, *Libretti, opera e lingua* in *Storia della lingua italiana e storia della musica*. p. 23.

⁵⁶ Prima esecuzione 6 marzo 1831, Milano; libretto di Felice Romani

⁵⁷ *Ibi.* p. 24.

utilizzati in luogo di termini concreti o prosaici e il ricorso a perifrasi per alludere a nozioni vagamente legate alla contemporaneità.

Questa vera e propria fuga dalla realtà è ancora più evidente quando l'opera tocca temi di attualità, magari scabrosi per la sensibilità dell'epoca. È il caso di *La Traviata*⁵⁸ di Giuseppe Verdi, tratta dal dramma di Alexandre Dumas figlio, *La signora delle camellie*, rappresentata per la prima volta nel 1852 e ispirata alla cronaca del tempo.

La prima di *La Traviata* al teatro La Fenice di Venezia è stata un fiasco clamoroso, con tutta probabilità per la novità dell'argomento oltre che per l'insufficienza dei cantanti.

La novità del soggetto e la modernità dell'ideologia soggiacente (la comprensione di Verdi per Violetta e non per il borghese Germont) sono controbilanciate dalla scrittura, la quale dà «l'impressione che il testo fosse stato tradotto in una lingua morta»⁵⁹.

Così per «*grazie!*» si ricorre a «*Le mie grazie vi rendo*» (Atto I; scena II) o a «*mercè*» (Atto I; scena IV); per «*lo gradite?*» a «*vi fia grato?*» (Atto I; scena II); per «*bellezza*» a «*le veneri*» (Atto II; scena V); per «*sono passati già tre mesi*» a «*volaron già tre lune*» (Atto II; scena I).

Ma il tema attuale della *Traviata* costituisce un'eccezione; nelle situazioni melodrammatiche più ricorrenti dominano generalmente vendette, intrighi, che hanno luogo in scenari storici scarsamente probabili mentre il tutto viene calato in un intreccio che non ricerca una reale verosimiglianza narrativa, ma piuttosto una superiore verità musicale. Inoltre, come suggerisce Vittorio Alfieri, la ripetitività delle situazioni comporta un riecheggiamento di immagini e a volte di interi versi da un libretto all'altro «più per un passivo attingere di forme e stilemi di largo consumo da parte del librettista che non per una deliberata imitazione di testi precedenti propri o altrui, librettistici o poetici»⁶⁰.

Se ne osservi, a conclusione, qualche esempio tratto da melodrammi verdiani:

- la metafora della «*destra gelida*» di vecchi che impugnano un'arma, o non riescono più ad impugnarla, ricorre in *Nabucco* (Atto III, scena III): «*Invan la destra gelida / corre all'acciar temuto!...*» e nei *Lombardi* (Atto III, scena III): «*E la mia destra gelida / l'acciaio impugnerà*»;
- il tentativo di farsi coraggio in situazioni altamente drammatiche è espresso in modo analogo in *Ernani* (Atto IV, scena ultima): «*Quel pianto, Elvira, ascondimi ... /*

⁵⁸ Prima esecuzione 6 Marzo 1853, Venezia; libretto di Francesco Maria Piave.

⁵⁹ LUIGI BALDACCI, *Libretti d'opera e altri saggi*, Vallecchi, Firenze, 1974, in LUCA SERIANNI, *Storia della lingua italiana*, Bompiani, Bologna, 1989.

⁶⁰ VITTORIO ALFIERI, in LUCA SERIANNI, *Storia della lingua italiana*, Bompiani, Bologna, 1989.

ho d'uopo di costanza...» e nella *Traviata* (Atto III, scena VI): «*Ma più che mai, deh, credilo / m'è d'uopo di costanza*»;

○ infine di «*insolito vigore*» parlano due personaggi in punto di morte: Oronte nei *Lombardi alla prima crociata* (Atto III, scena VII): «*Al petto Anelo / scende insolito ... vigor!*» e Violetta nella *Traviata* (Atto III, scena ultima): «*In me rinasce ... m'agita / insolito vigore!*»

1.4. COME SI DIVENTA CANTANTI D'OPERA. CENNI STORICI

Prima di cantare, bisogna recitare, interpretare sempre quello che si canta, rientrare nel personaggio dell'opera e cercare di trasmettere al pubblico la sofferenza, la gioia o il dolore, sempre in riferimento al ruolo che si sta interpretando, cercando sempre una varietà di colori nei suoni come se un pittore stesse dipingendo un quadro con molti colori⁶¹

Il tenore Beniamino Gigli

Prima dell'entrata in vigore del Codice Napoleonico⁶² i cantanti d'opera non sono soggetti ad alcuna limitazione d'età; tuttavia i figli delle famiglie poco abbienti sono spesso costretti a contribuire al mantenimento dei loro genitori con i ricavi dei loro lavori in segno di riconoscimento per le spese sostenute durante la loro formazione. A tale consuetudine ci si può sottrarre solamente con la sottoscrizione di un documento legale che solleva i figli da qualsiasi risarcimento economico e permette loro di comportarsi come meglio credono.

Nel 1771 il tenore Giuseppe Tibaldi, ad esempio, dopo 18 anni di onorata carriera in giro per l'Europa, fa firmare a suo padre un atto di emancipazione economica nel quale si sostiene che egli ha estinto qualunque forma di debito nei confronti del genitore ed è oramai economicamente indipendente. A metà Ottocento il basso Giuseppe Frezzolini costringe la figlia Erminia, soprano di fama europea, ad un versamento di 3.000 franchi annui come ringraziamento per gli studi che le ha permesso di sostenere.

Quando il padre muore, solitamente i fratelli maggiori prendevano il suo posto; quando il baritono Natale Costantini, primo Ezio nell'*Attila* di Verdi nel 1846⁶³, decede,

⁶¹ BENIAMINO GIGLI, <http://liricamente.it>

⁶² *Code civil des Français*; in vigore dal 21 Marzo 1804.

⁶³ Prima esecuzione 17 marzo 1846, Venezia; libretto di Temistocle Solera.

sua moglie entra in possesso di solo un quarto dei suoi averi per mantenere un fratello del marito defunto con gravi problemi economici.

Come nella maggior parte dei mestieri ottocenteschi, anche la professione di cantante e di musicista si tramanda generalmente in forma ereditaria, anche se il canto diversamente dalla musica, dipende più da un dono naturale che da un'educazione familiare specifica.

Un esempio di famiglia interamente dedicata alla musica è quella di Alessandro Scarlatti (1660-1725) nella quale fratelli, sorelle, figli e nipoti sono tutti operanti in campo musicale; gli Scarlatti si uniscono poi ad una famiglia di simili origini, gli Uttini e, una donna discendente da questa unione, Luigia Uttini, dà alla luce nel 1813 Giuseppe Verdi.

Molti cantanti vengono, così, spinti alla professione da genitori o zii, anch'essi musicisti, ma dal momento che l'istruzione avviene quasi sempre all'interno dell'ambito familiare risulta difficile reperire alcun tipo di notizia in proposito. Ne è un esempio Brigida Giorgi Banti che impara a cantare inizialmente dal padre e nel 1708, ancora illetterata, diviene una cantante di grido nei teatri di Parigi e Londra.

Quando invece gli aspiranti cantanti escono dalla famiglia per ricevere un'adeguata educazione musicale, spesso vengono adottati dai maestri e instaurano con loro un rapporto che va ben oltre la professionalità; sono noti alcuni esempi a riguardo nel XVIII secolo. I bambini provengono, nella maggior parte dei casi, da famiglie di umili origini e l'adozione è spesso l'unica *chance* per potersi affacciare al mondo della musica. I più fortunati incontrano sulla loro strada una devota figura paterna sostitutiva che li accudisce e cura le loro finanze e i primi contratti, così come fa Rossini per circa 6 anni con il tenore russo Nicola Ivanoff, mantenendolo fino a quando il ragazzo non è in grado di autogestirsi e si prese cura di lui come del figlio che non ha mai potuto avere.

Ma pur senza arrivare a questi estremi, sono frequenti i casi in cui un insegnante riveste un ruolo di natura parentale con i suoi studenti, i quali sono come figli; similmente è noto il caso di due prime donne del XIX secolo che si riferiscono ai loro maestri chiamandoli papà.

Fino alla nascita delle moderne scuole di musica alla fine del XIX secolo, anche gli insegnanti dei conservatori tengono spesso comportamenti simili, ospitando i propri studenti nelle loro case, trattandoli come figli propri e iniziandoli al canto nei cori delle chiese locali. Un esempio fu Francesco Cortesi, che nella Firenze degli ultimi anni dell'800, ospita nel palazzo in cui vive alcuni studenti di musica con i quali intrattiene sempre stretti rapporti amicali e le cui lezioni sono generalmente una combinazione di

insegnamento formale e conversazione tra cari; come riferisce un anonimo studente americano di Cortesi: «It takes an Italian teacher an hour to give a half-hour lesson»⁶⁴.

Spesso dunque il maestro mantiene interamente lo studente, occupandosi anche del suo abbigliamento e della sua alimentazione per poi trattenere per sé una percentuale dei guadagni del ragazzo per circa 6 anni, 3 anni se gli studenti hanno avuto una precedente istruzione, e 10 per i giovani castrati.

Analogamente, un'altra pratica diffusa soprattutto tra i maestri del sud d'Italia è quella di farsi pagare la metà della somma dovuta per le lezioni e lasciare l'altra metà come *ius* da finalizzare una volta che lo studente abbia iniziato a guadagnare lavorando.

Dopo l'apprendistato, sia esso di natura formale o informale, i cantanti non tardano ad apparire in pubblico e il debutto avviene generalmente tra i 15 e i 16 anni d'età⁶⁵.

1.5. LA FORMAZIONE DELLE RAGAZZE

Diversa è la sorte prevista per le ragazze che vogliono intraprendere la carriera di cantanti; all'epoca è infatti inappropriato per le giovani donne stabilire rapporti di lavoro con uomini che non siano parenti, di conseguenza la pratica dell'adozione da parte del maestro è per loro una via del tutto inaccessibile.

Le donne vivono in un contesto di 'clausura' e ricevono generalmente un'istruzione di gran lunga inferiore rispetto a quella degli uomini e persino a quella dei castrati. Nel XVII e XVIII secolo i maestri di canto sono quasi sempre religiosi e le ragazze hanno la possibilità di studiare musica solamente all'interno di conventi e orfanotrofi.

Papa Innocenzo XI si esprime in materia nel 1686 e vieta a qualsiasi ragazza abitante in un convento o in un orfanotrofio di prendere lezioni di canto ancorché se il maestro è un parente di quest'ultima; la norma resta in vigore fino al 1705 e anche quando tale divieto è abolito, alle studentesse di canto dei conservatori viene comunque preclusa la possibilità di esibirsi in pubblico e diventare quindi professioniste.

⁶⁴ JOHN ROSSELLI, *Singers of Italian Opera, The History of a profession*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992, p. 101.

⁶⁵ Per approfondimenti si vedano CHARLES OSBORNE, *The Bel Canto Operas of Rossini, Donizetti, and Bellini*, Amadeus Press, Portland (Oregon), 1984. JOHN POTTER, *Tenor: history of a Voice*, Yale University Press, New Haven, 2009, CORNELIUS L. REID, *Bel Canto: Principles and Practices*, Joseph Patelson Music House, New York, 1950, ANTONELLA NIGRO, *Observations on the Technique of Italian Singing from the 16th Century to the Present Day* in CLAUDIO DALL'ALBERO, MARCELLO CANDELA, *Celebri Arie Antiche: le più note arie del primo Barocco italiano trascritte e realizzate secondo lo stile dell'epoca*, Rugginenti Editore, Milan, 1998, LAZAR S. SAMOILOFF, *The Singer's handbook*, Theodore Presser Company, Philadelphia, 1942.

Allo stesso modo nei conventi le ragazze possono sì frequentare corsi di canto, qualificandosi in tal modo per diventare suore anche senza una dote, ma non possono comparire a teatro.

Alcune donne tuttavia riescono a trovare maestri che non siano membri della famiglia, ma preti o monaci consenzienti che lavorano come compositori o direttori dei cori. È il caso delle due sorelle di Francesco Rasi, il primo Orfeo della storia⁶⁶, che vengono istruite da un monaco nella Firenze del 1600 e di Luigia Bendazzi (1826-1901), la figlia di due genitori illetterati di Ravenna il cui zio materno, economicamente e culturalmente più elevato, paga per la sua istruzione in un collegio di Milano. Nel 1849 la ragazza è assunta dalla famiglia di Federico Dallara, un compositore e maestro bolognese con il quale probabilmente Luigia ha già studiato in precedenza; l'anno seguente ella fa il suo debutto all'opera con un contratto che designa Dallara come suo tutore a tutti gli effetti.

La carriera di Luigia prospera velocemente ed ella diviene una soprano e la prima donna di Verdi in *Simon Boccanegra* nel 1857⁶⁷. Continua a vivere con Dallara e la moglie fino al 1859 e in una lettera del 1856 così si rivolge ai due: «Mamma e papà, vi devo tutto [...] Solo voi esistete nel mio mondo»⁶⁸. Luigia, che ha iniziato a firmarsi Gigetta Dallara, dipende ancora per alcuni anni da Federico dal punto di vista amministrativo ma in seguito si sposa con un compositore minore e torna a firmarsi come Gigetta Bendazzi.

Solo nel XIX secolo, con l'apertura in Italia dei primi conservatori, su modello di quelli francesi, le ragazze possono iniziare a frequentare regolarmente scuole di musica sebbene il regolamento preveda che le classi delle ragazze e quelle dei ragazzi siano distanziate anche di molte ore così da evitare che gli alunni dei due sessi si incontrino nelle aule o nei corridoi.

1.6. I CORSI DI CANTO AGLI ALBORI

Molti sono i casi di cantanti che ottengono un grandioso successo avendo sperimentato un'istruzione non del tutto professionale. Ancora a metà Ottocento circa,

⁶⁶ Prima esecuzione 24 febbraio 1607, Mantova; libretto di Alessandro Striggio.

⁶⁷ Prima esecuzione 12 marzo 1857, Venezia; libretto di Francesco Maria Piave.

⁶⁸ J. ROSSELLI, *Singers of Italian Opera*, pp. 99-100. Si vedano anche HAROLD ROSENTHAL, WEST EWAN, *The Concise Oxford Dictionary of Opera*, Oxford University Press, London, 1996, RICHARD SOMERSET-WARD, *Angels and Monsters: Male and Female Sopranos in the Story of Opera*, Yale University Press, New Haven, 2004.

infatti, la maggior parte dei corsi di canto non è né regolare né tantomeno prolungata e i cantanti continuano a studiare anche dopo il debutto iniziale, con un cantante più anziano o attraverso un corso di perfezionamento⁶⁹.

Cantanti e maestri concordano nell'affermare che anche il più dedito tra gli studenti non possa esercitare la sua voce per più di alcune ore al giorno; le sette/otto ore di pratica degli strumentisti sono infatti fuori discussione per un cantante.

Le prime informazioni relative alle classi di canto risalgono al 1640 a Roma, dove i corsi durano generalmente quattro ore al giorno ed sono tutti concentrati alla mattina: un'ora per la pratica vocale, un'ora per le colorature e infine un'ora di fronte allo specchio per controllare la postura e le espressioni facciali, con esercitazioni di teoria e di controparte nel pomeriggio.

Gli studenti molto probabilmente lavorano individualmente in classe cosicché nessuno eserciti la sua voce per tutte le quattro ore di corso. Gli orari sono dunque estremamente flessibili e la pratica canterina si sovrappone spesso volte alla conversazione.

Lorenzo Gibelli, un insegnante molto in auge nella Bologna del 1750, così descrive il perfetto studente di canto:

il ragazzo deve possedere una voce elegante e ben accordata, deve conoscere tutto quanto concernente la musica e la sua lingua e non di meno la recitazione; deve aver abbellito la sua mente con lo studio della storia politica, civile e religiosa delle genti del mondo e della filosofia che insegnava loro il corso delle passioni umane⁷⁰.

Pier Francesco Tosi, nel trattato del 1723 *Opinioni de' cantori antichi e moderni* illustra quella che deve essere l'istruzione di un giovane cantante d'opera dell'epoca⁷¹:

1. Gli allievi principianti devono imparare a cantare dolcemente in scala una nota alla volta accordati perfettamente
2. Devono imparare a toccare i semitoni e a distinguere le nove commas nelle quali gli intervalli tra un tono e l'altro sono divisi
3. Devono imparare ad avere una voce limpida e chiara, evitando ogni emissione nasale o di gola, considerati i due peggiori difetti nel canto
4. Devono imparare a unire i due registri di voce, il petto e la testa, senza effettuare alcuna rottura

⁶⁹ Si vedano in merito ALFREDO COLOMBANI, *L'opera italiana del XIX secolo*, Tip. Corriere della Sera, Milano, 1900, ANONIMO, *Curiosità storiche della musica in Italia, Germania, Francia e Inghilterra*, Paolo Ripamonti Carpano, Milano, 1833, ROGER PARKER, *Classical Music in Milan during Verdi's Formative Years*, Studi Musicali, 13/2, 1984.

⁷⁰ J. ROSSELLI, *Singers of Italian Opera*, p. 102, CARLO PANCALDI, *Vita di Lorenzo Gibelli, celebre contrappuntista e cantore*, Nobili, Bologna, 1830, pp. 107-110.

⁷¹ PIER FRANCESCO TOSI, *Opinioni de' cantori antichi e moderni*, p. 91-113.

5. Devono imparare a pronunciare le parole distintamente e le vocali in particolar modo; le migliori vocali sulle quali fare pratica sono quelle aperte, la A, la E e la O.

6. Devono fare pratica davanti ad uno specchio per osservare la postura (consiglio di stare sempre in piedi quando si canta per ottenere i migliori risultati) ed evitare smorfie; il modo migliore per tenere la bocca è, nella maggior parte delle volte, in una forma simile ad un sorriso.

7. Una volta superata la prima fase, devono imparare a fare pratica sulle note alte per mantenere o innalzare il timbro di voce.

8. Devono imparare a tenere le note, mantenendole fisse ed evitando i tremolii.

9. Devono saper mantenere una nota a lungo, muovendo gradualmente dal basso all'alto e poi ancora verso il basso.

10. Devono iniziare a vocalizzare muovendosi rapidamente da una nota all'altra, senza l'utilizzo di parole, per poi andare a fare pratica sugli ornamenti che secondo Tosi dovevano in parte essere provati e in parte lasciati all'improvvisazione del cantante e non essere decisi a priori dal compositore.

Sebbene il maestro non entri nel merito di dettagli fisiologici, il controllo del respiro è giudicato ugualmente importante per Tosi, al pari di una conoscenza del latino che favorirebbe in particolar modo i cantanti di chiesa. Gli studenti devono inoltre imparare a leggere le note ancorché suonare uno strumento non sia così importante se non per accompagnarsi da soli al piano. Oltre a ciò, è loro richiesto di condurre vite misurate e coltivare le buone maniere, sia in società che, soprattutto, nei rapporti professionali; le buone maniere includono anche il non coprire le voci altrui in un coro e, ad esempio in un duetto, non tenere una nota più a lungo di quanto pattuito dai due cantanti (abitudine che Maria Callas criticava a Fiorenza Cossotto).

Manuel Garcia, un maestro di canto spagnolo che lavora a lungo in Italia, scrive nel 1840 un trattato simile sulla formazione dei cantanti d'opera: *Traité complet de l'art du chant en deux parties*⁷².

È lui il primo ad includere nelle lezioni di canto il potere della scienza moderna. Data la sua precisa conoscenza dell'anatomia umana, Garcia introduce nella propria gola un piccolo specchio appeso ad una matita. Sviluppa poi uno strumento chiamato laringoscopio e nelle sue pubblicazioni scrive a lungo degli studi sulla laringe e sulla faringe, sul diagramma e sul torace, sulla nomenclatura dei muscoli sinusoidali e sperimenta l'utilizzo anche di un altro strumento scientifico, il metronomo.

⁷² Si veda MANUEL GARCIA (a cura di STEFANO GINEVRA), *Traité complet de l'art du chant en deux parties. Trattato completo dell'arte del canto in due parti*, Giancarlo Zedde Editore, Torino, 2002.

Garcia mette poi a punto una tripartizione di registri: petto, medio e testa; tripartizione controversa rispetto alle due precedenti e distinte due timbri, uno chiaro e uno scuro.

Ciò che Tosi aveva riferito riguardo la posizione della bocca, l'intonazione e le espressioni rimane invariato nelle trattazioni di Garcia, così come gli esercizi prescritti in precedenza dal maestro, soprattutto ora che la loro fondazione anatomica è stata illustrata.

Molti maestri del XIX lamentano che tra i loro studenti ci sia una scarsa conoscenza della grammatica e della lingua scritta e ciò è documentato anche dai numerosi errori di *spelling* di natura elementare presenti nelle corrispondenze tra cantanti; i primi artisti letterati si incontrano infatti nei conservatori del periodo post napoleonico. Con ciò se prima, all'epoca di Tosi, i cantanti erano considerati dei co-creatori negli spettacoli operistici, Rossini, alcuni anni dopo, si rifiuta di credere che i cantanti possano creare o anche soltanto migliorare un'opera, giudicando solo il compositore e il librettista abili a tale scopo, e considerando le interpretazioni e gli ornamenti dei cantanti nientemeno che dannosi⁷³.

A Bologna, nel 1839, diviene fondamentale conoscere almeno i principi della grammatica italiana, mentre nel 1885 si rende d'obbligo possedere una licenza elementare; nel 1891 iniziano i primi corsi di declamazione; nel 1905 sono introdotti il latino, la musicologia e la storia della musica, l'italiano, la storia, la geografia, l'arte scenica e alcuni aspetti di recitazione operistica; si stabilisce inoltre l'età minima di entrata ai corsi per gli aspiranti cantanti, che fino ad allora poteva variare sensibilmente tra i dodici e i venti anni, a sedici per le ragazze e diciotto per i ragazzi.

Tutti questi cambiamenti sono codificati a livello nazionale con un Decreto Regio dell'11 dicembre del 1930, tuttora in atto.

1.7. LIBRETTISTA E COMPOSITORE A CONFRONTO

Si analizzerà ora un ruolo tanto fondamentale quanto spesso dimenticato quale è stata nella storia dell'opera lirica la figura del librettista. Lo studio parte da un'analisi storica nella quale si differenziano nel dettaglio i ruoli del compositore da quelli del librettista, la loro interazione professionale e i frequenti dibattiti intercorsi nei secoli tra le

⁷³ GIUSEPPE RADICIOTTI, *Gioacchino Rossini: vita documentata, opere ed influenza su l'arte*, Vol. 1, Arti grafiche Majella di Aldo Chicca, Tivoli, 1927.

due figure. Il ruolo del librettista è stato successivamente approfondito in un paragrafo specifico all'interno del quale si esaminano le modalità secondo le quali questi operava nella stesura di un'opera e le relazioni intraprese con i compositori, per poi analizzare nel dettaglio la figura di Lorenzo Da Ponte.

Se si domandasse a un qualunque appassionato di melodramma chi sono gli autori di *Aida*, di *Lucia di Lammermoor* e dell'*Italiana in Algeri* quasi certamente ci si sentirebbe rispondere Giuseppe Verdi, Gaetano Donizetti e Gioachino Rossini e non Antonio Ghislanzoni, Salvatore Cammarano e Angelo Anelli.

Questo fatto è emblematico di quanto la figura del librettista ricopra un ruolo secondario nell'immaginario e nella coscienza generali, a maggior ragione nella produzione operistica ottocentesca. Non a caso, analizzando i diversi materiali iconografici riferenti alla produzione e alla diffusione del melodramma fra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento, come locandine, manifesti, frontespizi e copertine di libretti, emerge palesemente che il nome del librettista, se presente, è sempre scritto con caratteri più piccoli rispetto a quelli del compositore e talvolta perfino degli interpreti e ancora oggi, a distanza di decenni, le principali raccolte editoriali di libretti ottocenteschi sono incentrate sui musicisti e non sui librettisti⁷⁴.

Tale scarsa considerazione si deve in parte alla povera qualità poetico-letteraria della maggior parte dei libretti ottocenteschi e lo spessore artistico e creativo dei loro autori; non è per nulla avventato affermare, infatti, che i veri capolavori scarseggiano in questo periodo se messi a paragone con quanto avveniva in campo letterario. Ma per meglio giudicare tale fenomeno è necessaria una breve analisi nel contesto sociale, culturale e politico dell'epoca.

Con il declino dell'*ancien régime*, l'affermazione della borghesia, la nascita e la diffusione degli ideali romantici, lo spettacolo melodrammatico da fatto aristocratico e di corte si trasforma in un momento ricreativo-culturale accessibile ad una più ampia platea di spettatori. Spariti quindi committenti nobili e aristocratici, la gestione delle stagioni teatrali si affida ora a impresari che hanno necessità radicalmente diverse e che, per ragioni di natura prettamente economica, necessitano che il pubblico apprezzi le opere viste in teatro. Tale pubblico tuttavia, costituito da borghesi e da gente appartenente al ceto medio della società, non va alla ricerca di raffinatezze poetiche ma piuttosto di messinscena che lo

⁷⁴ Per approfondimenti si veda ILARIA BONOMI, EDOARDO BURONI, *Il magnifico parassita - Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*, Francoangeli Editore, Milano, 2010.

coinvolgano in maniera passionale e diretta. Ecco il motivo per il quale al librettista ottocentesco è richiesto di fornire un testo efficace a livello drammaturgico, che renda sufficientemente chiaro lo svolgersi delle vicende anche laddove le scelte linguistiche o l'esecuzione canora sottraggono intelligibilità alle parole, soddisfacendo le esigenze e la volontà dei compositori, che molto spesso stabiliscono con l'editore il soggetto da musicare e intervengono pesantemente sulla stesura e sull'adattamento alla musica del libretto⁷⁵.

Non dovrà stupire quindi che per la prima collaborazione tra Giuseppe Verdi e Francesco Maria Piave, risalente al 1843 per *Ernani*⁷⁶, al primo è spettato un compenso di 9000 lire mentre al secondo è stato riservato un ben più misero decimo di tale somma. Per tale ragione nella maggior parte dei casi i librettisti devono affiancare a questa altre attività professionali quali quella di critico o di giornalista.

Riprendendo dunque il titolo della *pièce* teatrale scritta da Giovanni Battista Casti e musicata da Antonio Salieri, *Prima la musica e poi le parole*, già citata in precedenza, si può innegabilmente affermare che il XIX secolo italiano vede, di norma, i compositori in posizione privilegiata rispetto ai librettisti.

Tale scelta si giustifica in parte considerando il fatto che nello spettacolo operistico il primato assoluto spetta alla componente musicale, la quale non funge da semplice ingrediente, ma ne costituisce il suo requisito caratterizzante. Lo stesso pubblico operistico è, da sempre, maggiormente attratto dal modo in cui la musica è in grado di narrare il dramma più che dal dramma medesimo e ciò spiega i motivi per cui i librettisti non si siano mai preoccupati eccessivamente dell'originalità delle loro trame e siano ricorsi nella maggior parte delle volte a soggetti già noti e cronologicamente poco lontani dai loro spettatori.

Se escludiamo infatti, e solo parzialmente, la stagione iniziale e l'età metastasiana, in cui il testo letterario posto a base all'opera è spesso frutto dell'originale ingegno del poeta, il librettista lavorava, il più delle volte, su testi preesistenti, su storie e personaggi già noti, sfruttando di frequente le preconoscenze del pubblico per lasciare più spazio al linguaggio musicale, portando in scena i fatti più che raccontandoli. Proprio per questa ragione si può definire il libretto come un testo totalmente instabile e potenzialmente modificabile fino a un minuto prima della rappresentazione. Fu proprio Puccini a dire a Giuseppe Adami «non si spaventi; i libretti si fanno così. Rifacendoli. Finché non

⁷⁵ *Ibi.* p. 117.

⁷⁶ Prima esecuzione 9 marzo 1844, Venezia; libretto di Francesco Maria Piave.

raggiungeremo quella forma definitiva che è necessaria a me per la musica, non le darò tregua. Verso, metrica, situazione, parola... non mi guardi con quegli occhi attoniti... devono essere, fase per fase, studiati, vagliati, approfonditi, secondo il desiderio mio e le mie personali esigenze»⁷⁷.

Rilevante e senz'altro all'avanguardia è la collaborazione tra Mozart e Lorenzo Da Ponte che per certi versi inaugura una modalità di collaborazione totalmente innovativa. Il fatto stesso che sia stato Mozart a proporre il soggetto delle *Nozze di Figaro*⁷⁸ a Da Ponte è di per sé un fatto significativo, che si giustifica con la scelta del compositore di determinare da sé il taglio e l'impostazione dell'opera.

Mozart era solito discutere scrupolosamente e fin nei dettagli il testo dei libretti che doveva musicare e sebbene della sua collaborazione con Lorenzo Da Ponte non rimangano che pochi documenti epistolari dal momento che i due autori lavoravano nella stessa città, è più che lecito supporre continui contatti dell'uno con l'altro, fatto che anticipa di circa un cinquantennio la prassi compositiva dell'opera ottocentesca.

Nelle *Memorie* di Da Ponte si legge:

Se i versi del poeta sono soltanto un veicolo per la musica, e un pretesto per l'azione, perché allora il compositore, al posto di tali versi, non usa semplicemente la ricetta di un dottore, il catalogo di un libraio, o un libro di grammatica per mettervi su le sue note, come si mette sull'asino il sacco di grano?Mozart sapeva bene che il successo di un'opera dipende prima di tutto, dal poeta; che senza un buon testo poetico lo spettacolo non può essere perfettamente drammatico, così come un quadro non può esser bello se non ha buone qualità di invenzione e disegno, ed una giusta proporzione delle parti; che il compositore, il quale è, rispetto al dramma, ciò che il pittore è rispetto ai colori, non può conseguire tale effetto se non è stimolato e ispirato dalle parole del poeta. Costui deve scegliere un soggetto ricco di casi vari ed imprevisi, di movimento e di azioni; deve preparare la catastrofe, creare l'aspettativa che la precede e portarla a compimento; deve esibire caratteri interessanti, comici, coerenti e di sicuro effetto; deve scrivere recitativi brevi, ma sostanziosi; arie sempre varie, nuove e al posto giusto; infine i suoi versi devono essere facili, armoniosi, tali che quasi cantino già di per se stessi. Senza questi requisiti, le note del più sublime e impeccabile compositore non giungeranno fino al cuore, le passioni non si desteranno o il loro eccitamento sarà passeggero, e la migliore delle arie in poco tempo sarà ascoltata come se fosse un trio o una sonata⁷⁹.

⁷⁷ GIUSEPPE ADAMI, *Puccini*, Treves, Milano, 1935, pp. 67-68.

⁷⁸ Prima esecuzione 1 maggio 1786, Vienna; libretto di Lorenzo Da Ponte.

⁷⁹ LORENZO DA PONTE, *Memorie - Libretti mozartiani: Le nozze di Figaro, Don Giovanni, Così fan tutte*, I grandi libri Garzanti, Garzanti Editore, Milano, 1976.

Una volta trovato l'accordo tra musicista e compositore, il libretto viene dunque intonato musicalmente, subendo però solitamente delle metamorfosi. Esso continua per certi versi a esplicitare le funzioni di impalcatura drammatica dello spettacolo e di sostegno alla struttura sonora, ma le parole non si organizzano più secondo i parametri del codice linguistico, bensì secondo quelli del codice musicale e diventano musica.

Il compositore interviene sulle strutture temporali dell'azione attraverso la durata dei singoli eventi e il loro montaggio e spesso il senso delle parole, e del testo in generale, muta leggermente rispetto a quello concepito in origine dal librettista. Il libretto prima di arrivare agli esecutori è, difatti, interpretato dal musicista che ne fissa i ritmi, le pause, l'altezza dei suoni, l'intonazione degli enunciati e, come si diceva, la durata degli eventi.

Si può quindi definire la partitura come il luogo di mediazione fra il testo e la scena; qualcosa che non è più libretto ma non è ancora spettacolo. E così il libretto viene a delinearci come un tipo di drammaturgia peculiare e radicalmente diversa da quella del teatro di parola. A tal proposito una lettera di Verdi inviata a uno degli amministratori del Teatro la Fenice di Venezia, ben riassume le differenze strutturali tra un testo concepito per il teatro d'opera e un testo concepito per il teatro di parola:

Il sig. Piave non ha mai scritto, e quindi è naturale che in queste cose manchi. Difatti chi sarà quella donna che canterà di seguito una gran cavatina, un duetto che finisce in terzetto, ed un intiero finale come è in questo primo atto dell'*Ernani*.

Il Sig. Piave avrà delle buone ragioni da addurmi, ma io ne ho delle altre e rispondo che i polmoni non reggono a questa fatica. Chi sarà quel Maestro che potrà mettere in musica senza seccare 100 versi di recitativo come in questo terz'atto?

[...] Per quanta poca esperienza io mi possa avere, vado nonostante in teatro tutto l'anno, e stò attento moltissimo: ho toccato con mano che tante composizioni non sarebbero cadute se vi fosse stata miglior distribuzione nei pezzi, meglio calcolati gli effetti, più chiare le forme musicali [...] insomma se vi fosse stata maggior esperienza sia nel poeta che nel maestro. Tante volte un recitativo troppo lungo, una frase, una sentenza che sarebbe bellissima in un libro, ed anche in un dramma recitato, fan ridere in un dramma cantato⁸⁰.

Verdi infatti, operista per antonomasia del secolo XIX e da molti sagacemente definito come il «miglior librettista dell'Ottocento», incarna alla perfezione il nuovo rapporto tra musicista e poeta, ormai agli antipodi con quello dell'età metastasiana.

⁸⁰ Lettera di GIUSEPPE VERDI a Guglielmo Brenna del 15 Novembre 1853 in FRANCO ABBIATI, *Giuseppe Verdi*, 4 Volume, Ricordi, Milano, 1959, pp. 476-477.

Rispetto ad altri suoi colleghi, Verdi non riceve una formazione culturale e musicale solida e accademica e questo gli consente non solo di concedersi maggiori libertà rispetto ai modelli allora in voga, ma anche di acquisire ciò che più lo interessa ascoltando dal vivo le opere dei compositori tardoclassicisti e protoromantici, imparando il mestiere dell'operista più sul campo che non attraverso l'acquisizione di molta teoria⁸¹.

La sua lunga vita e la sua altrettanto lunga carriera di musicista gli consentono di farsi apprezzare tanto in Italia quanto all'estero per la sua originalità, l'impegno civile, culturale e sociale sempre presente nelle sue opere, ma soprattutto per la sua straordinaria capacità di coniugare ragioni ed esigenze dell'arte con la «sovranità» del pubblico, come egli stesso la definisce.

La sua fama come musicista e l'apprezzamento da parte di un pubblico sempre più esteso geograficamente, portano in tal modo Verdi a far valere la sua personalità e le sue visioni drammaturgico-musicali durante tutto il lavoro di progettazione delle opere, stesura del libretto inclusa. Così facendo egli riesce a portare a compimento quel processo mediante il quale il musicista-drammaturgo si fa vero artefice e figura centrale nella realizzazione dell'opera lirica.

Fin dalle prime composizioni, infatti, Verdi non accetta mai di musicare libretti già preparati e vi interviene con modalità via via crescenti a partire dalla stessa scelta del soggetto, incontrando sempre la condiscendenza del suo storico editore Ricordi.

Nella stesura del libretto, inoltre, il compositore deve essere in grado di far risaltare i momenti drammaturgici nodali della vicenda, utilizzando quella che viene da lui definita «la parola scenica», che scolpisce e rende netta ed evidente ogni situazione⁸²:

Non so s'io mi spiego dicendo parola scenica, ma io intendo dire la parola che scolpisce e rende netta ed evidente la situazione.

Per esempio i versi: «In volto gli occhi affisami / e menti ancor se l'osi: / Radames vive...»; ciò è meno teatrale delle parole (brutte, se vuole): «... con una parola / strapperò il tuo segreto. / Guardami, t'ho ingannata: / Radames vive... »⁸³.

I connotati essenziali dell'esempio illustrato dal maestro sono quindi: l'irregolarità ritmica priva di ornamenti poetici, il carattere gestuale («strapperò») e apostrofante («guardami») dell'elocuzione e il crescendo impetuoso della frase.

⁸¹ I. BONOMI, E. BURONI, *Il magnifico parassita*, p. 148.

⁸² *Ibi.* p. 149.

⁸³ C. DALHAUS, *Drammaturgia dell'opera italiana*, EDT, Torino, 1988, p. 41.

Questo spiega il motivo per il quale per raggiungere tali obiettivi il musicista richieda ai suoi librettisti brevità, concisione e scelta di poche parole che - anche se non poeticamente perfette - possano rendere immediatamente l'idea di quanto avviene sul palcoscenico e, soprattutto, di quanto la musica sta esprimendo.

Che Verdi sia stato difficilmente accontentabile è dimostrato anche dalla sua costante ricerca di novità di soggetti e trame, di efficacia teatrale e di capacità a trasmettere e suscitare emozioni nel pubblico: «Io leggo mal volentieri libretti che mi si mandano: è impossibile, o quasi impossibile, che un altro indovini quello che io desidero: io desidero soggetti nuovi, grandi, belli, variati e arditi... e allo stesso tempo musicabili».

L'incontro di Verdi e Francesco Maria Piave è dunque per queste e altre ragioni del tutto particolare. Piave passa alla storia come il librettista che più di ogni altro ha saputo adattarsi alle esigenze e alle richieste del maestro, per il quale scrive una decina di libretti, incapace di far valere le sue ragioni artistiche sia sotto il profilo poetico sia sotto quello linguistico.

Alcune lettere di Verdi inviate ai due interpreti del *Macbeth* illustrano alla perfezione come il musicista concepisse la composizione già in termini scenici, alla sola lettura del libretto, pur avendo poi bisogno dell'apporto concreto dei cantanti per ottenere il giusto effetto sul pubblico⁸⁴:

Le raccomando questi due pezzi: le note sono semplici, e sono fatte per la scena; soprattutto la scena del Sonnambulismo che come posizione drammatica è una delle più alte creazioni teatrali: badi bene che ogni parola ha un significato e che bisogna assolutamente esprimerlo e col canto e coll'azione. Tutto vada detto sotto voce ed in modo da incutere terrore e pietà⁸⁵.

Questa scena finale la metto nelle tue mani.

C'è un Adagio in *re b* che bisogna mimarlo cantabile ed affettuoso.

Nell'intermezzo i versi: *La vita! ... Che importa! / È il racconto di un povero idiota: / Vento e suono che nulla dinota* [...]

Ti raccomando di dirli con tutta l'ironia e lo sprezzo possibile. [...] Tutto sotto voce, ad eccezione dei due ultimi versi che anzi qui l'accompagnerai anche coll'azione prorompendo con tutta forza sulle parole *Vil corona ... e sol per te!* Tu sei (già s'intende) per terra, ma in quest'ultimo verso ti solleverai quasi ritto nella persona e farai tutto l'effetto possibile⁸⁶.

⁸⁴ G. STAFFIERI, *Un teatro tutto cantato*, Carocci Editore, Roma, 2012, p. 41.

⁸⁵ Lettera di GIUSEPPE VERDI a Marianna Barbieri Nini, 31 Gennaio 1847, in MARCELLO CONATI, *Verdi - Interviste e incontri*, EDT, Torino, 2000, p. 355.

⁸⁶ Lettera di GIUSEPPE VERDI a Felice Varesi, 4 Febbraio 1847 GIOVANNI MORELLI, *Cinque glosse ad una lettera di Felice Varesi*, in BIANCAMARIA BRUNANA e GALLIANO CILIBERTI, *Musica e immagine. Tra*

Il librettista sa bene di non dover presupporre il testo come un manufatto chiuso in se stesso, bensì predisporre i materiali letterari e drammatici in funzione dell'intonazione musicale e delle esigenze di scena, mentre il musicista a sua volta organizza l'assetto sonoro in risposta allo stimolo del testo drammatico e in previsione del lavoro dei cantanti e dell'orchestra.

È così che il libretto, entrando in contatto con la musica, viene da essa modificato e insieme a quest'ultima contribuisce significativamente alla costruzione del dramma.

1.8. IL LAVORO DEL LIBRETTISTA

Della bravura di un librettista deciderà non tanto la sua abilità di verseggiatore quanto il talento nel disegnare uno scenario che da un lato asseconi le convenzioni morfologico-musicali del momento e dall'altra renda giustizia al seguente postulato: se è vero che la musica fonda una drammaticità specifica, diversa da quella del dramma letterario, sarà il libretto a procurare le condizioni della sua esistenza⁸⁷.

L'attività del librettista si apre con la richiesta, da parte del finanziatore dello spettacolo, di comporre un testo, che risponda nella sua essenza a una serie di limitazioni, come l'adattabilità del soggetto ad un determinato *cast* vocale, un eventuale coro o una particolare dotazione scenica.

Seguendo tali condizioni, il librettista va poi alla ricerca del suo soggetto che, come abbiamo detto in precedenza, non è quasi mai di sua invenzione ma è generalmente tratto da un modello letterario preesistente, quale ad esempio il mondo classico-mitologico, quello storico-medievale o i grandi classici della letteratura teatrale italiana, francese e spagnola.

Nell'adattare il soggetto alle forme musicali e alla scena operistica il librettista deve sempre mirare ad una certa concisione drammatica per cui solitamente tende a ridurre il materiale dal quale trae ispirazione; il testo che sta progettando, infatti, non deve essere recitato bensì cantato e questo implica che i tempi di rappresentazione subiscano una notevole dilatazione proprio a causa della loro sottomissione al tempo musicale. Come già accennato, infatti, i gesti sulla scena lirica assecondano i lunghi tempi delle melodie e

iconografia e mondo dell'opera. Studi in onore di Massimo Bogianchino, Firenze, Olschki, 1993, pp. 209-219.

⁸⁷ C. DALHAUS, *Drammaturgia dell'opera italiana*, p. 45.

risultano il più delle volte troppo lenti (celebri ad esempio le «lunghe morti») o troppo rapidi (nel *Nabucco* Ismaele libera Fenena dalla minaccia del pugnale di Zaccaria con queste brevi e veloci battute: «Misera, l'amore ti salverà»).

È perciò necessario che il testo ideato dal librettista non superi un certo numero di versi in modo da riuscire a mantenere lo spettacolo entro limiti di tempo accettabili.

Una volta scelto il soggetto si passa all'elaborazione dell'ossatura che riporta la scansione delle principali fasi drammatiche dell'opera e che deve tenere in conto di aspetti ben precisi quali ad esempio: le forme musicali, che devono essere utilizzate dal compositore, quali recitativi, arie e pezzi chiusi; la caratterizzazione tecnico-espressiva degli interpreti; il numero e il tipo di mutazioni sceniche da regolarsi in base alla grandezza del palcoscenico e alla disposizione del teatro.

Si procede poi con la stesura vera e propria del testo, stabilendone la divisione in atti e scene, l'assegnazione dei ruoli ai vari personaggi, la struttura verbale, le scelte di tipo lessicale-retorico e l'organizzazione rimico-strofica, soffermandosi in particolare sulla divisione del testo in sezioni a versi sciolti, endecasillabi e settenari non rimati destinati ai recitativi, e sezioni a versi lirici, perfetti per i pezzi chiusi, ossia le arie, i duetti e i cori.

In ultimo il librettista ha il compito di corredare il testo di indicazioni scenografiche riguardanti la definizione dei luoghi nei quali si deve svolgere la scena, indicazioni relative ai movimenti e alla gestualità degli interpreti e ai loro stati d'animo e altre riguardanti gli effetti sonori, voci e grida dietro le quinte, musiche di scena.

Come osservato in precedenza, il ruolo del librettista e la sua posizione nei confronti del musicista ha subito nel corso dei secoli rimarchevoli alternanze gerarchiche; così come il libretto dipende dalla musica, infatti, il librettista dipende interamente dalle esigenze del compositore, anche se questi, a sua volta, è stato per lungo tempo, soggetto e vittima di quelle dei cantanti. La primaria difficoltà del librettista è stata dissimulare la sua natura di poeta e letterato adattandola ad un particolare genere di scrittura sensibile alle esigenze e aspettative dello lettore/spettatore, tanto che nella seconda metà del Seicento Aurelio Aureli lamenta la sudditanza del librettista a «tanti capricci bizzarri di questa città (Venezia)» e «anco agli umori stravaganti de' Signori Musici recitanti»⁸⁸, in netto contrasto con l'autorità e il prestigio di cui questa figura godeva all'epoca di Rinuccini.

Con il passare dei decenni e la diffusione del teatro musicale il librettista trova le condizioni di vita e professionali più favorevoli presso le corti di nobili e signori

⁸⁸ V. COLETTI, *Da Monteverdi a Puccini*, p. 26.

dell'epoca, quale ad esempio la corte di Vienna, dove poeti quali Apostolo Zeno, Pietro Metastasio e Lorenzo Da Ponte godono di stima, considerazione e protezione, sebbene Zeno condivide con molti intellettuali del primo Settecento una scarsa considerazione per il suo stesso lavoro di autore di testi per musica e preferisca le altre sue attività di storico ed erudito.

Con il passare degli anni, tuttavia, e con l'inizio del secolo XVIII, redigere libretti diviene un'attività precaria, da integrare spesso con altre e tale indeterminatezza ben si addice a spiriti indocili, avventurieri e vagabondi quali Da Ponte, Casti o Solera, il primo librettista di Verdi.

Nell'Ottocento il divario tra librettista e compositore si fa sempre più profondo e questi dettano oramai sempre più le loro condizioni, imponendo le proprie visioni e necessità negli adattamenti dei libretti;

per quanto alcuni abbiano un talento teatrale straordinario (come Piave) e una facilità e limpidezza di scrittura impareggiabili (come Romani o Sterbini) non è più concesso loro di dettare condizioni e imporre punti di vista sul lavoro, neppure quando, a fine secolo, essi rispondono ai nomi illustri di Giuseppe Giacosa o di Arrigo Boito (l'unico, forse anche in virtù delle sue competenze di compositore, a far recuperare un po' di prestigio alla categoria).

Emblematico a fine Ottocento il commento di Giuseppe Giacosa, il quale dopo aver tentato invano di collaborare con Puccini, non potendo più accettare le sue ingerenze nella sua opera afferma: «il guaio è che quello che vo facendo intorno a quel libretto non è lavoro d'arte, ma di pedanteria minuziosa, indispensabile e faticosissima»⁸⁹.

1.8.1 LORENZO DA PONTE: UN ITALIANO ALLA CORTE AUSTRIACA

A proposito del suo mestiere di librettista, Lorenzo Da Ponte esprime opinioni piuttosto chiare nelle sue *Memorie*, dimostrando di essere oltre che scrittore di versi anche un acuto conoscitore del teatro.

In un passo della sua autobiografia dichiara la sua posizione nei confronti del teatro in musica, citando per l'occasione un dramma di Casti:

⁸⁹ EUGENIO GARA, *Carteggi pucciniani*, Ricordi, Milano, 1958, pp. 88-89.

Conobbi allora che non bastava essere gran poeta (giacchè in verità tale era Casti) per comporre un buon dramma; ma necessarissima cosa era acquistar molte cognizioni, saper conoscere gli attori, saper bene vestirli, osservar sulla scena gli altrui falli ed i propri e, dopo due o tremila fischiate, saper correggerli; la quali cose, quantunque utilissime, nulladimeno assai difficili sono ad eseguirsi, impedendolo ora il bisogno, ora l'avarizia ed or l'amor proprio⁹⁰.

Da Ponte vive la maggior parte della sua vita fuori dall'Italia, presso la corte austriaca e in una prospettiva storica successiva viene definito con il termine 'avventuriere', che per lungo tempo ha portato con sè una sfumatura negativa.

Gli avventurieri cominciano a viaggiare per l'Europa nel Seicento, ma è nel secolo dei Lumi che si affermano con decisione dando particolare rilievo a questo fenomeno mentre la situazione storico-politica italiana e estera non fa altro che favorirli.

La penisola italiana sta vivendo un periodo di decadenza politica ed economica e la funzione di mecenate culturale di Roma è lievemente in declino; allo stesso tempo le corti di Parigi e di Vienna si vanno affermando e il loro splendore si riflette ben oltre i confini nazionali.

Nel Settecento gli italiani che vanno all'estero sono soprattutto musicisti, uomini di teatro e poeti, incaricati di presiedere alle feste e organizzare i divertimenti: la loro lingua è parlata alla *Comédie Italienne* e usata ovunque si canti.

La borghesia europea li ricerca e ne apprezza il talento, la fantasia e la personalità ma, pur entusiasmandosi per la loro personalità, non li giudica rispettabili né perbene.

Lo studioso Giampiero Bozzolato sostiene a riguardo che gli avventurieri del Settecento siano stati

semplicemente il frutto dell'incapacità strutturale di una società ad assorbire ed integrare in modo naturale quanti, in nome delle proprie qualità e potenzialità, vogliono sollevarsi dal destino cui sembrerebbero destinati a causa della loro origine o del loro atteggiamento direttamente o indirettamente provocatorio nei confronti delle istituzioni⁹¹.

È più probabile invece che il fenomeno degli avventurieri non sia stato che la naturale conseguenza di una facilità di spostamenti da una nazione all'altra favorita dall'intensificarsi dei commerci, di una più vasta circolazione di denaro e soprattutto della

⁹⁰ L. DA PONTE, *Memorie. I libretti mozartiani*, Garzanti Editore, Milano, 1981, p. 94.

⁹¹ GIAMPIERO BOZZOLATO, *Proposta per una revisione storiografica, Giacomo Casanova*, Dedalo, Bari, 1967, p. XLII.

disponibilità di principi e regnanti ad accogliere e sperimentare tutto ciò che proveniva dalla penisola italiana.

Lorenzo Da Ponte è stato tra gli avventurieri del Settecento un caso che si potrebbe definire tipico, un personaggio che racchiude nella sua persona un letterato, un poeta, un insegnante di italiano e un impresario teatrale.

La sua lunga e travagliata vita è narrata da lui stesso nelle *Memorie*, un'opera che egli stesso pubblica mentre viveva a New York, inattendibile sotto molti punti di vista ma in grado di offrire un ritratto della sua persona. Proprio a New York molti precettori italiani che li prosperano lo avversano duramente e diffondono dicerie sul suo conto. Da Ponte cerca allora di provvedere ad una riabilitazione della propria figura che possa durare anche negli anni a venire e inizia a raccontare la storia di un uomo settecentesco che ha assistito al tramonto della Repubblica di Venezia e all'insorgere della Rivoluzione Francese, che ha ottenuto la stima e la fiducia dell'imperatore Giuseppe II e ha orgogliosamente portato il teatro italiano a Vienna, in qualità di librettista di Mozart e di Salieri.

Alcune lettere trattano argomenti propriamente teatrali, oltre ai problemi economici che Da Ponte si trova ad affrontare quando perde l'incarico fisso alla corte di Vienna.

Il librettista nasce con il nome di Emanuele Conegliano, il 10 marzo 1749, nel ghetto di Ceneda (la vecchia cittadina che nel 1866, insieme con Serravalle, forma il Comune di Vittorio Veneto), da Geremia Conegliano, commerciante di cuoi. La madre, Ghella (Rachele) Pincherle, muore cinque anni dopo, lasciando, con Emanuele, due figlioletti più giovani, Baruch e Anania. All'età di nove anni, cedendo alle pressioni di monsignor Lorenzo Da Ponte, vescovo di Ceneda, ma più ancora allo scopo di poter sposare in seconde nozze una giovane cattolica, Geremia Conegliano, accetta di diventare cristiano. Durante la cerimonia il vescovo con il battesimo e un nuovo nome diede alla famiglia convertita anche la propria casata: Geremia diviene Gaspare Da Ponte, e i tre figli rispettivamente Lorenzo, come il vescovo, Girolamo e Luigi.

Lorenzo frequenta, a spese del vescovo, il seminario del paese e vi resta per due anni, in seguito ai quali prese gli ordini minori. Nel 1773 viene ordinato prete e inizia a celebrare messa, ma dopo soli sei mesi lascia di colpo il seminario e si trasferisce a Venezia. Senza soldi né protettori diviene istitutore dei figli di una nobilissima dama veneta ma dopo poco viene allontanato dalla casa.

Alla fine del '74 Da Ponte lascia Venezia e va a Treviso dove diventa insegnante di umanità e retorica in seminario, ma per una pubblica accademia ispirata al pensiero di Rousseau e troppo estremista viene denunciato al Senato e espulso dall'istituto.

Di ritorno a Venezia trova protezione presso Bernardo Memmo e in quell'occasione conosce Giacomo Casanova. In seguito a una lite con Memmo, Da Ponte si sposta a Padova, e dopo un breve soggiorno a Venezia si trasferisce a Gorizia. «Vi arrivai il primo di settembre dell'anno 1777, prima cioè di essere giunto al ventinovesimo della vita»⁹².

Alloggia nella prima locanda incontrata portando un *Oraziotto*, un *Dante* con delle note fatte da lui e un vecchio *Petrarca*⁹³ e qui gli capita di imbattersi in una ostessa con la quale inizia a praticare il vocabolario amoroso tedesco. Rimasto senza soldi, Da Ponte riesce a guadagnarsi qualche soldo con una poesia in lode dell'impero austriaco, a seguito della pace di Teschen; l'ode è intitolata *La gara degli uccelli*, un riferimento allo stemma gentilizio dei due sovrani, l'imperatrice d'Austria e Federico di Prussia.

Nel 1780 passa da Gorizia, diretto a Dresda, dove il librettista Caterino Mazzolà era stato eletto come poeta del teatro dell'opera e al quale Da Ponte si raccomanda perchè gli trovi un lavoretto a Dresda. Pochi mesi dopo Da Ponte riceve una lettera di Mazzolà che lo invita a raggiungerlo. Giunto nella casa di Caterino Mazzolà a Dresda, Da Ponte scopre che la lettera ricevuta è stato solamente un inganno per farlo allontanare da Gorizia.

Ma Mazzolà non lo respinge, gli offre il suo aiuto e gli permette di collaborare ai testi dei propri libretti, mentre Lorenzo fa la conoscenza del padre Huber, uomo di brillante cultura e traduttore di Metastasio, il quale lo incita a comporre un certo numero di salmi in modo da affinare la sua arte. Nelle sue *Memorie* Da Ponte esprime il suo orgoglio per questi salmi che vengono accolti favorevolmente da importanti letterati italiani, tra i quali Ugo Foscolo⁹⁴.

Purtroppo però per via delle troppe avventure galanti, dopo meno di un anno, è costretto a lasciare Dresda all'improvviso.

Così agli inizi del 1782 Da Ponte si dirige alla volta di Vienna con una lettera di raccomandazione dell'amico Caterino Mazzolà indirizzata al maestro Antonio Salieri, allora il più autorevole dei compositori italiani presso la corte imperiale.

Quando Da Ponte arriva alla corte austriaca, in cerca di fortuna, Giuseppe II siede sul trono imperiale da circa sedici anni; per i primi quindici è stato co-reggente assieme alla madre, la grande Maria Teresa, mentre alla morte di lei, nel 1780, diventa sovrano a tutti gli effetti. Giuseppe possiede una personalità non comune e complessa; ha un fascino e uno splendore intellettuali che lo rendono caro alla sua corte e ai suoi sudditi. Non gradisce il fasto e le cerimonie e come riportato dal compositore Karl Von Dittersdorf,

⁹² L. DA PONTE, *Memorie*, p. 31.

⁹³ *Ibidem*.

⁹⁴ L. DA PONTE, *Memorie. I libretti mozartiani*, Garzanti Editore, Milano, 1991, p. 222.

coloro che sono chiamati alla sua presenza devono saper parlare «brevemente, chiaramente, senza opposizione e senza servilismi» perché l'imperatore, come lui stesso sostiene, «odiava le adulazioni»⁹⁵. Dal 1775 l'imperatore si occupa personalmente della direzione del teatro imperiale, il *Burgtheater*, e nell'ottica del suo programma liberale di riforma introduce l'opera tedesca al posto dell'opera italiana che veniva precedentemente rappresentata a teatro; ma dopo alcuni anni la sua insoddisfazione comincia a crescere, a causa dei numerosi errori e contrattempi e così nel 1783 decide di ripristinare la compagnia italiana.

Giuseppe è un amante della buona musica, come già lo erano stati in precedenza sua mamma e molti dei suoi antenati che si erano adoperati a lungo per la musica alla corte di Vienna, ma per lui essa è qualcosa di più, dal momento che, pur essendo sempre occupatissimo in questioni politiche e amministrative, l'imperatore trova sempre il tempo e l'energia per seguire fin nei minimi dettagli l'andamento del teatro, la cui gestione dipende direttamente dalla Corona. L'attore Josef Lange, personaggio di primo piano nel teatro di prosa di Vienna e cognato di Mozart, scrive che, «l'imperatore apprezzava tanto l'attività teatrale da giudicarla di importanza nazionale, curata e protetta sia in pace che in guerra»⁹⁶. Giuseppe è lui stesso un ottimo basso e suona il violoncello, la viola e il clavicembalo ed è solito tenere un breve concerto privato dopo pranzo nei suoi appartamenti, dove vengono suonati brani delle opere che devono essere rappresentate al *Burgtheater*. Micheal Kelly, un irlandese dell'epoca ci ha tramandato nelle sue memorie un'immagine della corte viennese che lui stesso definisce «la più brillante d'Europa»: «di qualunque ceto fossero, tutti erano pazzamente innamorati della musica e i più ne avevano un perfetto intendimento»⁹⁷. Nella stagione 1783-84 vanno in scena dodici opere diverse, di cui almeno cinque sono accolte con grande clamore. Si va all'opera italiana il lunedì, il mercoledì e il venerdì, mentre gli altri giorni il teatro è riservato alla prosa e gli spettacoli cominciano alle sette di sera in estate e alle sei e mezza in inverno, dopo la cena e prima di un ulteriore spuntino nei salotti privati.

La carica ufficiale più importante per un compositore è quella di *poeta cesareo*, titolo conferito in precedenza agli italiani Apostolo Zeno e Pietro Metastasio, che lavorano presso la corte austriaca per quasi cinquant'anni, senza mai preoccuparsi di imparare il

⁹⁵ SHEILA HODGES, *Lorenzo Da Ponte - La vita e i tempi del librettista di Mozart*, H. Kellermann Editore, Treviso, 1992, p. 47.

⁹⁶ ALERAMO LANAPOPPI, *Lorenzo Da Ponte - Realtà e leggenda nella vita del librettista di Mozart*, Marsilio, Venezia, 1992, p. 107.

⁹⁷ *Ibi.* p. 49.

tedesco dal momento che nella vita culturale del regno si parlano abitualmente l'italiano e il francese.

Poco dopo il suo arrivo a Vienna Da Ponte ha la fortuna e il privilegio di conoscere il grande Metastasio in uno di quegli incontri tra intellettuali che il poeta è solito organizzare nel suo salotto. Metastasio in una di quelle occasioni declama i primi versi del poema pastorale da pontiano *Filemone e Bauci* chiedendo al giovane autore di leggere il resto alla compagnia riunita. Con l'approvazione del vecchio e saggio Metastasio il nome di Da Ponte inizia a circolare per Vienna.

Pochi mesi dopo, morto Metastasio il 12 aprile 1775, Da Ponte, venuto a conoscenza delle enormi fortune che un poeta godeva presso la corte imperiale, chiede a Salieri di poter fare domanda per il posto di poeta di teatro. Salieri non lo incoraggia ma gli promette di parlare con il Conte Rosenberg, Gran Ciambellano e direttore del teatro di corte, il quale a sua volta intercede per lui con l'imperatore. Giuseppe, noto cultore di musica e opera, concede a Da Ponte udienza presso la sua corte. Mosso da curiosità e interesse, l'Imperatore rivolge al librettista diverse questioni riguardanti la sua patria di origine, i suoi studi e le ragioni che lo avevano spinto innanzi a lui. Per ultimo gli chiede quante opere avesse compiuto a quel tempo. Nonostante la risposta di Da Ponte, per i più insoddisfacente, di «Sire, nessuna», Giuseppe si conferma persona lungimirante, rispondendo in maniera sagace «Bene, avremmo pertanto una musa vergine».

E così Da Ponte viene nominato poeta di corte, carica che mantiene per circa dieci anni e inizia a percepire uno stipendio annuo, il diritto di stampare e vendere i libretti delle opere rappresentate al teatro e un compenso a parte per i libretti scritti da lui. Le *Memorie* sono piene di parole di gratitudine e di devozione per quel sovrano che gli ha accordato così tanta fiducia, «La da me venerata memoria dell'immortale Giuseppe» e ancora «la mia grata venerazione alla memoria del mio adorabile signore e benefattore»⁹⁸.

La compagnia debutta il 22 Aprile del 1783 con *La scuola de' gelosi*, un'opera musicata da Antonio Salieri su testo di Mazzolà.

Da Ponte descrive questo periodo come «il più dolce e delizioso momento della mia vita»⁹⁹ e l'appoggio, l'amicizia e l'approvazione dell'imperatore gli hanno dato il coraggio di sopportare gli intrighi e le aspre vicende che ha vissuto a Vienna.

Il successo riportato e la considerazione dell'imperatore scatenano verso Da Ponte diverse invidie e gelosie di colleghi e poeti di corte. Tra tutti, l'antagonismo più intenso

⁹⁸ *Ibi.* p. 164.

⁹⁹ *Ibi.* p. 47.

viene vissuto con l'abate Giovanni Battista Casti, con il quale Da Ponte ha rapporti estremamente contraddittori. Casanova che lo conosce e lo detesta quasi quanto Lorenzo lo descrive come un «personaggio impudente e senza alcun pregio, il cui unico merito era una certa destrezza a scrivere versi, pazzo e impudico»¹⁰⁰. Ma fortunatamente Da Ponte gode dell'appoggio e della fiducia dell'imperatore Giuseppe II, più potente certamente del conte di Rosemberg, protettore di Casti.

La corte di Vienna di Giuseppe II è un ambiente particolarmente stimolante per il librettista e nei dieci anni di soggiorno Da Ponte scrive per numerosi compositori e in particolare per Antonio Salieri produce: *Il ricco d'un giorno*, 1783-84; *Axur, re d'Ormus*, 1787; *Il Talismano*, 1788; *Il pastor fido*, 1788-89; *La cifra*, 1789.

La stesura della prima opera per Salieri, *Il ricco d'un giorno*, è un vero tormento e una tribolazione continua in quanto il librettista pecca di immaginazione riguardo alla tematica e si sente incapace di completare in maniera degna l'opera.

L'incontro perfetto si ha, qualche anno dopo, con il genio di Mozart, insieme al quale dà vita a tre capolavori: *Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni* e *Così fan tutte*.

Lorenzo Da Ponte conosce Mozart nel 1783 nel salotto del barone israelita Raimund Von Wetzlar, suo grande amico ed ammiratore, il quale capeggiava uno dei partiti in cui si divideva l'ambiente di corte in opposizione a quello dei sostenitori di Casti. A quel tempo, nonostante la sua fama lo accompagni, Mozart non è ancora riuscito ad esprimere il suo genio presso la corte di Vienna divisa tra i sostenitori dell'imperatore e quelli del gran ciambellano.

Da Ponte vanta il merito di aver caldeggiato il genio del musicista presso la corte di Vienna e davanti all'imperatore stesso il quale, dando credito al librettista, si apre all'opportunità di sostenere l'opera di Mozart presso i teatri viennesi.

La prima occasione di collaborazione tra Da Ponte e Mozart si ha con la stesura a dramma della commedia de *Le Nozze di Figaro* di Beaumarchais su proposta dello stesso Mozart, il quale è intenzionato a cimentarsi in un'opera italiana. L'opera va in scena a Parigi il 27 aprile del 1784, dove ottiene un successo e un clamore storici, dopo essere stata messa al bando per tre anni da tutti i teatri di Parigi, in quanto pubblicamente critica nei confronti dell'*ancien régime* francese. Tale bando era in vigore anche in Austria e pertanto nessuna compagnia locale era autorizzata a rappresentare la commedia; il grande merito di

¹⁰⁰ P. MOLMENTI *Epistolari veneziani del Settecento. Dalle lettere di Giacomo Casanova, Lorenzo da Ponte, Andrea Memmo, Caterina Dolfin Tron*, Supernova, Venezia, 2005, p. 254.

Da Ponte è stato pertanto quello di escogitare una modalità per ottenere il permesso di rappresentazione della commedia di Beaumarchais.

Inizialmente Da Ponte si propone di scrivere le parole segretamente, attendendo un'opportunità favorevole per esibire l'opera ai direttori teatrali o all'imperatore stesso.

Nelle *Memorie* Da Ponte afferma che l'opera è stata composta in circa sei settimane, mentre parrebbe che Mozart l'abbia stesa in circa cinque mesi, dal luglio al novembre del 1785, concludendola definitivamente solo il 29 aprile 1786. Successivamente, cogliendo il momento propizio di un vuoto nel repertorio, Da Ponte avanza la proposta a Giuseppe II, sottolineando il fatto di aver soppresso, nella necessaria opera di riduzione, tutto ciò che potesse offendere «la delicatezza e la decenza d'uno spettacolo»¹⁰¹.

Giuseppe, spinto dalla curiosità e dal desiderio di vedere un'opera composta da due tra gli artisti da lui più stimati, accorda a Da Ponte il consenso a riprodurre il dramma con le modifiche e le omissioni che il librettista garantisce di aver apportato.

Il conte di Rosenberg e Casti cercano di osteggiare la rappresentazione dell'opera e, avutane l'occasione, il conte rimuove dallo spartito le pagine contenenti la famosa scena del ballo. Ma il giorno della prova generale l'imperatore in persona decide di assistere alla rappresentazione e una volta giunti al momento in cui era previsto il ballo, gli attori continuano a recitare mentre l'orchestra smette di suonare. L'imperatore chiede ragione di ciò e il conte imbarazzato risponde che il teatro dell'opera non aveva ballerini. Così che, su precisa richiesta dell'imperatore, «ventiquattro ballerini accorrono di gran carriera ed è così che la scena tolta viene reintegrata»¹⁰².

Ancora più scarse, nel racconto dei due protagonisti, sono le notizie sul *Don Giovanni*.

Da Ponte racconta che vennero da lui nello stesso momento tre maestri, Martini, Mozart e Salieri. Salieri non gli chiese un dramma originale, ma l'adattamento dell'opera *Tarar*¹⁰³ di cui aveva già scritto la musica a Parigi e che voleva rendere in dramma e musica italiana.

Mozart e Martini, invece, lasciano a lui la scelta. Per il primo, Da Ponte sceglie il *Don Giovanni*, soggetto che piace fin da subito allo stesso Mozart, mentre per Martini viene selezionato *L'arbore di Diana*.

¹⁰¹ L. DA PONTE, *Memorie*, p. 55.

¹⁰² *Ibi.* p. 61.

¹⁰³ Fu Lorenzo Da Ponte a cambiare titolo di *Tarar* in *Assur*.

Nonostante lo scetticismo dell'imperatore, Da Ponte riesce a lavorare sulle tre opere simultaneamente. Lavorando di notte per Mozart, la mattina per Martini e la sera per Salieri, Da Ponte riesce nell'intento. *L'arbores di Diana* è la prima opera ad essere rappresentata¹⁰⁴, seguita dal *Don Giovanni* presso il teatro di Praga e in ultimo dall'*Assur*, rappresentato la prima volta a Vienna in onore delle nozze di Francesco.

Nel seguito del racconto memoriale Da Ponte riporta con grande meraviglia l'insuccesso avuto al debutto a Vienna del *Don Giovanni*, contrariamente al successo ottenuto dalla stessa a Praga: «Io non avea veduto a Praga la rappresentazione del *Don Giovanni*; ma Mozart m'informò subito del suo incontro meraviglioso, e guardasoni mi scrisse queste parole: «Evviva Da Ponte, evviva Mozart. Tutti gli impresari, tutti i virtuosi devono benedirli. Finchè essi vivranno non si saprà mai che sia miseria teatrale [...] L'imperatore mi fece chiamare e, caricandomi di graziose espressioni di lode, mi fece dono d'altri cento zecchini, e mi disse che bramava molto di vedere il *Don Giovanni*. Mozart tornò, diede subito lo spartito al copista, che si affrettò a cavare le parti, perchè Giuseppe doveva partire. Andò in scena, e... deggio dirlo? il *Don Giovanni* non piacque!»¹⁰⁵.

Ebbene all'inizio l'opera non ha il successo sperato. L'imperatore giudica l'opera «divina, forse forse più bella del *Figaro*, ma non è cibo pei denti de' miei viennesi»¹⁰⁶. Eppure Mozart, sempre stando alla testimonianza di Da Ponte, non si lascia scoraggiare e commenta «Lasciam loro tempo da masticarlo»¹⁰⁷. E pare che egli abbia avuto ragione perchè ad ogni rappresentazione l'applauso cresce, finchè l'opera si afferma con successo sulle scene viennesi. Da Ponte a tal proposito vanta il merito di aver appoggiato le rappresentazioni dell'opera: «Procurai, per suo avviso (di Mozart), che l'opera si ripettesse sovente: ad ogni rappresentazione l'applauso cresceva, e a poco a poco anche i signori viennesi da' mali denti ne gustaron il sapore e ne intesero la bellezza, e posero il *Don Giovanni* tra le più belle opere che su alcun teatro drammatico si rappresentassero»¹⁰⁸.

Ma dopo tanta gloria, una donna è ancora la causa della sua rovina; per aver sostenuto e favorito la cantante e amante Adriana Gabrielli Del Bene, detta 'La Ferrarese', Mozart si inimica il conte di Rosenberg, l'altra cantante favorita sia del sovrano che della regina, e gli stessi reali. Da Ponte, esasperato dalle ostilità sollevate dal sostegno dato alla Ferrarese, va a corte per avere un'udienza con l'imperatore, ma il vicedirettore degli spettacoli lo dissuade e lo convince a scrivere piuttosto una lettera. La lettera, tuttavia,

¹⁰⁴ Prima esecuzione 1 ottobre 1787, Vienna; libretto di Lorenzo Da Ponte.

¹⁰⁵ *Ibi.* p. 129.

¹⁰⁶ *Ibi.* p. 67.

¹⁰⁷ *Ibidem.*

¹⁰⁸ *Ibi.* p. 129.

viene manomessa prima di essere consegnata all'imperatore e in poco tempo gli viene riferito che l'imperatore gli aveva proibito di avere ulteriori affari e contatti con lui.

Caduto in disgrazia, il suo incarico non è più rinnovato dal sovrano Leopoldo. Si reca così a Trieste e torna a Vienna solo dopo la morte di Leopoldo II, dove però nel frattempo è stato nominato un altro *poeta de' teatri imperiali*.

Nel 1792 si dirige quindi alla volta di Parigi, ma strada facendo, va a far visita a Casanova, dal quale riceve tre preziosi consigli; di non andare a Parigi ma a Londra e una volta là di non entrare mai nel Caffè degli Italiani e di non scrivere mai il suo nome. Purtroppo per lui Da Ponte segue solo il primo di questi amichevoli suggerimenti e modificando il suo itinerario e nell'ottobre 1792 va a Londra, dove cerca subito di riprendere il mestiere di Vienna e di conseguire un posto di poeta al teatro lirico di Haymarket.

Gli undici anni di Londra sono alquanto difficili a causa delle bizzarrie dell'impresario del teatro, William Taylor e dei capricci delle primedonne.

Tra la fine del '98 e l'inizio del '99, compie un viaggio in Italia per cercare nuovi cantanti ma tornato a Londra, viene accolto malamente dall'impresario Taylor, inferocito per l'eccessiva durata del viaggio e per la scelta assai mediocre dei cantanti.

Quasi sull'orlo del fallimento, Da Ponte parte per l'America, a seguito dell'invito della madre della moglie. Dopo tre mesi di navigazione, il 4 giugno 1805 sbarca a Filadelfia, raggiunge la famiglia a New York e apre una piccola drogheria.

Purtroppo però in seguito a un'epidemia di febbre gialla, è costretto a vendere tutto e a trasferirsi ad Elizabethtown. Ritorna a New York agli inizi del 1807 quando, grazie ad un rivenditore di libri, ha la fortuna di conoscere lo studioso Clement Moore che, affascinato dalla storia, gli offre di formare una piccola classe di lingua italiana. Così Da Ponte riprende ad insegnare, come aveva fatto molti anni addietro in Italia. Si dedica con zelo all'insegnamento dell'italiano allestendo anche piccole rappresentazioni ed è durante una di queste, che distribuisce una prima bozza delle *Memorie*.

Ciò che colpisce maggiormente del racconto che Da Ponte stesso intrattiene di questi anni è la totale mancanza di libri italiani con la quale deve fare i conti.

Ogni altro prodotto della madrepatria italiana poteva infatti all'epoca essere trovato in America: vini e uve della Sicilia, olio, olive e seta di Firenze, marmo di Carrara, catene d'oro di Venezia, pasta di Napoli e salame di Bologna, ma non c'era alcun libraio italiano e nell'unico negozio di New York che ne teneva alcuni, i prezzi erano talmente alti da scoraggiare chiunque intendesse studiare questa lingua.

Ma Da Ponte non si dà per vinto e scrive ai maggiori editori e librai di Genova, Venezia e Firenze i quali però si rifiutano di spedire qualunque tipo di volume senza aver prima ricevuto un pagamento anticipato¹⁰⁹. A questo si aggiunge il fatto che di letteratura italiana, a New York, non si conosce quasi nulla, e di quella latina, che si coltiva con maggiore interesse, i newyorchesi dell'epoca si ritengono già abbastanza padroni. L'istruzione è affidata, per chi può permetterselo, a insegnanti privati, certamente non del suo livello, con lo scopo di preparare i ragazzi al College¹¹⁰ e quindi Lorenzo deve per il momento abbandonare il suo progetto.

Ma i Moore ancora una volta lo incoraggiano in tutti i modi, lo presentano a importanti personalità e lo invitano alle sedute accademiche che tengono nella loro casa. Grazie a queste conoscenze, Da Ponte riesce a trovare un certo numero di ragazzi desiderosi di apprendere.

Negli anni venti la carriera di Da Ponte come insegnante raggiunge l'apice; passa le sue ore più felici con i suoi vivaci e intelligenti studenti, sempre desiderosi di imparare. Trasforma la sua residenza in una piccola scuola dove, con l'ausilio di due insegnanti, tiene lezioni di italiano, di spagnolo e di francese, prestando particolare attenzione alla lettura dei classici e alla discussione di tematiche letterarie.

Gli allievi sono entusiasti del metodo con cui l'insegnante li fa studiare. Da Ponte è solito scegliere una semplice poesia, sua, di Metastasio, di Parini, di Foscolo o di Monti, commentarla, tradurla in inglese e poi farla imparare a memoria, così che l'attenzione e la volontà di apprendere siano tenute sempre vive e gli allievi riescano ad apprezzare l'armonia della lingua, tanto da essere in grado dopo pochi giorni di recitare splendidi versi in italiano durante gli incontri letterari che si tengono nelle loro case. La grammatica, i verbi, le irregolarità sono conservate invece per le classi più avanzate.

Una delle sue alunne ci ha lasciato una descrizione di questo metodo:

Cominciai direttamente dai verbi: già dall'inizio ne imparai un gran numero senza difficoltà, seguendo una regola messa a punto dal mio insegnante che spiegava con semplicità e sveltezza più di cinquecento verbi irregolari. Dopo una decina di lezioni cominciai a tradurre dal francese all'italiano e, in questa maniera, senza quasi studiarla, imparai la grammatica, perché quando il signor Da Ponte rivedeva la mia traduzione mi spiegava le ragioni delle sue correzioni e mi mostrava come avrei dovuto fare, di modo che io potessi evitare lo stesso errore in futuro.

¹⁰⁹ S. HODGES, *Lorenzo Da Ponte*, p. 202.

¹¹⁰ LORENZO DELLA CHÀ, *Lorenzo Da Ponte - Una vita fra musica e letteratura*, Edizioni Il Polifilo, Milano, 2010, p. 437.

Al contempo cominciai a leggere assieme a lui i bei drammi del Metastasio, il più facile dei poeti italiani, e un po' alla volta in sei mesi lessi tutti i classici. Dopo ventiquattro lezioni scrissi la mia prima breve lettera e in questa maniera imparai tutto ciò che conosco della lingua italiana, che viene giustamente chiamata la più bella del mondo¹¹¹.

Negli ultimi anni Da Ponte cerca di realizzare il suo sogno, che anche New York avesse un teatro stabile italiano, come l'avevano Vienna, Londra e Parigi.

Nel 1825 un certo Dominick Lynch, un ricco mercante di vino con la passione per la musica e specialmente per l'opera e il bel canto, riesce a persuadere una compagnia operistica italiana a intraprendere il lungo e scomodo viaggio fino a New York e a esibirsi presso il Park Theatre, uno dei due teatri di cui disponeva la città. Ecco il racconto di Da Ponte:

Sebbene io vedessi con giubilo aumentarsi ogni giorno di più in più, tanto in New York che nell'altre città dell'Unione, la coltura delle lettere italiane, credeva nulla dimeno che un mezzo ancora vi potess'essere da renderle e più diffuse e più in pregio; ma, per dire la verità, io non ardiva sperarlo. Or qual fu l'allegrezza mia, quando assai persone m'assicurarono che il lodato Garzia, colla sua impareggiabile figlia e con alcuni altri cantanti italiani, veniva da Londra in America, e appunto a New York, per istabilirvi l'opera musicale italiana, ch'era il desideratum del mio sommo zelo? In fatti vi capitò: e l'effetto fu prodigioso¹¹².

Il 29 Novembre 1825 la stagione operistica è solennemente inaugurata con *Il barbiere di Siviglia* di Rossini, il più famoso e autorevole compositore dell'epoca. Oltre a *Tacredi*, *Il Turco in Italia*, *La Cenerentola*, *l'Otello* e *Romeo e Giulietta*, per somma gioia di Da Ponte, è rappresentato anche il *Don Giovanni* che il pubblico newyorkese sommariamente già conosce essendo stata rappresentata in città tempo addietro seppur in lingua inglese e in versione ridotta.

Durante la stagione 1832-33 il pubblico accorre abbastanza numeroso alle cinquantotto rappresentazioni della troupe di Montresor, tuttavia il bilancio, dal punto di vista economico, risulta ancora una volta negativo; ma New York sente sempre maggiore l'esigenza di avere un teatro che fosse adeguato alle necessità dell'opera e all'altezza di quelli europei. Così, mentre gli architetti studiano il progetto, nonostante l'età e i rimproveri di parenti e amici, a ottantaquattro anni, Da Ponte affitta un calessino e inizia a bussare alle porte dei più opulenti cittadini di New York con lo scopo di farsi anticipare i

¹¹¹ S. HODGES, *Lorenzo Da Ponte*, p. 220-221.

¹¹² L. DA PONTE, *Memorie*, p. 167

soldi necessari per iniziare la costruzione di quella che forse è stata la sua estrema aspirazione: essere il più importante promotore del primo teatro americano dedicato all'opera italiana e dotato di palchi sullo stile di quelli europei. Agli inizi di maggio finalmente ha inizio la costruzione del teatro, chiamato fin da subito *Italian Opera House*; si decide che il teatro avrebbe contenuto tre ordini di palchi, e il secondo di essi - tradizionalmente il più elegante e comodo - sarebbe stato messo in vendita. Il teatro comprende in tutto venti palchi, contenenti dai dodici ai sedici posti a sedere, il cui prezzo è fissato a 1000 dollari ciascuno.

La compagnia approda a New York intorno al 15 ottobre del 1833 e la data dell'inaugurazione è fissata per il 18 novembre.

Il pubblico che assiste alla prima - *La Gazza ladra* di Rossini - resta sbalordito dalla bellezza, dal lusso e dalla raffinatezza del nuovo edificio. La platea è arredata con soffici sedili e su tutto il pavimento è stato posato un folto tappeto. Il colore dominante è il bianco dei tre ordini di palchi, decorati da medaglioni ottagonali rossi, blu e oro; la cupola centrale è affrescata con immagini delle Muse e ne pende un lampadario memorabile, uno dei primi funzionanti a gas¹¹³.

La stampa dà grande risalto a questo evento; l'*Evening Post* il 19 novembre scrive «Tutti parlano dell'opera italiana di ieri sera»; il *New York Mirror* paragona la città alle più importanti capitali europee, mentre secondo l'*American Monthly Magazine* l'opera, intesa come spettacolo, non può che giovare agli americani, ingentilendone i costumi e raffinandone i gusti¹¹⁴.

Meno propenso agli elogi è il futuro sindaco della città, Philip Hone, che pur trovando bellissimo il teatro, ritiene eccessivo dover ascoltare per quattro ore una lingua ai più sconosciuta. Non può esimersi però dall'elogiare la magnificenza del teatro e le decorazioni dei palchi.

Uno storico racconta invece un episodio riferito sempre alla sera della prima che, seppur nella possibile esagerazione, dà l'idea di come l'evento sia divenuto il più memorabile della mondanità newyorkese. Un ricco signore si presentò con la sua dama per acquistare un biglietto; ma si trovò di fronte a un tutto esaurito. Possibile che non ci fossero due posti in tutta la sala? No, rispose l'impiegato; tutto era occupato salvo uno dei palchi dei proprietari:

¹¹³ *Ibi.* p. 420.

¹¹⁴ L. DELLA CHÀ, *Lorenzo Da Ponte*, p. 596.

- Prendo due biglietti per quello.
- Impossibile signore. Quei palchi possono essere occupati solo dai loro proprietari.
- Quanto costa un palco?
- Seimila dollari, signore.
- Lo prendo¹¹⁵

La stagione prosegue con le rappresentazioni di *Il barbiere di Siviglia*, *La Cenerentola*, *Il matrimonio segreto*.

Il 10 novembre del 1834 si inaugura la seconda stagione con *La straniera* di Bellini, seguita da quattro opere di Rossini. Ma la situazione finanziaria precipita e ad aggravare ulteriormente la situazione il soprano Clementina Fanti, su cui tutto il programma è imperniato, presenta le proprie dimissioni. Il teatro resta chiuso con qualche eccezione per tutto il 1835 e viene affittato l'anno seguente da un tale James Wallack che lo ribattezza *New York National Theater* e se ne serve per drammi e commedie, alternandoli con spettacoli di opere in inglese, fino a quando l'edificio non è distrutto da un incendio e mai più ricostruito.

Da Ponte, amareggiato e deluso, scrive invano lettere ad amici lontani, nella speranza di poter far ritorno in Italia per morirvi ma nessuno gli tende la mano.

Muore il 17 agosto 1838, prossimo ai novant'anni con tanti meriti e poche glorie, nella sua casa di Spring Street 91. La scena è descritta dal suo biografo americano e amico Samuel Ward nel *New York Mirror* di settembre:

Era uno di quei pomeriggi di fine estate, nei quali la luce soffice dei tramonti annuncia l'avvicinarsi dell'autunno. La magnifica testa del vecchio poeta giaceva su un mare di cuscini, e gli occhi coscienti giravano ancora lo sguardo su tutti gli astanti. Oltre a molti suoi connazionali, nella stanza erano riuniti alcuni membri della vecchia compagnia dell'opera, inginocchiati attorno al letto per ricevere dal bardo morente una benedizione d'addio; tra essi si poteva riconoscere il volto fine di Fornasari e il profilo gentile di Biagioli. Tutti piansero quando il patriarca rese loro un sincero e affettuoso saluto e implorò la protezione di Dio sulla patria comune. Il dottore, che seguiva in piedi gli ultimi guizzi di quella fiamma, e un gruppo di donne spaventate, completavano quella scena: un quadro poco dissimile da quelli, che tutti abbiamo visto, rappresentanti le ultime ore di Napoleone¹¹⁶.

¹¹⁵ HENRY EDWARD KREHBIEL, *Chapters of Opera*, in A. LANAPOPPI, *Lorenzo Da Ponte*, p. 421.

¹¹⁶ L. DELLA CHÀ, *Lorenzo Da Ponte*, p. 610.

CAPITOLO 2 – L’INSEGNAMENTO E L’APPRENDIMENTO DELLA PRONUNCIA E DELLE ABILITÀ ORALI

2.0 INTRODUZIONE

La priorità cronologica dell'insegnamento delle competenze orali rispetto alle scritte e la conseguente necessità di ricreare un ambiente didattico in cui siano celebrati gli aspetti sostanziali della dimensione comunicativa e dell'oralità, risultano cruciali nell'ottica di un apprendimento che si avvicini sempre più all'idea di acquisizione linguistica.

Qualsiasi lingua nasce ed evolve prevalentemente come codice orale; la lingua parlata viene sempre prima della scrittura, se non per importanza, sicuramente per necessità. Nelle società nazionali i bambini imparano a interagire con il mondo esterno attraverso i suoni e l'iniziazione all'oralità avviene sempre spontaneamente, a condizione che l'area cerebrale deputata alle abilità linguistiche non abbia malformazioni o lesioni e che il soggetto venga immerso nella lingua, ovvero che la senta parlare attorno a sé, nei primissimi mesi e anni della sua vita¹.

Non si può affermare lo stesso per la scrittura e la lettura, che, al contrario, necessitano di un insegnamento specifico. Si possono citare casi di bambini che abbiano imparato la lingua orale ma non la lingua scritta, ma non viceversa, dal momento che lo scritto viene da sempre definito secondario rispetto all'orale in quanto codificatore dei suoni linguistici. Al mondo, inoltre, escludendo le lingue standardizzate come l'italiano, l'inglese o il francese, che hanno alle spalle secoli di tradizione scritta durante i quali si sono sviluppate ed evolute, esiste una variegata moltitudine di idiomi, la cui grande maggioranza non possiede ancora una tradizione scritta, né una propria grafia; a conferma di ciò si pensi che fino a trent'anni fa, prima dei molteplici tentativi di scolarizzazione in alcune aree dell'Africa, dell'Amazzonia o dell'Oceania, delle settemila lingue attestate, solo settecentocinquanta circa constavano di una dimensione scritta; ciononostante, gli

¹ Noto a riguardo il celebre esperimento di Federico II di Svevia, il quale, per stabilire quale fra il greco, il latino o l'arabo fosse la lingua primaria, decise di togliere alcuni bambini appena nati alle madri e li affidò a nutrici, a cui era stato ordinato di accudirli in tutto ma senza mai parlare. Salimbene da Parma, che raccontò nelle sue Cronache dell'esperimento e comprese quanto il linguaggio fosse una dimensione davvero essenziale nella vita di ogni uomo, riferisce che i bambini inizialmente intristivano e poi morivano: «Secunda ejus superstitio fuit, quia voluit experiri cujusmodi linguam et loquelam haberent pueri cum adolevisent, si cum nemine loquerentur: et ideo paecepit bajulis et nutricibus, ut lac infantibus darent ut mammas sugerent, et balnearent et mundificarent eos, sed nullo modo blandiretur eis, nec loqueretur. Volebat enim cognoscere utrum hebraeam linguam, quae prima fuerat, an greacam vel latinam vel arabicam, aut certe linguam parentum suorum, ex quibus nati fuissent; sed laborabat incassum, quia pueri, sive infantes, moriebantur omnes: non enim vivere possent sine applausu et gestu et laetitia faciei, et blanditiis bajarum et nutricum suarum; unde fescenninae nutricum dicuntur carmina, quae mulier dicit movendo cunas ut sopiat puerum, sine quibus puer male posset dormire et quietem habere», SALIMBENE ADAM DE PARMA, *Chronica*, par. 1664-1665 in EDDO RIGOTTI, SARA CIGADA, *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano, 2004, p. 39.

individui di tali culture, pur non sapendo né leggere né scrivere, erano e sono tutt'oggi ugualmente in grado di comunicare un'ampia varietà di significati.

Eppure la didattica tradizionale delle lingue, siano esse L1-L2 o LS, è tuttora fortemente improntata sugli aspetti morfologici, sintattici e lessicali delle lingue, declassando gli aspetti relativi alla competenza fonologica e alla didattica dell'orale, dato il maggior prestigio di cui da sempre gode la lingua scritta.

Ciò che ci si propone di dimostrare in questo capitolo è dunque l'efficacia di una didattica della parola incentrata su un'acquisizione privilegiata dei modi di espressione orale cosicché, secondo quanto sostenuto dalle *Dieci Tesi per un'Educazione Democratica* e recentemente ribadito da Walter Romani, «si comincino a coltivare tutte le abilità linguistiche, non solo le produttive, ma anche le ricettive, non solo quelle riguardanti la scrittura, ma anche quelle legate all'oralità»².

Se un apprendimento precoce della lingua scritta è ritenuto vantaggioso per i futuri processi di acquisizione dell'orale, non si può affermarne il contrario, tanto è vero, che un accostamento precoce all'oralità è da tempo unanimemente considerato come il trampolino di lancio verso una rapida appropriazione della grafia. Lo stesso Rousseau, secoli addietro sosteneva il netto primato delle abilità orali su quelle scritte e così si esprimeva a riguardo:

Les langues sont faites pour être parlées, l'écriture ne sert que de supplément à la parole ... L'écriture n'est que la représentation de la parole, il est bizarre qu'on donne plus de soin à déterminer l'image que l'objet³.

Il presente studio intende così esaltare il ruolo troppo spesso marginale assegnato alla fonetica dalla didattica tradizionale, accusata di non permettere un adeguato sviluppo delle possibilità di apprendimento dell'italiano da parte di studenti stranieri. Come già sostenuto, per i cantanti d'opera una lettura corretta dei libretti e una pronuncia precisa dei termini italiani sono fondamentali ai fini del successo di una rappresentazione scenica.

Il percorso inizia dunque con una disamina storica delle metodologie di insegnamento della fonetica e sull'importanza della prosodia nei moderni approcci didattici. Segue un'analisi dei fattori biologici e psico-sociali che intercorrono nei processi di apprendimento linguistico in qualsiasi categoria di apprendenti, quali l'influenza della lingua madre, l'età, l'abilità di codificazione fonetica, la motivazione, l'attitudine, la permeabilità dell'io e l'esposizione all'input.

² WALTER ROMANI W., *Le Dieci Tesi hanno vent'anni*, "La Didattica", n. 3 Marzo 1996, p. 69.

³ JEAN JACQUES ROUSSEAU, *Pronunciation*, 1761; in *Pléiade*, OC, 1964, p. 1248.

Ci si occupa in seguito delle preminenti difficoltà fonetiche incontrate dai discenti stranieri nell'apprendimento della lingua, che vengono suddivise in quattro macro gruppi, indicanti la lingua madre dei discenti: inglese, spagnolo, tedesco e lingue orientali.

Si analizzano in ultima istanza alcuni metodi di correzione fonetico-fonologica quali la metodologia Verbo Tonale suggerita negli anni Ottanta dallo studioso svizzero Petar de Guberina per l'insegnamento a studenti audio-lesi e successivamente applicata anche allo studio delle lingue straniere, e il metodo naturale per l'insegnamento della pronuncia proposto da Luciano Canepari.

2.1. CENNI SULL'INSEGNAMENTO DELLA FONETICA E DELLA PROSODIA DALLA PROTOGLOTTODIDATTICA AL CONSIGLIO D'EUROPA

La realtà attuale dell'insegnamento delle lingue straniere ci mostra quotidianamente quanto le interlingue degli studenti si fermino il più delle volte a stadi iniziali di competenza comunicativa con morfologie spesso semplificate e con un bagaglio lessicale e una pronuncia ancor più limitati e ridotti.

In parte ciò è dovuto al sistema scolastico-formativo all'interno del quale si opera, che ancora oggi non è in grado di dedicare la debita attenzione all'educazione del parlato, né di proporre materiali adeguati all'insegnamento della pronuncia e delle abilità orali⁴.

Dalla protoglottodidattica in poi, la didattica delle lingue si è incentrata prevalentemente sull'acquisizione della grammatica e dell'ortografia, lasciando all'oralità un ruolo che si potrebbe definire subalterno e quasi inesistente rispetto al segno scritto.

È stato l'Abate Jean Pierre Rousselot, a fine Ottocento a compiere un passo decisivo nelle tecniche di insegnamento della fonetica, inventando delle tecniche strumentali che permettevano delle trascrizioni quasi scientifiche. Ma la precisione e la

⁴ Per approfondimenti circa le metodologie di insegnamento proposte in seguito si vedano PAOLO BALBONI, *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia, 1999, BONA CAMBIAGHI, CRISTINA BOSISIO, PASQUALE GUARAGNELLA, RAFFAELE RUGGIERO, *Approcci e metodi glottodidattici*, 2004, <http://www.unive.it/italdue>, MARIANNE CELCE-MURCIA, DONNA M. BRINTON, JANET M. GOODWIN, *Teaching Pronunciation - A reference for teachers of English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press, New York, 1996, ANNA CILIBERTI, *Manuale di glottodidattica - Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, ANNA DE MARCO, *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, 2000, PIERANGELA DIADORI, *Insegnare l'italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001, CATHERINE DOUGHTY, MICHEAL LONG (a cura di) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Rowley, 2003, GIOVANNI FREDDI, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino, 1994, GIANFRANCO PORCELLI, *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1994, CARLO SERRA BORNETO, *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 1998.

minuzia delle descrizioni di fonetica articolatoria non sono state di molto aiuto alla pedagogia in quanto troppo complicate per poter essere sfruttate in ambito didattico. La preoccupazione per i dettagli, infatti, rischiava di ostacolare lo studio pratico, impedendo allo studente di cogliere l'essenziale struttura del sistema fonico in apprendimento.

I primi tentativi di invenzione di un fonografo risalgono al 1857, grazie alla registrazione grafica delle onde sonore effettuata su carta annerita dal fumo. È stato Thomas Edison a inventare nel 1878 il primo fonografo, mentre una decina di anni dopo A. Graham Bell perfeziona un nuovo tipo di strumento, il grammofono, largamente impiegato dall'Abate Rousselot nei corsi da lui tenuti presso la University of Edinburgh.

Nei corsi estivi del 1911 Rousselot raccomanda largamente l'utilizzo delle macchine parlanti nell'insegnamento della pronuncia e la nipote, anch'ella docente, inizia a proporre agli insegnanti di lingua di far leggere i testi ai loro studenti per poi farli ripetere insieme all'apparecchio, correggendo così errori di articolazione e di dizione⁵.

Durante la fortunata epoca dei Metodi Diretti, tra la fine dell'800 e i primi anni del '900, la pronuncia è insegnata attraverso l'imitazione e l'intuizione; gli studenti sono invitati a imitare un modello - quello dell'insegnante o uno registrato - e a fare del loro meglio per riprodurlo il più fedelmente possibile. Tale tecnica si fonda sull'osservazione dell'acquisizione da parte dei bambini della propria lingua materna e da parte degli adulti in contesti non formalizzati. Sulla medesima linea opereranno, una settantina di anni dopo, James Asher con il *Total Physical Response* (1977) e Stephen Krashen e Tracy Terrell con il *Natural Approach* (1983), i quali suggeriscono agli studenti di concentrarsi inizialmente sull'ascolto, accostando il parlato senza fretta e senza pressione, per permettere all'*input* linguistico di sedimentarsi nella mente del parlante.

Nel 1912 Giulio Panconcelli-Calzia raccomanda ai suoi allievi l'uso del fonografo e del grammofono sempre però con una certa precauzione, dal momento che la riproduzione della parola da parte di questi strumenti è ancora insufficiente dal punto di vista tecnico⁶.

Otto Jespersen è più ottimista in merito e riesce a cogliere i vantaggi dell'uso del fonografo se utilizzato da professori competenti e ne propone l'inserimento all'interno delle classi di lingua straniera presso la University of Copenhagen. Sempre nel 1912, quando Daniel Jones pubblica una raccolta di testi inglesi in trascrizione fonetica seguiti da testi ortografici, le cosiddette macchine parlanti cominciarono ad entrare nelle classi di

⁵ BONA CAMBIAGHI, *Lezioni di Glottodidattica*, ISU, Università Cattolica, Milano, 2000, pag.11.

⁶ *Ibi*, p. 12

lingue straniere. Molti insegnanti iniziano ad interessarsene e a descrivere i vantaggi di una macchina in grado di proporre agli studenti un modello perennemente uguale a se stesso.

Nel 1930 all'Università dell'Ohio, negli Stati Uniti, viene installato il primo laboratorio di fonetica, costituito da una grande tavola alla quale sono fissate delle prese di corrente legate a un fonografo, che invia agli allievi la lezione registrata. Ralph Waltz nel descriverne i benefici sottolinea in particolar modo il fatto che il laboratorio sia in grado di rinforzare la lezione di classe, accelerando i progressi degli studenti ed economizzare il tempo della lezione, risparmiando sulla voce e sull'energia dei professori. Al contempo tale pratica offre all'allievo la possibilità di isolarsi dal mondo esterno, cimentandosi liberamente con la nuova lingua e focalizzandosi primariamente sull'imitazione di stimoli e sulla ripetizione di parole.

Il laboratorio fonetico diventa presto laboratorio linguistico, un luogo ideale per le esercitazioni su modello, su *patterns*, che tendono a fissare degli abiti linguistici e montare dei meccanismi, distanziandosi così dalla sua funzione originaria.

Tra gli anni '50 e '60 i metodi Audio-Visivi e Audio-Orali danno molta importanza alla fonetica e analogamente si applicano allo studio di essa in maniera esplicita fin dai primi stadi dell'apprendimento. Similmente a quanto avveniva nei Metodi Diretti, l'insegnante o il registratore propone un suono-modello agli studenti, i quali devono, dopo averlo ascoltato attentamente, provare a imitarlo e a riprodurlo. Il materiale registrato inizia ad essere di ottima qualità e all'allievo viene richiesta una fedele imitazione dei modelli sia dal punto di vista fonetico che dal punto di vista fonologico. Gli insegnanti incominciano a fornire nozioni di fonetica, quali ad esempio un sistema di trascrizione visiva sulla base dell'Alfabeto Fonetico Internazionale o grafici illustranti l'articolazione fisica dei suoni.

I docenti, inoltre, utilizzano di frequente una tecnica derivante dalla linguistica strutturale: i *minimal pair drills* che sfruttano coppie di parole differenziate tra loro da un unico suono. Tale tecnica, basata sul concetto di fonema come la più piccola unità linguistica dotata di valore distintivo, è impiegata sia nella pratica di ascolto che nella produzione orale guidata. Ne proponiamo di seguito alcuni esempi:

SAMPLE MINIMAL PAIRS

WORD DRILLS

column A	column B
/iy/	/i/
sheep	ship
green	grin
least	list

SYNTAGMATIC DRILLS

Don't sit in that seat
Did you at least get the list?

PARADIGMATIC DRILLS

Don't slip on the floor
Don't sleep on the floor

Tale pratica di discriminazione auditiva è solitamente seguita da una di produzione orale, durante la quale i discenti, seguendo il modello dell'insegnante, pronunciano inizialmente tutte le parole della colonna A e successivamente tutte le parole della colonna B, per poi procedere alla lettura dei due suoni contrastanti uno di seguito all'altro.

A metà degli anni '60, l'egiziano Caleb Gattegno mette a punto il suo *Silent Way* che dà un grande impulso allo sviluppo dell'insegnamento della pronuncia. Gattegno crede nell'esistenza di uno spirito all'interno di ogni lingua al quale deve essere resa giustizia rendendo la pronuncia dei propri discenti il più simile possibile a quella dei nativi. Fedele alla definizione del metodo, l'insegnante ideale di Gattegno dovrebbe parlare il meno possibile, indicando a gesti ciò che i discenti devono o non devono fare. Tale tecnica presuppone l'elaborazione di un sistema all'interno del quale l'insegnante tiene il ritmo degli schemi ritmici grazie a una bacchetta o muove le sue dita così da indicare il numero di sillabe di una parola, suggerire le sillabe accentate e il corretto posizionamento degli articolatori indicando di volta in volta le labbra, i denti o la lingua. Gattegno, inoltre, idea del materiale *ad hoc* per lo studio della pronuncia, comprendente grafici e regoli colorati. Il *sound-word chart* consiste in un ampio rettangolo contenente tutti i suoni vocalici e consonantici della lingua *target* iscritti in piccoli rettangoli colorati. Nella parte superiore del grafico sono situati i suoni vocalici, a loro volta divisi in vocali primarie e dittonghi, mentre nella parte inferiore sono presenti i suoni consonantici. Il *fidel-wall chart* contiene, invece, tutte le possibili uscite di pronuncia per un determinato suono; al suo interno ogni

lettera o combinazione di lettera è codificata da un colore, simile per suoni simili⁷. I regoli, infine, consistono in piccoli blocchetti di legno di varia lunghezza a seconda del colore che li caratterizza. Essi sono utilizzati per costruire e mostrare visivamente gli schemi intonativi di una lingua. Si propone di seguito una breve applicazione di tale metodo proposta da Marianne Celce-Murcia, la quale ha avuto l'occasione di partecipare ad alcune lezioni basate sul Silent Way presso l'American Language Center of UCLA Extension:

As an accent reduction exercise, the instructor was helping students to introduce themselves in a way that would be intelligible and acceptable to native English speakers. They first practiced giving their names (e.g., "My name is Christos Eliopoulos") by placing the colored rods on the table in front of them in a configuration that approximated the stress, intonation and blending of the phrase. This visual configuration was adjusted as students discovered ways in which they could produce a more intelligible form of the phrase. For example, contracting *name* and *is* to produce *name's* was achieved by moving the small white rod representing *is* directly next to the red rod representing *name*. The teacher remained very much in the background, and there was intense peer assistance both in monitoring the utterances and suggesting alternatives⁸.

Nel 1976 Charles A. Curran mette a punto un nuovo metodo di insegnamento linguistico, denominato Community Language Learning. Durante le sue lezioni gli studenti si siedono attorno a un tavolo con un registratore posizionato di fronte a loro; l'insegnante, o meglio il consigliere, è posizionato dietro gli stessi ed è solito appoggiare le mani sulle spalle del discente coinvolto nell'attività. Con voce rassicurante, il consigliere chiede allo studente di pronunciare un enunciato nella propria L1 che desidererebbe poter esprimere nella lingua target. La frase viene in seguito pronunciata nella LS dall'insegnante, il quale ha sempre cura di farlo scandendo bene ogni sillaba. Successivamente viene chiesto allo studente di ripetere la frase che è allo stesso tempo registrata su un nastro. In una seconda fase le frasi vengono riprodotte con l'utilizzo del registratore e gli studenti devono essere in grado di collegare le sequenze ascoltate con alcune traduzioni di frasi fornite dall'insegnante. Se al termine di tali esercitazioni gli studenti non si sentono ancora sicuri della pronuncia e desiderano esercitarsi ulteriormente, l'insegnante si ripositiona nuovamente dietro la schiena dei discenti e opera una tecnica denominata *human computer*, durante la quale si propone di ripetere tante volte quanto è necessario la singola

⁷ Si veda CALEB GATTEGNO, *English Fidel*, Educational Solutions Inc, New York, 1978.

⁸ M. CELCE-MURCIA, *Teaching Pronunciation* p. 6.

parola o frase che gli studenti intendono esercitare, fino a quando questi non si sentano pienamente sicuri a riguardo.

Nel 1979 i nuovi programmi della scuola secondaria di primo grado cercano di assegnare la giusta rilevanza alla lingua parlata mirando a rendere l'apprendente in grado di dialogare in modo non solo corretto ma anche efficace, utilizzando tutti i registri linguistici possibili, dal più informale e colloquiale a quello più elaborato e specializzato, a seconda della situazione comunicativa, del proprio ruolo e del proprio interlocutore⁹.

Si promuoverà tanto la lettura libera e corrente non mortificata da commenti minuti, limitati quindi a sobri richiami intesi alla comprensione generale del passo, quanto la lettura guidata dall'insegnante in ordine alla comprensione dell'insieme e dei particolari, ampliando i contenuti del testo attraverso conversazioni, esercitazioni orali e scritte sul significato generale, sugli aspetti essenziali, su elementi lessicali.

Sarà utile anche la riformulazione orale e scritta di quanto letto. Si curerà che la lettura sia scorrevole, attenta alla funzione della punteggiatura, realizzata con buona pronuncia italiana. La lettura in classe non può considerarsi sufficiente, e l'insegnante, perciò favorirà in tutti i modi la lettura personale e l'incoraggiamento a leggere indirizzando all'uso della biblioteca di classe, ove esistente, e della scuola, e all'accesso alle biblioteche pubbliche: tutto ciò perché il leggere è l'essenziale strumento educativo di accesso al patrimonio culturale e naturale fattore di autocultura.

L'apprendimento linguistico comporta la riflessione sulla lingua in atto: è il problema della grammatica, non come proposta di astratte e aride cognizioni teoriche e terminologiche, ma come riflessione sui caratteri essenziali dell'organizzazione della lingua nella realtà dei suoi usi. Tale studio deve coinvolgere l'impegno operativo dell'allievo condotto a riflettere sulle strutture grammaticali come si presentano nei testi di ogni tipo ed a sperimentarle nel proprio parlare e nelle proprie espressioni scritte.

Le 'regole' della grammatica non sono che uno strumento di analisi della lingua solo approssimativo e sono infatti relative alle varietà linguistiche e alle diverse esigenze espressive: sono inoltre il risultato di una evoluzione storica.

La riflessione sull'uso vivo e attuale della lingua va congiunta ad una coscienza storica che porti a cogliere nella evoluzione della lingua le connessioni con la storia sociale, politica, culturale (letteraria, scientifica, tecnologica, ecc.). Si constaterà per tale via come la varietà dei nostri dialetti e le vicende della affermazione dell'italiano sono strettamente legate alla storia della comunità italiana; e come le lingue costituiscono un documento primario delle civiltà¹⁰.

⁹ PAOLA LEONE, TIZIANA MEZZI, *Didattica della comunicazione orale - Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, FrancoAngeli Editore, Milano, 2011, p. 9.

¹⁰ Programmi di insegnamento e percorsi didattici per la scuola media inferiore, Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, www.archivio.pubblica.istruzione.it

Gli Approcci Comunicativi che iniziano a svilupparsi negli anni '80 del secolo scorso si pongono come obiettivo primario di un apprendimento linguistico l'utilizzo del linguaggio a fini per l'appunto comunicativi; scopo dell'insegnamento della pronuncia in tali classi di lingua non è dunque quello di sviluppare una pronuncia nativa, dal momento che, fatta eccezione per alcuni studenti particolarmente dotati e motivati, tali risultati sarebbero quasi del tutto irrealizzabili. Al contrario, un fine più realistico e al contempo più modesto consisterebbe nell'aiutare i discenti a sorpassare il proprio livello soglia di competenza linguistica e fare in modo che la loro pronuncia non influisca eccessivamente sulle abilità di comunicazione. Gli insegnanti dell'epoca comunicativa, pertanto, studiano le varie metodologie di insegnamento della pronuncia proposte dai colleghi nel corso degli anni, ma preferiscono far confluire le loro energie nell'insegnamento dei fattori soprasegmentali della lingua, quali il ritmo, l'accento e l'intonazione sostenendo quanto affermato da David Mendelsohn:

a short term pronunciation course should focus first and foremost on suprasegmentals as they have the greatest impact on the comprehensibility of the learner's English. We have found that giving priority to the suprasegmental aspects of English not only improves learners' comprehensibility but is also less frustrating for students because greater change can be effected in a short time»¹¹.

Si pone l'accento sull'oralità e conseguentemente sulla pronuncia e sul suo insegnamento, con il dichiarato obiettivo che anche nelle prime fasi di un apprendimento linguistico, «lo studente sia in grado di parlare in maniera efficace in una pluralità di contesti quotidiani per raggiungere scopi differenti»¹².

Nel 1987 Johann Neufel mette a punto un corso linguistico imperniato esclusivamente sulla pronuncia, che si articola in 18 ore, di cui 15 d'ascolto e 3 di produzione. Nella prima fase dell'apprendimento linguistico ai discenti non è permesso esprimersi nella lingua *target*, dal momento che le adeguate conoscenze fonologiche, frutto di una adeguata esposizione all'*input* linguistico, non sono ancora state acquisite. E così, negli stadi iniziali dell'apprendimento, gli studenti sono soliti dedicarsi all'ascolto di brevi frasi costruite con gli elementi caratteristici più frequenti della lingua in oggetto.

¹¹ M. CELCE-MURCIA, *Teaching Pronunciation* p. 6.

¹² DANIELA ZORZI, *Il parlato dialogico come disciplina accademica* in P. LEONE, T. MEZZI, *Didattica della comunicazione orale - Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, FrancoAngeli Editore, Milano, 2011, p. 115.

In seguito, nel 1999, Gerald Kelly propone un metodo incentrato sulla prosodia che si rifà agli studi concernenti l'acquisizione della lingua materna. Kelly sostiene l'efficacia di specifici esercizi di stimolazione degli articolatori del linguaggio lontanamente paragonabili alle lallazioni prodotte dai bambini in tenera età che si avvicinano al parlato, ma adattati alle realtà fisiche e cognitive degli adulti. In un primo momento il compito del docente è rilevare i cosiddetti fonemi-obiettivo e predisporre materiali utili da far ascoltare ripetutamente agli studenti, i quali, in una seconda fase del programma, devono riprodurre gli elementi identificati precedentemente sotto lo stretto controllo del docente.

Eccellenza fatta per questi pochi casi sporadici, si può constatare come l'insegnamento della pronuncia abbia rivestito nella storia della didattica un'importanza a dir poco marginale, pur essendo considerato da molti anni un obiettivo prioritario in Italia come in altri Paesi dell'Unione Europea.

Negli anni '90 del secolo scorso il Consiglio d'Europa fornisce, all'interno del *Common European Framework of Reference for Languages*, le linee guida di una nuova didattica delle lingue, offrendo una base comune per l'elaborazione di programmi e linee guida curriculari e descrivendo allo stesso tempo in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua dovrebbe apprendere per agire in modo efficace. Se ne ripropongono di seguito alcuni passaggi chiave.

The language learner/user's communicative language competence is activated in the performance of the various language activities, involving reception, production, interaction or mediation (in particular interpreting or translating). Each of these types of activity is possible in relation to texts in oral or written form, or both.

As processes, reception and production (oral and written) are obviously primary since both are required for interaction. [...] The first foreign language (FL1) starts at primary school with the emphasis on basic oral communication and a clearly predetermined linguistic content (with the aim of Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, establishing the beginnings of a basic linguistic component, primarily phonetic and syntactic aspects, while promoting elementary oral interaction in class)¹³.

Malgrado, dunque, le esortazioni dei programmi ministeriali e sebbene la politica educativa proposta dal Consiglio d'Europa insista quotidianamente sullo sviluppo delle abilità connesse con l'ascolto e il parlato e non di meno sulle capacità uditive e foniche, le

¹³ COUNCIL OF EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002, p. 1.

pratiche di insegnamento delle lingue, siano esse L1 - L2 o LS, sono ancora oggi fortemente improntate sullo scritto, seppur, come già sostenuto, nella nostra quotidianità gli scambi comunicativi avvengano prevalentemente attraverso il canale orale¹⁴.

Di conseguenza, nonostante la scuola e le attuali linee guida europee descrivano come apprendente ideale uno studente in grado di svolgere attività linguistiche di «ricezione, produzione, interazione e mediazione sia orali che scritte anche a livello avanzato nella propria lingua nativa e nelle lingue dello studio»¹⁵, la limitata competenza linguistico-comunicativa dei nostri discenti impedisce la maggior parte delle volte scambi comunicativi complessi ed efficaci.

2.2. L'IMPORTANZA DELLA PROSODIA NELLA MODERNA DIDATTICA DELLE LINGUE

La didattica dell'orale, definita anche fonetica correttiva, beneficia dell'apporto di numerose scienze psicologiche e della comunicazione per proporre una diagnostica e una correzione dei sistemi di errore basate essenzialmente su un'analisi accorta e multidisciplinare di dati non strettamente linguistici ma anche stilistici e socio-culturali.

Nella prospettiva audio-fonatoria, infatti, sotto il termine *pronuncia*, sono da includersi anche la realizzazione di elementi cinesici, soprasegmentali e segmentali¹⁶.

Pur ribadendo la sua importanza, tuttavia, i più moderni approcci glottodidattici trascurano ancora oggi l'insegnamento della fonetica a favore di altri aspetti linguistici, quali il lessico e la morfologia e ciò sostanzialmente per una sorta di scetticismo che sembra voler riconoscere importanza alla fonetica solamente per scopi teorico-descrittivi ma non per fini didattico-pratici.

Per questa ragione quello che viene tutt'ora definito insegnamento della pronuncia si limita, nella maggior parte dei casi, a una mera illustrazione dell'alfabeto fonetico e una sterile enunciazione delle regole di lettura delle varie lettere.

¹⁴ P. LEONE, T. MEZZI, *Didattica della comunicazione orale*, p. 9.

¹⁵ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit, Strasbourg, 2001, www.coe.int/lang-cefr, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

¹⁶ Per approfondimento in merito si vedano: LUCIANO CANEPARI, *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino, 2006, JOHN CUNNISON CATFORD, *A Practical Introduction to Phonetics*, Oxford, Clarendon Press, Oxford, 1988 LIDIA COSTAMAGNA, 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino, 2000.

Contrariamente a un'opinione molto diffusa, «fare fonetica» non significa affatto dare un suono a una lettera (dell'ortografia) o a combinazioni di lettere. Questo è quanto fanno ancora le grammatiche, dimostrando di non sapere cosa sia la fonetica vera. Infatti, è assurdo procedere dai sistemi ortografici, per sperare d'arrivare a una razionalizzazione dei rapporti tra lettere e fonemi¹⁷.

La competenza audio-fonatoria non deve dunque essere giudicata come essere un elemento accessorio e superfluo ma piuttosto come una via d'accesso prioritaria a tutte le competenze linguistico-comunicative in lingua straniera e, in virtù di tale assunto, i primi approcci alla lingua straniera dovrebbero prioritariamente centrarsi sull'ascolto di messaggi, da recepire nella loro globalità e solo in un secondo momento in modalità più analitica.

Tali tipi di esercitazioni, mirate all'ascolto di testi più che di suoni isolati o di frasi sprovviste di senso, tenderebbero a motivare maggiormente i giovani studenti che, nell'immediata conquista di significati, sarebbero in grado di trovare maggiori stimoli verso l'apprendimento. All'ascolto e alla comprensione di messaggi con un senso compiuto dovrebbe poi seguire la possibilità di analisi di suoni isolati, pratica necessaria per avviare i discenti a una produzione il più possibile vicina a quella nativa. Si ritiene quindi fondamentale la creazione di una prima, elementare capacità di comprensione della lingua orale sulla quale poi elevare le successive abilità di comprensione e produzione scritta.

Magali Boureux e Antonio Batinti hanno sottolineato l'importanza dell'acquisizione del sistema fonico di una lingua straniera con un'efficace metafora naturalistica, che è stata qui leggermente modificata e adattata al contesto¹⁸. Si immagini che le componenti strutturali di un albero, cioè il tronco e la linfa, rappresentino il ritmo e l'intonazione di una lingua, che l'essere umano impara a riconoscere ancor prima di nascere. Dagli studi di Alfred Tomatis sappiamo, infatti, che intorno alla decima settimana il feto sviluppa l'apparato cocleo-vestibolare, non solo per udire ma soprattutto per ascoltare selettivamente e di conseguenza crescere, evolvere e comunicare con il mondo esterno. Dal profondo della notte uterina, stupefacente universo sonoro, egli ascolta infatti

¹⁷ L. CANEPARI., *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino, 2006, p. 10.

¹⁸ MAGALI BOUREUX, ANTONIO BATINTI, *La prosodia: aspetti teorici e metodologici nell'apprendimento-insegnamento di una lingua straniera*, Atti delle XVI Giornate del GFS, Università di Toulouse le Mirail, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Perugia, Viterbo, 4-6 Dicembre 2003, p.

la voce della madre che impara presto a identificare nel ritmo e che rappresenta per lui il principale vettore di energia affettiva¹⁹.

Proseguendo con la nostra metafora, si identifica l'acquisizione del sistema fonologico con il tronco dell'albero, il quale, pazientemente, completa il lavoro svolto dalla linfa e dal legno, come i tratti fonologici di una lingua si integrano con la struttura soprasegmentale sottostante.

L'acquisizione strutturale della lingua e delle sue componenti morfo-sintattiche può infine essere rappresentata con il fogliame, la parte più visibile dell'albero che lo completa ma che non potrebbe sopravvivere senza delle solide basi quali la linfa, il tronco e i rami.

Prima di costruire il sistema lessico-morfosintattico di una lingua, è prioritario quindi aver completato l'acquisizione di tutti gli elementi fonologico-soprasedimentali. Purtroppo, però, la comprensione orale, definita da David Mendelsohn la Cenerentola delle abilità²⁰, è da sempre considerata come un'abilità "autonoma" in grado di crescere e svilupparsi da sola e questa è la ragione per cui nella scuola i docenti solo raramente pongono tra gli obiettivi didattici primari del loro percorso formativo lo sviluppo delle abilità orali e tendono in genere a trascurarle e a darle per scontate. *Sentire* un suono in una lingua straniera, tuttavia, non significa soltanto percepirlo, ma anche decodificarlo, situarlo cioè nel sistema cui esso appartiene e riconoscerne la sua funzione, secondo un vero e proprio processo di polarizzazione e di orientamento in cui agli stimoli acustici come l'altezza, l'intensità, la durata, il timbro, si aggiungono altri fattori come la prosodia, il gesto, la mimica, il contesto e altri prerequisiti culturali²¹.

Di conseguenza, ritenere che una semplice immersione nella lingua *target* possa essere sufficiente per consentire all'apprendente l'accesso ad una competenza audio-fonatoria accettabile, appare un'ipotesi eccessivamente ottimistica che contrasta con la letteratura scientifica sulla didattica delle lingue straniere da parte di apprendenti adolescenti e adulti ed è smentita dagli innumerevoli casi di stranieri che dopo molto anni non hanno ancora eliminato il loro accento straniero.

È ancora molto diffusa la falsa opinione che l'unico modo d'acquisire una buona pronuncia d'una lingua straniera sia quello di soggiornare a lungo nel paese dove si parla quella lingua. Certo, questo metodo può dare una

¹⁹ ALFRED TOMATIS, *La notte uterina*, Red, Milano, 2009, p. 13.

²⁰ Per approfondimenti in merito si vedano DAVID MENDELSON, *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second Language Learner*, Dominic Press, San Diego, 1994, LUCILLA LOPRIORE, *La comprensione orale dall'ascolto all'interazione: aspetti didattici e valutativi*, in P. LEONE, T. MEZZI, *Didattica della comunicazione orale*, p. 21.

²¹ TERESA BOELLA (a cura di), *Fare lingua seconda nella scuola elementare*, De Agostini, Novara, 1993, p. 2.

discreta pratica e una certa facilità d'uso della lingua, con sufficiente fluidità, ma ha dimostrato (tranne che per persone eccezionalmente dotate, che sono piuttosto rare) d'essere di scarsissima utilità per l'acquisizione di una buona pronuncia. Chiunque conosce qualcuno che, pur essendo vissuto, per decenni, in un paese straniero, conserva ancora uno spiccato «accento straniero»²².

Si ritiene di conseguenza controproducente sottovalutare le problematiche di acquisizione della pronuncia e sperare che il loro apprendimento possa avvenire per semplice imitazione nel corso dell'apprendimento linguistico, secondo quanto sostenuto, ad esempio, dalla studiosa inglese Jennifer Jenkins, la quale raccomanda in *English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom*²³, di non perdere tempo con l'insegnamento di quegli aspetti che ella stessa definisce *unteachable*, quali ad esempio l'accento delle parole e l'intonazione delle stesse, confidando invece nell'esposizione in contesto naturale alla lingua straniera. Come si approfondirà in seguito, infatti, le abitudini foniche utili per pronunciare correttamente i suoni nella lingua straniera difficilmente si instaurano spontaneamente nella mente del parlante a causa di quella che viene definita interferenza fonica, ovvero il trasferimento nella nuova lingua delle abitudini foniche della lingua materna.

In un mondo ideale, lo studio della fonetica dovrebbe, dunque, rappresentare la base dei curricula di tutti gli studenti fin dai primi stadi dell'apprendimento, non soltanto per le varie L2/LS ma anche e soprattutto per la propria L1. Conoscere i propri organi fonatori ed essere consapevoli delle proprie possibilità articolatorie risulterebbe infatti estremamente utile per la conoscenza della propria lingua materna e delle sue varianti socio-geografiche e andrebbe a costituire allo stesso tempo un patrimonio di conoscenze sfruttabili in seguito per l'apprendimento di una L2²⁴.

Viene dunque da domandarsi se le difficoltà incontrate dagli studenti di tutto il mondo nel pronunciare una lingua straniera, non siano una conseguenza della scarsa attenzione proposta alla formazione fonetica non solo dei discenti ma anche degli stessi insegnanti, siano essi docenti di lingua straniera o di lingua materna.

²² L.CANEPARI., *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino, 2006, p. 6.

²³ JENNIFER, *English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom*, *ELT Journal*, Volume 66/4, Oxford University Press, Oxford, October 2012, <http://eltj.oxfordjournals.org/>.

²⁴ Per approfondimenti sul tema si veda JIM CUMMINS, *Teoria dell'Interdipendenza linguistica in Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, Association for Bilingual Education, Los Angeles - California, 1996, p. 20 e KLAUS FABIAN, CRISTINA BOSISIO, *Jim Cummins e la teoria dell'iceberg*, Riquadro n. 10 *on line* in Modulo n. 9 di 130 ore, Quadro europeo di riferimento, MIUR, Roma, 2004 in BONA CAMBIAGHI, CELESTINA MILANI, PAOLA PONTANI, *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

Ogni individuo, infatti, dopo i primi mesi di vita in cui percepisce la maggior parte delle variazioni di frequenze, enuncia per mezzo delle interazioni sociali i suoni pertinenti alla sua lingua madre, e contemporaneamente comincia a interpretare le frequenze più sollecitate dal contesto per attribuire loro un significato nella sua lingua materna, sviluppando così una relativa sordità alle caratteristiche fonologiche delle altre lingue. Nello studio di una lingua straniera, l'adulto tende infatti a svolgere un'analisi dei singoli elementi sonori percepiti sulla base delle proprie conoscenze linguistiche e della sua L1 al fine di pervenire al significato degli enunciati.

Una rieducazione fonetica che favorisse la percezione delle frequenze dei fonemi 'altri' risulterebbe, quindi, decisiva al conseguimento di una pronuncia efficace in lingua straniera e per raggiungere un simile traguardo sarebbe auspicabile che l'insegnamento della pronuncia e della competenza di comunicazione orale in lingua straniera fossero eseguiti da un insegnante madrelingua, formato non solo in campo glottodidattico, ma anche in quello della fonetica acustica e correttiva. Il docente, oltre ad essere pienamente consapevole di rappresentare un modello linguistico per la classe a livello fonologico, dovrebbe, infatti, conoscere le caratteristiche acustiche dei tratti prosodici e fonici della lingua *target*, nonché saper individuare e analizzare le variazioni prodotte dagli studenti, così da poter proporre loro un modello ottimale di enunciato in cui si percepisca la differenza tra i due codici linguistici. Sarebbe dunque opportuno che il docente fosse competente sia a livello disciplinare che a livello metodologico-didattico e possedesse una conoscenza del sistema linguistico nella sua totalità, grammaticale, sintattico e lessicale, oltre ad essere familiare con gli aspetti linguistico-acquisizionali che sottostanno i processi linguistico-comunicativi e con le tecniche didattiche più aggiornate ed efficaci.

2.3. LA COMPETENZA AUDIO-FONATORIA: DIFFICOLTÀ DI ACQUISIZIONE

Dopo aver quindi sottolineato il vitale apporto della pronuncia per un eloquio che si avvicini il più possibile al modello nativo, ci si occupa in questa sezione delle difficoltà che intercorrono tra gli apprendenti di diverse L1 nell'acquisizione di tale competenza e che possono essere suddivisi come segue:

- Fattori biologici:
 - Influenza della L1
 - Periodo critico – Età dell'apprendimento
 - Abilità di codificazione fonetica (*phonemic awareness*)
- Fattori psico-sociali:
 - Motivazione
 - Attitudine
 - Permeabilità dell'io
 - Esposizione all'*input*

Si prospetta qui di seguito una sommaria descrizione dei fattori psico-sociali relativi a motivazione, attitudine linguistica, permeabilità dell'io ed esposizione all'*input*; ci si soffermerà più nel dettaglio sui fattori biologici, ritenuti in questa sede di maggiore rilevanza ai fini dello studio.

Motivazione →

È noto che il fenomeno della neurogenesi, mediante il quale si acquisiscono i nuovi saperi, non si attiva se lo studente non è coinvolto e stimolato dalla situazione di apprendimento. Il coinvolgimento del discente dipende largamente da fattori psicologici legati sia alla motivazione verso l'apprendimento in generale, sia verso il contesto didattico specifico.

Collegandosi alla neurobiologia, si può affermare che il cervello del discente riceve un *input* dall'esterno che viene confrontato con le proprie aspettative, bisogni e desideri; in seguito, sulla base di tale comparazione l'*input* viene giudicato positivamente o negativamente e di conseguenza inviato dalla memoria di lavoro ai centri cerebrali deputati all'apprendimento.

John H. Schumann propone, sul finire degli anni '90, il modello dello *stimulus appraisal* che, fondato su dati neuro-biologici, si basa sul presupposto che l'emozione giochi un ruolo fondamentale nel processo cognitivo²⁵. Secondo gli studi di Schuman, infatti, il cervello dell'apprendente coglie gli stimoli offerti dall'insegnante e procede ad un *appraisal* che è insieme una valutazione e un apprezzamento; su questa base, poi, questi decide se accettare l'*input* (l'attività didattica e di studio proposta) e interiorizzare i nuovi

²⁵ JOHN H. SCHUMANN, *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell Publishers, Malden (MA), 1997.

element (trasformando così l'*input* in *intake*) o ignorarli. Si osserva quindi, che il cervello seleziona quello che vuole acquisire sulla base di cinque motivazioni:

- **novità**, che stimola i meccanismi di curiosità che stanno alla base dell'apprendimento
- **attrattiva**, dovuta alla piacevolezza, alla bellezza dello stimolo
- **funzionalità** nel rispondere al bisogno che lo studente percepisce
- **realizzabilità**, un compito possibile, attuabile viene percepito come motivante e innesca l'attività cerebrale e mentale d'acquisizione, mentre un compito troppo arduo rischia di innalzare il filtro emotivo e impedire l'acquisizione
- **sicurezza psicologica e sociale**, ciò che si deve imparare e la risposta che si deve dare allo stimolo non mettono a rischio l'autostima e l'immagine sociale

Attitudine Linguistica →

Agli inizi degli anni Sessanta Lewis Carroll e Sydney Sapon elaborano un test per l'attitudine linguistica, il *Modern Language Aptitude Test*, MLAT²⁶, che valuta aspetti quali la fonologia, la sintassi e la semantica.

Negli stessi anni Carroll ravvisa quattro abilità fondamentali dell'attitudine alle lingue straniere: l'abilità di codifica fonetica, la sensibilità grammaticale, l'abilità di formare associazioni in memoria e l'abilità di ragionare e apprendere in maniera induttiva:

- *L'abilità di codifica fonetica*, intesa come l'abilità di identificare e discriminare fra suoni diversi e stabilire associazioni tra questi suoni e il corrispondente simbolo scritto, corrispondenza grafema-fonema.

- *La sensibilità grammaticale*, intesa come l'abilità di riconoscere le funzioni grammaticali delle parole in una frase. Non si intende qui l'abilità di nominare e descrivere una funzione grammaticale, quanto piuttosto quella di distinguere se le parole o le particelle contenute nelle diverse frasi rivestono o meno la stessa funzione grammaticale.

- *L'abilità di formare associazioni in memoria*, intesa come l'abilità di apprendere e ricordare le associazioni tra suoni e significati in modo rapido ed efficace e riconoscere le funzioni grammaticali delle parole in una frase.

- *L'abilità di apprendere il linguaggio in modo induttivo*, intesa come l'abilità di inferire le regole che governano l'organizzazione linguistica, a partire da un campione di materiale che permette tali inferenze²⁷.

²⁶ LEWIS CARROLL, SYDNEY SAPON, *Modern Language Aptitude Test*, Psychological Corporation, San Antonio (TX), 1959.

Permeabilità dell'Io →

Nel 1978 Schumann promuove il *Modello dell'Acculturazione*²⁸, di chiara impronta sociopsicologica, che interpreta l'apprendimento di una lingua Seconda o Straniera come un processo di acculturazione e di graduale appropriazione della lingua e della cultura ad essa associata. L'apprendimento di una L2 risulta dunque un adeguamento effettuato dall'apprendente nei confronti della nuova cultura e risente di vari fattori.

Schumann elenca, tra le variabili sociali che identificano il rapporto tra autoctoni e stranieri otto varianti che, modificandosi, potrebbero incoraggiare o limitare la vicinanza tra i due gruppi e conseguentemente favorire o ostacolare l'apprendimento linguistico.

Una di queste varianti è la dominanza sociale, fenomeno che si verifica quando un gruppo, con la sua cultura e la sua lingua, assume un ruolo di superiorità rispetto ad un altro. Altre variabili sociali in gioco nel processo sono le strategie d'integrazione, che possono tendere verso l'assimilazione (che valorizza la lingua d'arrivo, trascurando la lingua e cultura d'origine); il mantenimento (che difende la propria lingua materna e considera la L2 come una minaccia); l'adattamento (che tenta di mantenere il codice della lingua materna pur impegnandosi nell'apprendimento della lingua d'arrivo); il grado di chiusura o di apertura tra gruppi (l'appartenere ad un gruppo aperto o viceversa chiuso verso il mondo esterno può infatti favorire o inibire le relazioni). Il grado di somiglianza tra le culture del gruppo d'origine e quello dei parlanti la lingua d'arrivo, infine, insieme ad un atteggiamento vicendevolmente ostile o favorevole da parte dei due gruppi e il progetto migratorio dell'apprendente, rappresentano per Schumann variabili altrettanto cruciali.

Riferendosi successivamente all'identità linguistica, Schumann parla di permeabilità dell'io, in base alla quale ogni apprendente possiede una propria identità personale e culturale e un proprio 'io linguistico', che può rivelarsi più o meno rigido nei confronti dei nuovi suoni, dei nuovi ritmi e delle nuove parole di L2. L'ego dei bambini è solitamente più dinamico e più facilmente adattabile ai contesti di apprendimento di una L2, in quanto meno timoroso di rendersi ridicolo; l'ego degli adulti, al contrario, fa sì che questi ricerchino la sicurezza della lingua madre per paura di commettere errori linguistici che potrebbero ledere la propria immagine. Si comprende dunque quanto un ego

²⁷ JOHN CARROLL, *Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college*, in "Foreign Language Annals", 1, pp. 131-51.

²⁸ JOHN SCHUMANN, *Acculturation Model*, in *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA), 1978; si veda anche MANFRED PIENEMANN, *Language processing and second language development: processability theory*, Benjamins, Amsterdam, 1998.

linguistico maggiormente adattabile e il conseguente minor timore nei confronti della lingua straniera, possano facilitarne l'apprendimento.

Esposizione all'*input* →

Quando si parla di esposizione alla L2/LS si intende sia la quantità di studio giornaliero o settimanale che ogni studente dedica all'apprendimento o al semplice ascolto della lingua straniera. Secondo le più accreditate teorie linguistiche, infatti, gli apprendenti acquisiscono la lingua primariamente dalla quantità e dalla qualità di *input* ricevuto. Generalmente gli apprendenti adulti hanno minori possibilità di esposizione all'*input* e ciò spesso volte influisce negativamente sulla qualità del loro eloquio e della loro pronuncia.

La quantità di *input* in L2/LS, ci ricorda Marina Chini²⁹, condiziona notevolmente la velocità di apprendimento e in parte la qualità dell'interlingua: più l'*input* è abbondante, più offre occasioni di apprendimento.

La qualità di *input* in L2/LS, similmente, influisce sui modelli e sulle varietà di L2 verso cui l'apprendente è orientato e in particolar modo sull'esito dell'acquisizione.

Si prendono ora in considerazione i fattori biologici, ritenuti cruciali all'interno di ogni apprendimento linguistico: l'influenza della L1, l'età di apprendimento e l'abilità di codificazione fonetica, nota anche con il termine di competenza fonologica.

Influenza della L1 →

Il tema dell'apprendimento di una lingua seconda e del rapporto di questa con la lingua madre ha da sempre suscitato l'interesse della linguistica e della psicologia cognitiva.

Tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta si fa strada un approccio di ricerca sull'apprendimento della Lingue Seconde e Lingue Straniere conosciuto con il nome di *Human Information Processing*³⁰, secondo il quale le differenze nell'apprendimento di una lingua straniera sarebbero riconducibili alla capacità da parte dell'apprendente di collegare ed elaborare quante più informazioni possibili e di aggiornare costantemente i dati che si accumulano nella sua mente.

²⁹ MARINA CHINI, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005, p. 75; si veda anche SUSAN M. GASS, CAROLYN G. MADDEN, *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley (MA), 1985.

³⁰ RICHARD M. SCHIFFRIN, WALTER SCHNEIDER, *Controlled and Automatic Human Information Processing: Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory*, Psychological Review, Psychological Association, Inc, Volume 84 Number 2, University of California, Berkeley, 1977.

La lingua madre gioca in questo processo un duplice ruolo; essa rappresenta in parte un substrato su cui la conoscenza della lingua seconda si costruisce, facilitando i meccanismi di trasferimento da una lingua all'altra grazie ai meccanismi di assimilazione e generalizzazione, ma allo stesso tempo costituisce un ostacolo all'apprendimento di una lingua straniera diversa per fonologia, grammatica e sintassi.

Per quanto riguarda l'apprendimento della lettura in L2 si stima che il contributo positivo dell'alfabetizzazione in L1 si aggiri attorno al 14-21%, mentre la conoscenza della grammatica arriverebbe a contribuire per un buon 30%.

Appare evidente, inoltre, che in lingue con maggiore coerenza interna e regolarità, nelle quali una lettera o una sillaba vengono sempre pronunciate allo stesso modo, come ad esempio l'italiano o lo spagnolo, il processo di lettura sia notevolmente favorito rispetto a quelle lingue con meno regolarità, come l'inglese o il francese. A tal proposito si ritiene interessante citare uno studio del 1998 di Uta Frith, Heinz Wimmer e Karin Landerl³¹ in base al quale, alla fine della prima elementare i bambini madrelingua italiani risultano in media in grado di leggere il 94% delle parole e l'82% delle non parole, rispetto alla media del 70% di parole e 45% di non parole per i bambini madrelingua inglesi al termine della seconda elementare.

Per valutare oggettivamente le difficoltà di apprendimento di una L2 si indagano generalmente l'intelligenza generale, le abilità fonologiche, quali *spelling*, dettato e identificazione di parole, le abilità sintattiche, con compiti di scrittura, correzione di un testo scritto e punteggiatura, e le abilità semantiche, con test relativi alla comprensione orale e scritta e alla conoscenza del vocabolario dei sinonimi e dei contrari.

In studenti con difficoltà di apprendimento l'area che solitamente risulta più danneggiata è quella legata alla codifica fonologica, in particolar modo in attività quali la corrispondenza grafema-fonema e l'identificazione di suoni. Gli studi in merito non sono numerosi. Service nel 1992 monitora l'apprendimento dell'inglese di un gruppo di bambini finlandesi di età compresa tra i 9 e i 10 anni ai quali vengono proposti a distanza di circa un anno tre compiti: il primo consiste nella ripetizione di non-parole con una struttura fonologica conforme alla fonologia della lingua inglese; il secondo nella riscrittura di non-parole plausibili con una struttura simile all'inglese o al finlandese che vengono presentate

³¹ UTA FRITH, HEINZ WIMMER, KARIN LANDERL, *The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison*, in *Cognition*, 63, Elsevier, London, 1997, pp. 315-334; si veda anche U. FRITH, H. WIMMER, K. LANDERL, *Intrusion of orthographic knowledge on phoneme awareness: strong in normal readers, weak in dyslexic readers*, in *Applied Psycholinguistics*, 17, Cambridge University Press, Cambridge, 1996, pp. 1-14, MAGGIE SNOWLING, UTA FRITH, *The role of sound, shape and orthographic cues in early reading*, *British Journal of Psychology*, 72, London, 1981, pp. 83-87.

al soggetto e poi tolte dalla sua vista, mentre il terzo compito consiste nell'individuazione di coppie di frasi con una struttura sintattico-semanticamente simile (Soggetto – Verbo – Oggetto VS Soggetto – Verbo – Avverbio)³². I risultati mostrano che i bambini capaci di ripetere le non-parole fonologicamente plausibili sono anche coloro che possiedono un buon vocabolario e migliori risultati nella lingua inglese.

La memoria fonologica misurata con test di ripetizione di non-parole si dimostra perciò efficace come predittore dell'abilità di apprendimento di una L2. Tuttavia in studenti che hanno già acquisito un ampio vocabolario nella L2, le abilità fonologiche appaiono meno predittive della velocità con cui si potrebbero imparare nuove parole.

Nei test su bambini bilingui si nota invece che il gruppo di bilingui dalla nascita non mostra differenze nel ricordare parole nelle due lingue diverse mentre il gruppo di bilingui dall'età di tre anni ricorda meglio le non-parole simili alla lingua madre, rispetto a quelle simili alla seconda lingua, dimostrando che un maggior grado di familiarità con la lingua pare essere in grado di influire sulle prestazioni di memoria, facilitando così il ricordo di materiale lessicale simile fonologicamente alla lingua appresa per prima.

Ecco dunque che un'accettabile competenza audio-fonatoria pare caratterizzarsi come via d'accesso prioritaria all'acquisizione di tutte le competenze linguistico-comunicative di una lingua straniera.

Il linguista italo-francese Pietro Intraivaia, nel sottolineare l'importanza di tale competenza audio-fonatoria a favore della intercomprensibilità dialogica, propone un esempio decisamente interessante:

Immaginiamo un ispanofono pronunciare un simile enunciato:
[busaβεβutiβɔ].

La sottodifferenziazione fonologica di /b/-/v/; /s/-/z/; /y/-/u/; /e/-/ɛ /; /o/-/ɔ/ presso l'ispanofono renderebbe estremamente complessa e aleatoria la decodificazione dell'enunciato: «*Vous avez vu Thibaut?*»³³.

Questo perché, in assenza di un contesto, le distorsioni di ordine fonologico possono compromettere l'intelligibilità persino dei messaggi più semplici. Similmente, la percezione di suoni linguistici si realizza sulla base di scelte adoperate tra una serie di elementi significativi che vengono a sollecitare il nostro udito, cosicché la percezione della

³² ELISABETH SERVICE, *Phonology, working memory, and foreign-language learning*. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 45A, Eps Routledge, Cambridge, 1992, pp. 21–50.

³³ PIETRO INTRAIVAIA, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Didier Erudition, Paris, 2000 e PIETRO INTRAIVAIA, *La metodologia verbo-tonale*, <http://www.intraivaia-verbotonale.com/>.

realtà possa prendere forma da un certo numero di elementi informativi. Intravaia a tal proposito cita altri due aneddoti che vengono proposti in lingua originale:

C'est cette appréhension globale qui, se structurant, dans un deuxième temps, permet de faire et de refaire quelques gags bien amusants comme celui de passer en voiture devant un groupe de joyeux vacanciers en train de pique-niquer et de leur dire avec de grands sourires et force gestes de salutation à l'appui «*Bande d'abrutis!*», ce à quoi ils vous répondront tout sourire et avec force gestes: «*Merci beaucoup*»; car avant d'analyser les phonèmes, ils ont perçu la globalité de la situation qui fait que, quand on mange, on est prêt à s'entendre dire: «*Bon appétit!*» [...]

Demandez à un anglophone, alors que vous regardez votre poignet d'où votre montre est absente, et en conservant, bien sûr, les mélodies et intonations de l'anglais: «*Boîte à musique, please ?*»; neuf fois sur dix, il vous donnera l'heure³⁴.

I suddetti esempi permettono di riflettere sulla metodologia di percezione della realtà linguistica che nella nostra mente avviene in maniera globale, attraverso la scelta di elementi significativi che possono deviare il nostro udito e la strutturazione di filtri fonologici mentali responsabili di una paralisi della comunicazione e di enunciati totalmente ermetici.

La competenza che ci si propone di sviluppare nei nostri apprendenti è dunque duplice: da un lato bisogna prefissarsi di affinare la loro pronuncia e renderla il più vicino possibile a quella di un nativo, facendo in modo, allo stesso tempo, che i discenti riescano, in situazioni di comunicazione autentica, a comprendere gli enunciati di nativi con accenti regionali vari, con cadenze e inflessioni dialettali tipiche del contesto italico senza farsi travolgere da accenti esotici di altri stranieri che si esprimono in maniera imperfetta nella nostra lingua.

Tali competenze sono però intrinsecamente connesse con un discorso di matrice audio-fonatoria, in grado di costituire un preambolo all'acquisizione di una solida competenza grammaticale. Come già sostenuto in precedenza, l'intuizione della grammaticalità si sviluppa nella lingua materna a partire da un allenamento dell'orecchio, il quale, stimolato dalla musicalità della lingua, reagisce alle violazioni morfo-sintattiche della LS, secondo quanto sostenuto dalla ben nota *Ipotesi del Monitor* di Krashen³⁵.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ STEPHEN KRASHEN, *Some issues relating to the Monitor Model*, in H. D. BROWN, C. YORIO, R. CRYMES, *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*, Tesol, Washington, 1977, pp. 144-158, STEPHEN KRASHEN, *Individual variation in the use of the Monitor*, in W. RITCHIE, *Principles of Second Language Learning*, Academic Press, New York, 1978, pp. 175-183; si vedano anche STEPHEN KRASHEN, *The theoretical and practical relevance of simple codes in second*

Un'iniziazione prematura alla scrittura, dunque, antecedente il completamento dei processi di discriminazione fonologica, rischia di compromettere pericolosamente la qualità dello scritto, dal momento che la corrispondenza grafema-fonema è in grado di migliorare l'audizione e la riproduzione di differenze foniche significative favorendo così l'autocorrezione, senza tanto meno migliorare la performance grafica dell'apprendente; al contrario, un lavoro di tipo audio-fonatorio tende a facilitare considerevolmente la grafia, nella misura in cui gli errori ortografici sono prevalentemente imputabili a deficienze auditive.

Secondo questi studi, dunque, l'insegnante non dovrebbe più mostrare estrema severità per gli errori orto-grammaticali e troppa indulgenza invece per quelli di pronuncia; scopo primario del suo insegnamento non dovrebbe più essere l'esplicitazione di un sistema di regole o l'assimilazione di una lista interminabile di vocaboli, ma lo sviluppo di una consapevolezza audio-fonatoria che fornisca allo studente le basi per esprimersi al meglio in L2, sostituendo quindi il criterio di accettabilità con quello di correzione. Ma sebbene il ruolo della comunicazione venga alle volte implicitamente riconosciuto, l'importanza del lavoro fonetico è quasi sempre minimizzata e l'acquisizione di una competenza audio-fonatoria ottimale è valutata il più delle volte come un problema tanto diffuso tra gli apprendenti di una qualsiasi L2/LS da non essere considerato imprescindibile. L'assimilazione delle caratteristiche audio-fonatorie di una lingua ribadiamo non essere conseguibile con una semplice immersione nella lingua *target* e necessita di misure specifiche per la sua correzione. Proprio in virtù di quanto affermato, il fenomeno di sordità fonologica che condiziona l'acquisizione delle abilità audio-fonatorie di una lingua straniera, rende indispensabile un accompagnamento fonetico strutturato dell'allievo nell'universo sonoro della lingua che sta apprendendo, che si paleserà sotto forma di un intervento diretto nella sua produzione per ristrutturarne progressivamente l'audizione permettendogli di giungere ad una vera competenza linguistico-comunicativa nella lingua straniera.

Ma dal momento che udizione e fonazione sono due aspetti indissolubilmente collegati e interdipendenti l'uno dall'altra, ad una percezione ottimale dei suoni seguirà con buona probabilità un'efficace articolazione dei suddetti suoni. Difatti, secondo quanto sostenuto anche da H. Boyer e M. Rivera, si percepisce linguisticamente ciò che si è in

language acquisition, in R. SCARCELLA, S. KRASHEN, *Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA), pp. 7-18, S. KRASHEN (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.

grado di ascoltare, dal momento che la percezione uditiva è frutto dell'esperienza acquisita, della sua memoria e della sua attitudine³⁶.

Gli errori di pronuncia sono, infatti, riconducibili più a delle interpretazioni erranee del cervello che struttura l'audizione in funzione di referenti materni che a un'erronea percezione di tali suoni, più che a delle impossibilità articolatorie momentanee.

In altri termini, l'intuizione psicofonica determinata dalla lingua materna totalizza le facoltà uditive e condiziona il senso discriminatorio di ciò che si percepisce: «imparare a capire una lingua straniera risulta essere una parziale riorganizzazione dei condizionamenti e delle abitudini di percezione proprie della lingua e della cultura di origine»³⁷.

Le difficoltà di acquisizione di una competenza audio-fonatoria accettabile in una L2 si spiegano, perciò, nella maggior parte dei casi con il processo di *interferenza fonetica*, nel corso del quale i referenti della lingua materna e i filtri fonologici ritmico-melodici, cinesici e prossemici della propria L1 condizionano ampiamente il sorgere di sistemi di errore audio-fonatori.

Una delle prime ipotesi per spiegare il concetto di interferenza fonetica si ritrova nei lavori dei due precursori di fonetica strutturale, Polivanov (1931) e Trubezkoy (1939):

Les phonèmes et les autres représentations phonologiques élémentaires de notre langue maternelle (. . .) se trouvent si étroitement liés avec notre activité perceptive que, même en percevant des mots (ou phrases) d'une langue avec un système phonologique tout différent, nous sommes enclins à décomposer ces mots en des représentations phonologiques propres à notre langue maternelle. En entendant un mot inconnu étranger (. . .) nous tâchons d'y retrouver un complexe de nos représentations phonologiques, de le décomposer en des phonèmes propres à notre langue maternelle, et même en conformité avec nos lois de groupement des phonèmes³⁸.

Le système phonologique d'un langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seulent restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment

³⁶ H. BOYER, M. RIVERA, *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1979.

³⁷ ROBERT GALISSON, DANIEL COSTE, *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976, p. 436.

³⁸ EVGENIJ POLIVANOV, *La perception des sons d'une langue étrangère*, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, pp. 79-80.

dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le 'crible phonologique' de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions.

Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le 'crible phonologique' de sa propre langue³⁹.

Un allievo che già padroneggia il sistema fonologico della propria lingua, dunque, capta i suoni della lingua straniera in modo condizionato dal proprio sistema linguistico, attraverso quello che Troubetzkoy definisce nel 1970 «filtro fonologico». Egli sostiene che quello che viene comunemente qualificato come «accento straniero» non rappresenti un'impossibilità da parte del parlante di pronunciare un certo suono, ma piuttosto una scorretta percezione di tale suono che pare causata dalla differenza esistente tra la struttura fonologica della lingua straniera e quella della lingua materna.

Il sistema fonologico della lingua materna funziona, infatti, da filtro percettivo o selettore al momento della categorizzazione dei suoni in una lingua straniera ed è così che la tassonomia dei suoni in LS dipende nella sua quasi totalità dalla L1 del parlante, come visualizzabile graficamente in Figura 1.

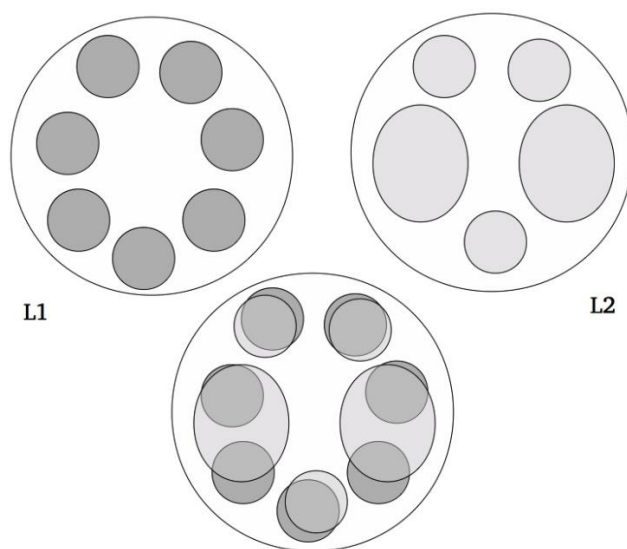


Figura 1⁴⁰

³⁹ NIKOLAJ S. TRUBETZKOY, *Principes de Phonologie*, Klincksieck, Paris, 1986, p. 54.

⁴⁰ P. INTRAVAIA, *La metodologia Verbo Tonale*, <http://www.intravaia-verbotonale.com/>.

Udire un suono in una lingua straniera, dunque, non significa solamente percepirlo, ma anche identificarlo, decodificarlo e collocarlo all'interno del sistema linguistico al quale appartiene riconoscendone la funzione; ed è proprio nella fase di decodificazione che il suono si carica di significato e diviene fonema.

Ma se i suoni vengono presentati isolatamente si creano delle zone d'interferenza e questi rischiano di essere confusi e discriminati con maggiori difficoltà. Si spiegherebbe così l'impossibilità da parte dell'apprendente di identificare determinati suoni delle lingue straniere, che colpisce in particolar modo gli adulti, i quali, condizionati dal sistema linguistico d'origine, percepiscono i suoni in maniera differente rispetto ai bambini. Tale filtro, dunque, definibile anche come il sistema d'ascolto controllato dal sistema fonologico della lingua materna, parrebbe così il responsabile dei disturbi di identificazione e articolazione dei suoni in una lingua straniera.

È evidente che l'influenza che la lingua nativa esercita sul parlato si manifesta in maniera preponderante nelle difficoltà che gli studenti incontrano nell'eliminare l'accento della loro lingua madre nell'eloquio in L2.

Se ne potrebbe dedurre una motivazione in più a supporto dell'apprendimento precoce di una seconda lingua: non solo in vista di una predisposizione maggiore dal punto di vista neurofisiologico, ma soprattutto tenendo in considerazione il minore condizionamento esperienziale e culturale della lingua materna che creerebbe minori interferenze nel processo di percezione-produzione dei suoni caratterizzanti la lingua acquisita successivamente.

Tale produzione di suoni, definibile come un sistema di errori ritmico-melodici, risulta essere la sovrapposizione tra il sistema ritmico-melodico della L1 dell'apprendente e il sistema ritmico-melodico della lingua in apprendimento. Secondo tale procedimento, dunque, l'accento straniero verrebbe a configurarsi come il risultato di un'interpretazione dei suoni di L2 in funzione dei fonemi di L1, come se i suoni della L2 venissero assimilati alle categorie fonologiche della L1.

Listeners use a processing apparatus specifically tuned to their maternal language. Consequently, they have a lot of difficulty in dealing with sound structures that are alien to the language they heard as infants. They display what we call phonological «deafnesses»; that is, they have troubles discriminating phonological contrasts that are not used in their native language. Moreover, the phonological deafnesses are robust, in that - analogously to patterns of foreign accent in production - they are resistant to learning a second language, and even to specific training. We hypothesize

that phonological deafnesses originate in the acquisition during the first few years of life⁴¹.

Il metodo di correzione fonetica definito verbo-tonale, del quale si parlerà in seguito, parte proprio dal concetto sopracitato di sordità fonologica e in quest'ottica presuppone una correzione che modifichi la percezione dei suoni di L2 prima della produzione, cercando di prevenire tale «sistema degli errori», cosicché l'apprendente non sia portato a imporre la struttura fonologica della sua lingua materna alla lingua che sta apprendendo:

Ainsi s'expliquent nos erreurs de prononciation lorsque nous voulons reproduire un message en langue étrangère. Nous le reproduisons mal parce que nous le percevons mal: cette mauvaise perception résulte d'une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes selectives propres à la perception de notre langue maternelle⁴².

L'Età di apprendimento, ovvero the Critical Period →

La connessione tra lo sviluppo del linguaggio e l'età anagrafica degli apprendenti ha da sempre interessato gli studiosi del settore. Sant'Agostino, nelle *Confessioni*, utilizza lo sviluppo del linguaggio come criterio caratterizzante la maturità di un ragazzo:

È proseguendo dall'infanzia a qui che sono arrivato alla fanciullezza? O piuttosto è questa che è venuta a compiersi in me succedendo all'infanzia? Del resto quest'ultima non se ne era andata: e dove, andava? Eppure non c'era più. Non ero più un infante, privo della parola, ma un bambino parlante⁴³.

Analogamente, Montaigne, in uno scritto relativo all'apprendimento delle lingue classiche, descrive l'esistenza di un metodo attraverso il quale queste ultime potevano essere apprese con maggior facilità e destrezza se studiate in età pre-scolare.

Il metodo viene elaborato dal padre dello studioso, desideroso di far apprendere al figlio il latino e il greco ad un livello più che eccellente ed equiparabile a quello degli antichi.

⁴¹ EMMANUEL DUPOUX, SHARON PEPERKAMP, *Fossil markers of language development: Phonological "deafnesses" in Adult speech processing*, in BERNARD LAKS, *Phonetics, phonology and cognition*, J. Durand (Eds.), 2002, p. 168-90.

⁴² RAYMOND RENARD, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Mons: Didier - Centre International de Phonétique Appliquée, Bruxelles, 1979, p. 24.

⁴³ SANT'AGOSTINO, *Le Confessioni*, Bompiani, Milano, 2012.

L'espedito rinvenuto dal padre è stato di affidare il figlio ancora in fasce, prima quindi che «la sua lingua cominciasse a sciogliersi la lingua»⁴⁴ ad un medico tedesco il quale non conosceva nessun vocabolo della lingua francese e comunicava solamente in latino. Similmente i fratelli, i domestici e tutti coloro che dovevano rivolgersi al piccolo Montaigne lo facevano in lingua latina cosicché il ragazzo ricevette nei suoi primi anni di vita stimoli solamente in questa lingua. Il risultato fu sensazionale e a soli sei anni Montaigne, «senza studio, senza libro, senza grammatica o regole, senza frusta e senza lacrime aveva imparato un latino altrettanto puro di quello del suo maestro»⁴⁵ dal momento che nulla aveva potuto contaminarlo o alterarlo.

Anche le credenze popolari abbondano di riferimenti all'età di apprendimento di un codice linguistico; sono infatti frequenti espressioni come: “Alla mia età non riuscirò mai ad apprendere l'inglese” o “Iniziare lo studio dell'inglese alle scuole medie è già tardi, i bambini devono imparare la lingua straniera più giovani e freschi possibili”. Questo perché il fattore età e l'apprendimento linguistico hanno da sempre destato l'interesse degli studiosi di glottodidattica ma anche della gente comune, come ci suggeriscono David Singleton e Lisa Ryan in *Language Acquisition- The Age Factor*:

.... young children in suitable environments pick up a second language with little trouble, whereas adults seem to struggle ineffectively with a new language and to impose the phonology of their mother tongue on the new language⁴⁶.

Nel corso del XIX secolo la neurolinguistica si interessa ampiamente ai processi di attivazione delle diverse aree del cervello deputate all'apprendimento della lingua materna e delle successive lingue seconde e straniere e i dati emersi risultarono estremamente interessanti. Si conclude infatti che le aree corticali interessate nell'apprendimento della lingua materna e delle successive lingue seconde possano in parte dipendere dall'età di acquisizione della prima L2. Se una lingua viene dunque acquisita presto nell'infanzia si riscontra l'attivazione di aree sovrapposte nel cervello; al contrario se una L2 è acquisita in età più avanzata, solitamente dopo i 7 anni, è più probabile registrare l'attivazione di aree corticali distinte.

⁴⁴ MICHEL DE MONTAIGNE, *Saggi*, Adelphi, Milano, 1992.

⁴⁵ MICHEL DE MONTAIGNE, *Saggi*.

⁴⁶ TIMOTHY MACNAMARA in DAVID SINGLETON, LISA RYAN in *Language Acquisition: The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd, New York, p. 2.

A conferma di tali studi si rileva nei bilingui dalla nascita, che in glottodidattica vengono definiti bilingui coordinati, un utilizzo di substrati neurali comuni, mentre nei bilingui tardivi, o compositi, le reti neurali impiegate per la L1 e L2 sono solitamente diverse.

Una tale visione del fenomeno ci riporta alla mente il concetto di *critical period*, elaborato negli anni '60 da Eric Lenneberg, universalmente riconosciuto come il padre del periodo critico nell'ambito della glottodidattica, secondo il quale, l'apprendimento di una L2 dovrebbe instaurarsi in un'età generalmente compresa tra i 2 e i 15 anni, durante la quale i bambini sarebbero maggiormente facilitati nell'apprendimento e terminata la quale certe caratteristiche del linguaggio non potrebbero più essere acquisite interamente⁴⁷.

Tuttavia, le prime ipotesi riguardanti il *critical period* si sviluppano molti anni prima in un ambito ben diverso da quello di cui siamo soliti discorrere. Il termine, difatti, nasce nell'ambito della biologia per riferirsi a una limitata fase di vita fetale, neonatale o infantile di un organismo, durante la quale la plasticità del sistema, ovvero la proprietà degli elementi che costituiscono il circuito neuronale di modificare il proprio assetto anatomo-funzionale in risposta a degli stimoli, è massima. Sarà dunque interessante soffermarci brevemente sulla caratterizzazione del *critical period* nel mondo animale per poter poi operare un raffronto con quanto succede nei processi di apprendimento linguistico tra esseri umani.

Uno degli aspetti più rilevanti del comportamento animale è la capacità di modificare un comportamento attraverso l'apprendimento, sia esso finalizzato all'acquisizione di informazioni relative alla propria posizione sul territorio, al ritrovamento del nido, alla ricerca del cibo o ad attività migratorie. Ecco dunque che dagli inizi degli anni Cinquanta del Novecento si sono succeduti numerosi studi sperimentali su ratti e altri mammiferi volti ad esplorare le possibili relazioni fra apprendimento e plasticità neuronale che paiono confermare l'interrelazione tra arricchimento socio-ambientale e migliori prestazioni di apprendimento.

⁴⁷ Si vedano a riguardo: VICTORIA FROMKIN, STEPHEN KRASHEN, SUSAN CURTISS, DAVID RIGLER, MARILYN RIGLER, *The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the "critical period"*, *Brain and Language*, 1, 1974, pp. 81-107, STEPHEN KRASHEN, *Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence*, *Language Learning*, 1973, pp. 63-74, STEPHEN KRASHEN, *The critical period for language acquisition and its possible bases*, in DORIS AARONSON, ROBER W. RIEBER, *Developmental psycholinguistics and communication disorders*, New York Academy of Sciences, New York, 1975, STEPHEN KRASHEN, RICHARD HARSHMAN, *Lateralization and the critical period*, *UCLA Working Papers in Phonetics*, Los Angeles, 1972, pp. 13-21, ERIC LENNEBERG, *Biological foundations of language*, Wiley, New York, 1967, ERIC LENNEBERG, *On explaining language*, *Science*, 165, 1969, pp. 635-643.

Il principio dello stimolo naturale è stato applicato da Konrad Lorenz anche allo studio delle madri surrogate animali, nel corso del quale le mamme naturali di alcuni pulcini vengono sostituite da altri mammiferi poco dopo la schiusa delle uova. La precoce unione di tali mammiferi nella fase definita periodo critico, o fase sensibile, permetterebbe al pulcino di sviluppare un attaccamento materno anche nei confronti di un animale appartenente ad una specie diversa dalla propria. Da tale studio, definito di *imprinting filiale*, si è così constatata la vitale importanza di un'esposizione a stimoli esterni nella fase del periodo critico, in grado quest'ultima di produrre un'alterazione biochimica e morfologica in una precisa area cerebrale.

Un'altra chiara esemplificazione di tale studio è data dalla modalità di apprendimento del canto negli uccelli che presenta svariate analogie con l'*imprinting filiale*; tale apprendimento è, infatti, il risultato di un'esposizione al canto genitoriale in fasi precoci della vita, con effetti permanenti. È stato infatti dimostrato che uccelli canori allevati in condizioni di isolamento non riescono a sviluppare un canto normale, ma sono comunque in grado di emettere un suono dalle caratteristiche di base della propria specie. Risulta pertanto fondamentale che per essere in grado di emettere il canto della propria specie, l'uccello ascolti il proprio o quello di un altro uccello della stessa specie e formi così la sua memoria uditiva⁴⁸.

Il collegamento con l'apprendimento linguistico tra esseri umani è evidente e il suo funzionamento del tutto simile. L'acquisizione del linguaggio negli esseri umani, la capacità di apprendimento di determinati comportamenti e il conseguimento di relazioni causali tra gli eventi, per risultare davvero efficaci, devono rigidamente essere inseriti all'interno di quei limiti temporali definiti precedentemente dal periodo critico biologico, cosicché lo sviluppo di una L1 o di una L2/LS possa essere portato a compimento in maniera efficiente ed efficace.

Eric Lenneberg afferma che la plasticità celebrale, fondamentale per lo sviluppo biologico del linguaggio, sarebbe particolarmente attiva nei primi anni di vita di una persona e regredirebbe piano piano dopo la pubertà, quando i processi di laterizzazione del cervello, si completano, mettendo fine a tale periodo particolarmente fertile per l'apprendimento linguistico, terminato il quale, secondo lo studioso, la lingua non si potrebbe più acquisire spontaneamente ma si apprenderebbe studiando⁴⁹.

⁴⁸ GEMMA CALAMANDREI, *Apprendimento. Basi biologiche dell'apprendimento*, Enciclopedia della Scienze e della Tecnica, 2007, www.treccani.it.

⁴⁹ ERIC LENNEBERG, *Biological Foundations of Language*, Wiley, New York, 1967.

Riguardo l'inizio del periodo critico, Lenneberg cita alcuni esempi derivanti dall'osservazione di un gruppo di bambini audiolesi. Secondo le ricerche dello studioso se i danni all'apparato uditivo compaiono prima del compimento del secondo anno di età, i soggetti audiolesi in questione vanno equiparati agli audiolesi congeniti; al contrario, coloro che sperimentano danni uditivi dopo essere stati esposti – seppur per un breve periodo – all'esperienza dell'oralità, possono essere istruiti alla lingua dei segni con notevoli facilitazioni.

Language cannot begin to develop until a certain level of physical maturation and growth has been attained. Between the age of two and three years language emerges by an interaction of maturation and programmed learning⁵⁰.

Sono numerosi gli studiosi che negli anni hanno appoggiato la tesi di Lenneberg sull'importanza di un apprendimento linguistico precoce⁵¹.

J. W. Tomb, nel 1925 così descrive la sua esperienza di immigrato inglese in India:

It is a common experience in the district in Bengal in which the writer resides to hear English children 3 or 4 years old who have been born in the country conversing freely at different times with their parents in English, with their *ayahs* (nurse) in Bengali, with the garden-coolies in Santali, and with the house-servants in Hindustani, while their parents have learnt with the aid of a *munschi* (teacher) and much laborious effort just sufficient Hindustani to comprehend what the house-servants are saying (provided they do not speak too quickly) and to issue simple orders to them connected with domestic affairs⁵².

Nel 1969 Garcia e Asher conducono uno studio che mira a rilevare una possibile interazione tra l'età di arrivo in un Paese straniero, la durata della permanenza e l'acquisizione della pronuncia.

I soggetti di tale studio sono 71 cubani immigrati in California di età compresa tra i 7 e i 19 anni, la maggior parte dei quali ha vissuto negli Stati Uniti nei cinque anni precedenti la ricerca. Ad un gruppo di 19 nativi americani selezionati a caso tra la popolazione, vengono fatte ascoltare le registrazioni di alcune frasi pronunciate in ordine

⁵⁰ *Ibi*, p. 158.

⁵¹ Si vedano in merito DAVID SINGLETON, LISA RYAN in *Language Acquisition: The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd, New York, 2004, COLIN BAKER, *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, New York, 2006, VIVIAN COOK, *Second Language Learning and Language Teaching*, Arnold, London, 2001.

⁵² JOHN W. TOMB, JOHN ANDERSSON, in DAVID SINGLETON, LISA RYAN in *Language Acquisition: The Age Factor*, Multilingual Matters Ltd, New York, p. 62.

sparso dai 71 cubani e da un gruppo di controllo formato da 30 ragazzini americani. Nessuno dei 71 cubani viene scambiato per un parlante nativo, ma coloro che erano arrivati in territorio americano in un'età compresa tra i due e i sei anni vengono giudicati come 'near-native speakers'.

Nel 1976 Oyama promuove uno studio su 60 soggetti maschi italiani immigrati negli Stati Uniti quando avevano un'età compresa tra i 6 e i 20 anni e con una permanenza in territorio americano stimata tra i 5 e i 18 anni. Oyama testa i suoi soggetti sul grado di approssimazione all'accento nativo americano e sul grado di comprensione di una conversazione tra nativi.

Nel primo studio, quello riguardante la pronuncia, ai soggetti è chiesto di leggere ad alta voce dei testi in lingua inglese e di narrare, sempre ovviamente in lingua inglese, un episodio significativo della propria vita. Un estratto di circa 45 secondi di queste conversazioni è fatto ascoltare a due studenti nativi americani, ai quali viene chiesto di emettere un giudizio a riguardo con una scala di cinque voti che variano dal 'no foreign accent' al 'heavy foreign accent'. L'analisi dei risultati, che si propone di trattare l'età di arrivo e la lunghezza della permanenza come due fattori distinti, rivela un'influenza notevole data dall'età attuale e dall'età al momento dell'arrivo in territorio americano, mentre il numero di anni di permanenza negli Stati Uniti non sembra avere nessun effetto evidente. Nei test di ascolto, vengono registrate in un contesto di vita quotidiana, con dei rumori di sottofondo, 12 sequenze di frasi pronunciate da studenti nativi americani che vengono poi sottoposte ai soggetti dello studio. Analogamente, l'età di arrivo nel Paese straniero influisce notevolmente nei risultati dei test; i soggetti che avevano iniziato l'apprendimento della lingua inglese prima degli 11 anni ottengono punteggi comparabili a quelli dei nativi, mentre coloro che erano arrivati negli Stati Uniti dopo i 16 anni di età ottengono punteggi di molto inferiori rispetto ai parlanti nativi.

Nel 1980 J. Yamada promuove uno studio su 30 studenti di scuola elementare giapponesi tra i 7 e gli 11 anni di età che non hanno mai studiato la lingua inglese. L'esperimento si propone di investigare la qualità di apprendimento di una ristretta selezione di parole inglesi. Da una lista di 40 parole mono e bisillabiche, il cui significato è mostrato con un'immagine posta accanto al lemma, nel corso di due sessioni di apprendimento distinte e intervallate da un periodo di 24 ore, vengono affidate quattro parole (con la loro immagine corrispondente) a ciascun bambino. Il risultato conferma

anche in questo caso le ipotesi precedentemente stilate: l'acquisizione dei vocaboli risulta nettamente più semplice e veloce per i bambini di età inferiore, mentre con l'aumentare dell'età, il punteggio tende a diminuire.

Nei primi anni Novanta, Thompson propone uno studio relativo all'acquisizione dell'accento di una lingua straniera.

Sono coinvolti 39 russi emigrati negli Stati Uniti in un'età compresa tra i 4 e i 44 anni ai quali viene fatto leggere un testo che è stato poi giudicato da due parlanti nativi americani. Ancora una volta l'età di arrivo nel Paese straniero risulta determinante nel definire l'accuratezza della pronuncia dei soggetti. Come nel caso citato in precedenza di Garcia e Asher, nessuno dei parlanti è giudicato nativo ma la produzione dei soggetti immigrati in territorio americani in un'età compresa tra i 4 e i 6 anni ottiene punteggi nettamente più elevati.

L'apprendimento linguistico sembrerebbe tuttavia differenziarsi tra fonologia, morfologia e sintassi; difatti, secondo quanto affermato da Long, in uno studio del 1999, si identificherebbe un periodo critico per l'apprendimento fonologico che si concluderebbe intorno ai 6 anni, mentre i periodi critici morfologici e sintattici sembrerebbero avere una durata maggiore, fino all'età di circa 15 anni e come sostenne Thomas Scovel in uno studio del 1988:

Pronunciation is the one area of language which shows age effects because it has a neuromuscular basis; acquiring vocabulary and morphosyntax is fundamentally different from learning pronunciation because the former, unlike the latter, does not have a physical reality. That's why those who begin to be exposed to an L2 after age 12 cannot ever pass themselves off as native speakers phonologically⁵³.

Per questo motivo le più avanzate tecniche di apprendimento di una L2 prevedono un focus precoce sulla fonologia della lingua e uno successivo sulla sintassi e la morfologia.

L'età di arrivo e di esposizione alla L2 risulta dunque un fattore di primaria importanza nel determinare la scomparsa dell'accento materno. Gli apprendenti esposti alla L2 in un'età successiva ai 12 anni presumibilmente non riusciranno a perdere l'accento

⁵³ THOMAS SCOLVE, *A Time to Speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*, Newbury House, p. 146.

della lingua madre nel parlare una lingua straniera, mentre coloro che saranno esposti più precocemente all'*input* linguistico avranno più possibilità di riuscita.

Si rivela dunque che l'apprendimento linguistico in età infantile si differenzia da quello in età adulta per quanto riguarda la sensibilità grammaticale e la fonologica, che risultano però estremamente differenziate e variegate tra un soggetto e l'altro a seconda di quella che viene definita attitudine linguistica.

Ribadendo dunque l'importanza di un approccio alla lingua straniera quanto più precoce possibile, si va ora ad analizzare il concetto di consapevolezza fonologica, un'abilità tanto naturale per quei discenti iniziati alle lingue straniere in tenera età, ma tanto complessa da raggiungere in contesti di apprendimento formale che si instaurano negli anni successivi il *critical period*.

L'Abilità di codificazione fonetica, ovvero The Phonemic Awareness →

I primi studi sulla relazione tra consapevolezza fonologica e abilità di lettura e di compitazione, definite come le abilità di ragionare sui suoni di una parola e sulla sua struttura fonologica oltre che sul solo significato, vengono intrapresi negli anni Settanta dalla psicologa americana Isabelle Liberman, specializzata nelle disabilità di lettura.

Jennifer Fitzpatrick Cole della Stanford University riassume al meglio il concetto di consapevolezza fonologica definendola: *the ability to listen inside the world*⁵⁴.

Usha Goswami, neuropsicologo e direttore del centro di neuroscienze di Cambridge, la definisce invece «the ability to perceive and manipulate the sounds of spoken words; it encompasses awareness of the most basic speech units of a language – phonemes – as well as larger units such as rhymes and syllables»⁵⁵.

Keith E. Stanovich, nel 1993, ne sottolinea l'importanza definendola «the foundational ability underlying the learning of spelling and sound correspondences»⁵⁶.

È opinione condivisa da molti studiosi quella che considera la consapevolezza fonologica come l'abilità di elaborare i suoni del linguaggio orale, analizzando e manipolando la struttura linguistica delle parole in presenza di adeguati stimoli verbali.

⁵⁴ ADITI LAHIRI, JENNIFER FITZPATRICK-COLE, *Emphatic Clitics in Bengali*, in RENÉ KAGER, WIM ZONNEVELD (a cura di) *Phrasal Phonology*, Foris, Dordrecht, 1999, pp. 119-144.

⁵⁵ USHA GOSWAMI, PETER BRYANT, *Phonological skills and Learning to read*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1990, p. 132.

⁵⁶ *Ibidem*.

Definita quindi come un'abilità metalinguistica, poiché implicante una riflessione sulle caratteristiche del linguaggio, la consapevolezza fonologica è stata ed è generalmente considerata decisiva nel processo di apprendimento di una lingua scritta, soprattutto al principio del processo di alfabetizzazione, come sottolineano Teresa G. Scalisi, Daniela Pelagaggi e Simona Fanini in *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*.

Per poter acquisire una corrispondenza tra grafemi e fonemi è infatti cruciale che i discenti considerino le parole come composte da suoni scomponibili e ricomponibili e che siano in grado di riconoscere le somiglianze e le differenze fonologiche tra le parole. In caso contrario, se gli apprendenti manifestassero un mancato sviluppo della consapevolezza circa la struttura interna delle parole, sarebbe più facile l'insorgenza di difficoltà nell'acquisizione tra le corrispondenze suono-lettera e un conseguente rallentamento del processo di apprendimento dei meccanismi di decodifica dei testi scritti. Gli studenti sono infatti generalmente in grado di leggere i fonemi, distinguendo così le lettere dai suoni, ma spesso non sono in grado di utilizzare questa abilità nel leggere o nel compitare.

Si è osservato come la maggior parte dei bambini sviluppano la loro abilità fonologica nell'anno che precede l'inserimento scolastico, diventando coscienti di come i gruppi di suoni, sillabe e rime, operino in parole nella lingua orale (percependo ad esempio che la parola *racchetta* rima con *forchetta*) e sviluppando a tal modo una consapevolezza dei singoli suoni, che permette loro di manipolarli con maggior facilità.

La consapevolezza fonologica viene così definita un'abilità multidimensionale, cui afferiscono compiti e abilità di diversa difficoltà⁵⁷. Per questa ragione la scelta delle prove da somministrare ai nostri discenti per la valutazione della consapevolezza fonologica deve tener conto del fatto che lo sviluppo di tale cognizione non è mai uniforme e al contrario riflette l'evoluzione delle diverse sottoabilità afferenti a tali aree cognitive. La sensibilità alle rime, ad esempio, si sviluppa precocemente e spontaneamente già a partire dai tre anni di età ed è considerata da alcuni studiosi un'abilità di tipo 'globale' che funge da fattore prognostico rispetto alla successiva abilità nell'elaborazione della parola a livello fonemico. La capacità di elaborare la parola a livello dei fonemi, al contrario, è un'abilità fonologica di tipo 'analitico' che, non si sviluppa spontaneamente prima

⁵⁷ G. DE CAGNO, F. MOLLO, M. PALOSCIA, B. ROSSIELLO, S. VAGNONI, F. VENTIMIGLIA, *I suoni delle parole: giocare con la fonologia* in T. G. SCALISI, M. ORSOLINI, C. MARONATO (a cura di), *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*, Edizioni Kappa, Roma, 2003, p. 208, CESARE CORNOLDI e Gruppo MT, *Prove di prerequisito per la diagnosi di lettura e scrittura*, Orlandi, Firenze, 1992.

dell'apprendimento della lettura e della scrittura, in quanto facente parte del processo di apprendimento di tali abilità⁵⁸.

Uno studio del 2003 condotto da Alberto Martini, Arianna Bello e Chiara Pecini su un gruppo di bambini italiani dai 4 ai 6 anni frequentanti la scuola dell'infanzia, sembra confermare l'eterogeneità dello sviluppo delle diverse sottoabilità di competenza fonologica: i risultati, infatti, indicano che nei bambini in età prescolare sono presenti le abilità di consapevolezza fonologica globale, quali la produzione di rime, la segmentazione e fusione sillabica, mentre le prestazioni di tali bambini in compiti che richiedano la segmentazione o la fusione di fonemi, implicanti una consapevolezza fonologica analitica risultano invece inferiori⁵⁹.

Roberto Medeghini in *Perché è così difficile imparare?*⁶⁰ compie un'ulteriore distinzione tra consapevolezza fonologica esplicita, nella quale si riscontra un controllo intenzionale sulle attività di riflessione svolte, e una consapevolezza fonologica implicita, identificabile in modo casuale quando i bambini compiono osservazioni sulla natura fonologica del linguaggio.

Alcune ricerche condotte su bambini italiani dai quattro ai sei anni frequentanti la scuola dell'infanzia, sembrano confermare l'eterogeneità dello sviluppo delle diverse sottoabilità di consapevolezza fonologica; i risultati mostrano, infatti, che nei bambini prescolari sono più frequentemente presenti le abilità di consapevolezza fonologica globale, quali la produzione di rime e la segmentazione e la fusione sillabica, mentre le prestazioni di tali bambini nei compiti che richiedono la segmentazione o la fusione di fonemi, valutanti quindi una consapevolezza fonologica analitica, sono ridotte.

Numerosi e variegati i compiti ideati in questi anni per poter valutare al meglio il livello di competenza fonologica dei discenti.

Il primo test per la valutazione della consapevolezza fonologica fu sperimentato nel 1964 da D. Bruce e consta di varie prove: cancellazione, identificazione, fusione e segmentazione di fonemi, che riportiamo in originale⁶¹:

⁵⁸ CESARE CORNOLDI e Gruppo MT, *Prove di prerequisito per la diagnosi di lettura e scrittura*.

⁵⁹ ALBERTO MARTINI, ARIANNA BELLO, CHIARA PECINI *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna*, Il Mulino, Bologna, 2003.

⁶⁰ ROBERTO MEDEGHINI, *Perché è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, Vannini Editrice, Brescia, 2005.

⁶¹ DAVID BRUCE, *An analysis of word sounds by young children*, British Journal of Educational Psychology, 34, London, 1964, p. 170.

Bruce's Word Analysis Test

Directions:

I'm going to say some words, and then I'm going to tell you to remove a sound. I want you to tell me what word remains when that sound is removed. For example, what word would be left if /t/ were taken away from the middle of stand?

Practice Items:

cut (remove the /k/)

bright (remove the /r/)

cried (remove the /d/)

Test Items:

- | | |
|--------------------------------|----------------------------|
| 1. stand (remove the /t/) | 16. cold (remove the /k/) |
| 2. jam (remove the /j/) | 17. party (remove the /y/) |
| 3. fairy (remove the /y/) | 18. went (remove the /n/) |
| 4. hand (remove the /n/) | 19. frog (remove the /r/) |
| 5. start (remove the last /t/) | 20. near (remove the /n/) |
| 6. nest (remove the /s/) | 21. think (remove the /k/) |
| 7. frock (remove the /f/) | 22. plate (remove the /p/) |
| 8. tent (remove the last /t/) | 23. snail (remove the /n/) |
| 9. lost (remove the /s/) | 24. bring (remove the /b/) |
| 10. nice (remove the /n/) | 25. pink (remove the /k/) |
| 11. stop (remove the /s/) | 26. left (remove the /f/) |
| 12. farm (remove the /m/) | 27. card (remove the /d/) |
| 13. monkey (remove the /k/) | 28. spoon (remove the /p/) |
| 14. spin (remove the /s/) | 29. hill (remove the /h/) |
| 15. fork (remove the /k/) | 30. every (remove the /y/) |

Yopp, in uno studio del 1988, ne individua ben 11, tra le quali ricordiamo: il riconoscimento di rime; la ricostruzione di un'intera parola a partire dai singoli fonemi; la segmentazione della parola in fonemi; la conta dei suoni che compongono una parola; l'identificazione di una parola dall'eliminazione di un fonema data una parola stimolo; l'individuazione del suono iniziale o finale di una parola e la verifica se due parole contengano o meno lo stesso suono.

Tali compiti, aventi come scopo la misurazione dell'abilità di consapevolezza fonologica di un discente, sostiene la Professoressa Margherita Orsolini dell'Università La Sapienza di Roma, hanno in comune la richiesta di operazioni sulla forma fonetica di una parola⁶², ma presentando caratteristiche notevolmente diverse tra loro, sia per tipo di compito, sia per gli stimoli utilizzati, e variano notevolmente per grado di difficoltà.

Le attività che richiedono ai discenti di compiere operazioni sui fonemi sono, per esempio, generalmente considerati più ostici rispetto a quei compiti in cui viene richiesto di operare con unità più grandi, come le sillabe, che implicano un livello più 'basico' di consapevolezza fonologica. Esistono poi prove di consapevolezza fonemica molto complesse, come ad esempio gli *spoonerism*, giochi di parole in cui al bambino viene richiesto di scambiare i fonemi iniziali di due parole-stimolo. Queste sono generalmente indicate per bambini in fasi avanzate di apprendimento e sono molto utili per evidenziare le differenze individuali di consapevolezza fonemica tra bambini di età superiore o negli adulti.

Per i bambini di età prescolare, invece, sono solitamente indicati compiti che coinvolgono l'elaborazione del suono di una parola a livello sillabico, come le Prove PACSI di Fusione - Segmentazione e Rime Figurate, pensate proprio per un livello di difficoltà adeguato a bambini della scuola dell'infanzia⁶³.

○ **PROVA DI FUSIONE DI SILLABE**

Consiste in una lista di 18 parole di lunghezza crescente (da 3 a 5 sillabe).

L'esaminatore pronuncia la parola stimolo una sillaba alla volta e chiede al bambino di ripetere la 'parola per intero', valutando così la capacità del discente di ricostruire le parole a partire dalle strutture fonologiche parziali che le costituiscono.

○ **PROVA DI SEGMENTAZIONE DI SILLABE**

È composta da una lista di 18 parole di lunghezza crescente (da 3 a 5 sillabe).

L'esaminatore pronuncia la parola stimolo e il bambino deve far saltare un oggetto (ad esempio un canguro), su un foglio dove sono disegnati 5 quadrati, tante volte quante sono le sillabe della parola, permettendo così di valutare la capacità del discente di individuare le unità sillabiche che compongono una parola.

⁶² MARGHERITA ORSOLINI, *Imparare a leggere*, in CLOTILDE PONTECORVO (a cura di) *Psicologia dell'Educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

⁶³ Prove di abilità cognitiva per la Scuola dell'Infanzia, <http://www.pac-si.org/>.

○ ***PROVA DI RIME FIGURATE***

Vengono presentate al bambino 17 terne di figure che rappresentano oggetti familiari e per ogni terna il bambino deve indicare quale oggetto ha un nome che non ‘rima’ con il nome degli altri due oggetti. Si coinvolge così la capacità del bambino di cogliere le somiglianze fonologiche tra le parole in un compito che, grazie alle figure, rende minimo il coinvolgimento della memoria a breve termine verbale.

○ ***PROVA DI MEMORIA DI LAVORO***

La prova si articola in 4 gruppi di frasi di numerosità crescente (da 2 a 5 frasi). All’interno di ogni gruppo vi sono tre *set* dello stesso numero di frasi. Alcune frasi sono vere ed altre sono false. L’esaminatore legge al bambino una frase e poi gli domanda se è vera o falsa. Alla fine di ogni *set*, al bambino viene richiesto di ricordare l’ultima parola di ogni frase.

○ ***PROVA DI SPAN DI CIFRE AVANTI***

Si richiede al bambino di ricordare correttamente una sequenza crescente di cifre (da 3 a 9 cifre), nello stesso ordine con il quale sono state pronunciate dall’esaminatore.

○ ***PROVA DI DENOMINAZIONE RAPIDA AUTOMATIZZATA***

Consiste in una tavola di 30 disegni che rappresentano i seguenti 5 oggetti, raffigurati ognuno 6 volte e disposti in ordine casuale: cavallo, bicchiere, telefono, cane, mela. Al bambino viene richiesto di denominare gli oggetti della tavola, procedendo dall’alto verso il basso e da sinistra verso destra, il più velocemente possibile.

○ ***PROVA DI DENOMINAZIONE 1 – ACCURATEZZA E VELOCITÀ***

Consiste in una tavola di 20 disegni che rappresentano 20 oggetti diversi di media familiarità. Al bambino è richiesto di denominare gli oggetti della tavola curando sia la velocità sia l’accuratezza; si registrano sia i tempi di elaborazione che gli errori di denominazione.

○ ***PROVA DI DENOMINAZIONE 2 – ACCURATEZZA***

È composta da 24 disegni che rappresentano oggetti diversi di bassa familiarità; vengono presentati 6 disegni per ogni tavola, chiedendo al bambino di dire il nome di

ogni oggetto, senza preoccuparsi di essere veloce. Il punteggio corrisponde al totale degli oggetti correttamente denominati.

○ ***PROVA DI MEMORIA VISUOSPAZIALE - ORIENTAMENTO E SEQUENZA***

Si presentano al bambino sette sequenze casuali, di lunghezza crescente (da 2 a 8), di simboli grafici senza significato. Ogni sequenza di simboli viene mostrata al bambino e poi coperta. Il bambino deve ricostruirla utilizzando alcune tessere messe a sua disposizione (su un totale di 16 tessere). Vengono calcolati due punteggi distinti: un punteggio relativo alla correttezza della sequenza riprodotta ed uno relativo alla correttezza dell'orientamento di ogni simbolo selezionato.

○ ***PROVA DI RICERCA DI DUE SIMBOLI – ACCURATEZZA E VELOCITÀ***

Si presenta al bambino una tavola dove sono raffigurati 182 simboli, disposti in matrice, non riferibili ad oggetti, lettere o numeri. Il bambino deve cercare (e barrare) i due simboli bersaglio collocati al di sopra della matrice, procedendo sempre da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso. Il tempo massimo a disposizione è di 4 minuti. Vengono calcolati un punteggio di accuratezza ed un punteggio di velocità.

○ ***PROVA DI RICERCA DI SEQUENZE DI OGGETTI – ACCURATEZZA E VELOCITÀ***

Si presenta al bambino una tavola nella quale vi sono due riquadri, uno più grande ed uno più piccolo. In ogni riquadro sono raffigurati 48 oggetti, disposti in matrice. Sopra la matrice sono raffigurati tre oggetti bersaglio. Il bambino deve cercare (e barrare) i tre oggetti bersaglio, solamente quando li trova in sequenza, procedendo sempre da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso. Il tempo massimo a disposizione è di 4 minuti per ogni riquadro. Vengono calcolati, sempre per ogni riquadro, un punteggio di accuratezza ed un punteggio di velocità, per un totale di quattro punteggi.

La consapevolezza di unità del discorso viene invece valutata con prove differenti quali la segmentazione (es.: individua ogni sillaba della parola *pencil*), l'identificazione (es.: quale di queste parole non rima con le altre: *fin, win, sit?*) e la generazione di sillabe;

anche in questo caso le prove sono graduali e procedono dalle più semplici alle più complesse.

Se ne deduce, quindi, che la capacità di operare a livello fonemico accresce e risulta potenziata proprio dai ripetuti esercizi di scomposizione e ricomposizione delle parole che gli esercizi di lettura e scrittura scolastica impongono ai discenti.

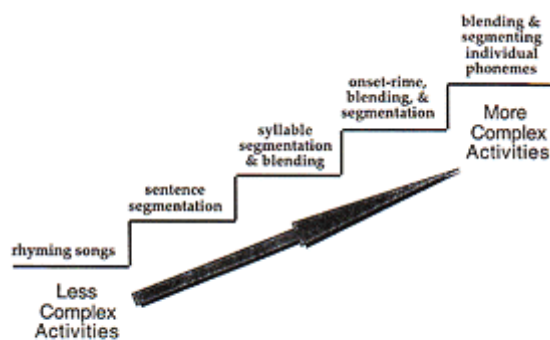


Figure 1. *A continuum of complexity of phonological awareness activities.*

Figura 2⁶⁴

2.4. DIAGNOSI DEI PROBLEMI DI APPRENDIMENTO

Un apprendente di italiano come L2 o LS è raggiunto nei primi stadi dell'apprendimento da una molteplicità di foni e i fonemi che il discente non sa ancora decifrare in modo soddisfacente e che percepisce il più delle volte come dei suoni indistinti se non addirittura come dei rumori.

Lo studio e la classificazione dei foni e dei fonemi della lingua in apprendimento così come l'analisi dei suoni consonantici e vocalici, permettono agli studenti un orientamento verso una comprensione e una pronuncia corrette e consapevoli dei suoni, delle parole e dei periodi nella L2.

Gli interventi didattici che si propongono pertanto dovrebbero comprendere uno studio sistematico dei suoni vocalici e consonantici dell'idioma oggetto, da concludersi con

⁶⁴ DAVID J. CHARD, SHIRLEY V. DICKSON, *A continuum of complexity of phonological awareness activities - Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines*, Intervention in School and Clinic, 34, 1999, p. 261-270.

una contestualizzazione dei fonemi già studiati e classificati e se possibile con un'analisi di alcune varianti fonetiche regionali tipiche della nostra realtà nazionale.

A livelli più avanzati di competenza linguistico-comunicativa poi, potrebbero essere introdotte anche una serie di unità didattiche sugli aspetti prosodici della lingua italiana.

Fonetica e fonologia pertanto non dovrebbero approcciarsi come un mero elenco di suoni a partire dall'alfabeto italiano, ma necessiterebbero di una programmazione curricolare *ad hoc*, separata dalle lezioni di grammatica e di conversazione. Se strutturato e organizzato secondo alcuni dettami ben precisi un corso di fonetica potrebbe, infatti, risultare decisamente gratificante per gli insegnanti e altrettanto per gli apprendenti stranieri che nel giro di poche lezioni potrebbero chiarire alcuni dei quesiti di pronuncia più frequenti e arrivare, per imitazione, ad una buona resa in L2, tralasciando quei tratti e quelle inflessioni derivanti dal retaggio della L1 che sono spesso difficilmente risolvibili senza un approfondimento fonetico-fonologico adeguato.

A seguito di tali considerazioni teoriche si vanno, dunque, ad osservare nel dettaglio della pratica didattica le difficoltà più diffuse tra gli eloquei dei nostri studenti stranieri. Per fare ciò si è analizzata una moltitudine di dati e di elementi ricavati dal monitoraggio dei corsi di lingua e dizione Italiana ai quali si è assistito; tali dati sono stati successivamente rielaborati e suddivisi tra le varie L1 degli studenti. Come affermato in precedenza, infatti, la lingua madre di ciascuno di noi, influisce sensibilmente nell'apprendimento linguistico; se le informazioni ricavate e analizzate non saranno sicuramente sufficienti a prevenire la totalità degli errori degli studenti, potranno però almeno essere valida linea guida per una pratica didattica che si soffermi maggiormente su quelli che, in base alla ricerca svolta, sappiamo essere i principali punti deboli di una determinata categoria di parlanti. I dati che abbiamo raccolto fanno riferimenti alle lingue parlate dai nostri studenti e sono perciò divisi in: Inglese, Spagnolo, Tedesco, Lingue Orientali⁶⁵.

⁶⁵ Per approfondimenti si vedano GIULIANO BERNINI, *Questioni di fonologia nell'italiano lingua seconda*, in ANNA GIACALONE RAMAT, *L'italiano tra le altre lingue: strategia di acquisizione*, Bologna, Mulino, 1988, pp. 77-90, PIER MARCO BERTINETTO, EMANUELA MAGNO CALDOGNETTO, *Ritmo e intonazione*, in ALBERTO A. SOBRERO (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: le strutture*, Editori Laterza, 1999, pp. 141-192, ANNA GIACALONE RAMAT, *Italiano di stranieri* in ALBERTO A. SOBRERO (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: le strutture*, Editori Laterza, 1999, pp. 341-410, LUCIANO CANEPARI, *Manuale di pronuncia italiana*, Bologna, Zanichelli, 1999, JAMES EMIL FLEGE, *Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning*, in THOM HUEBNER, CHARLES A. FERGUSON, *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, John Benjamins Publishing Company, 1991, pp. 249-289, GIUSEPPE FRANCESCATO, *Quale pronuncia insegnare agli stranieri?* in *Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali*,

Apprendenti inglesi:

Bastano pochi minuti di lezione con degli studenti anglofoni per rendersi conto delle enormi difficoltà di questi ultimi nel parlare una lingua straniera, tanto più una lingua così foneticamente differente dalla loro come l'italiano.

Come ci suggerì il Professor Thomas Harper, dell'Università di Washington, i parlanti anglofoni (in particolare americani) tendono per propria natura a pronunciare le parole mantenendo la lingua verso il basso, al contrario degli europei, i quali tendono invece ad alzarla verso il palato. Nel corso dell'eloquio, inoltre, la posizione delle bocca dei parlanti americani tende ad innalzarsi agli angoli, quasi a formare un sorriso, mentre al contrario gli italiani rilassano i muscoli della bocca e le labbra scendono verso il basso.

Constatate queste prime macro-differenze si può affermare che la difficoltà maggiore nel pronunciare le parole della lingua italiana risiede nelle vocali.

Le vocali della lingua inglese sono come in italiano /a/, /e/, /i/, /o/, /u/, ma sono pronunciate in modo distinto (vengono perciò definite in inglese *full vowels*) e mantengono il loro suono alfabetico [ei], [i], [ai], [ou], [iu] solamente se in posizione tonica. Le vocali atone sono al contrario pronunciate a metà (definite perciò *spread vowels*), per mezzo del simbolo fonetico /ə/, la vocale ridotta che si trova in posizioni non accentate come in /father/ ['fɑ:ðə(r)] o /mother/ ['mʌðə(r)].

➤ La vocale /e/ inoltre è muta alla fine di una parola come in /apple/ ['æ·pl] o /page/ ['peɪdʒ].

➤ La /y/ e la /w/ sono considerate delle semiconsonanti; la prima può assumere un suono di /ai/ se posizionata all'interno della parola o di /i/ se in posizione finale, come in /type/ ['taɪp] o in /lady/ ['leɪ·di]; la seconda al contrario può assumere il suono /u/ come in wind ['wɪnd] oppure essere muta se succeduta da una /r/ come in /write/ ['raɪt].

I nostri alunni anglofoni sono così portati a riprodurre la gran quantità di suoni non definiti della loro lingua nell'italiano, lingua che al contrario non differenzia la pronuncia delle vocali in base alla loro posizione (se non in termini di /e/ - /ɛ/, /o/ - /ɔ/).

Sarà dunque necessario ribadire costantemente la corrispondenza biunivoca dei suoni della lingua italiana con i simboli grafici a essi corrispondenti. Per facilitare

Università degli studi di Trieste, LINT Trieste, 1977, pp. 121-133, GIULIO LEPSCHY, *L'insegnamento della pronuncia italiana*, in *Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali*, Università degli studi di Trieste, LINT Trieste, 1977, pp. 213-221, ŽARKO MULJAČIĆ, *Strutture fonologiche in contrasto*, in *Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali*, Università degli studi di Trieste, LINT Trieste, 1977, pp. 63-73

ulteriormente l'apprendimento, in particolar modo agli inizi dello studio, sarà auspicabile non presentare ai nostri discenti le opposizioni vocale chiusa/vocale aperta nei casi di /e/ e /o/, le quali, almeno agli inizi, non verrebbero neppure percepite e rischierebbero di creare solamente più confusione.

Le consonanti della lingua italiana non sono da meno nel creare problemi.

➤ Bisognerà considerare innanzitutto la differente resa fonetica del suono /c/ davanti a vocali palatali (i, e), il quale è pronunciato [tʃ] in italiano (/ciao/: [ˈtʃaɔ]) e [s] in inglese (/city/: [ˈsiti]).

➤ Il digramma /ch/, pronunciato in italiano [k], possiede al contrario in lingua inglese un suono dolce [tʃ] come in (/chair/: [ˈtʃer]), del tutto simile al /ciao/ italiano [ˈtʃaɔ].

➤ La consonante /g/ non è al contrario così complicata dal momento che i due esiti [g] e [dʒ] sono, tranne poche eccezioni (/get/ [ˈget] o /give/ [ˈgiv]), del tutto simili nelle due lingue; si notino gli esempi di /gara/ [ˈgara] e /gate/ [ˈgeit], contrapposti a /gelato/ [ˈdʒelato] e /gentle/ [dʒentl].

➤ Fondamentale far notare ai nostri studenti invece la modifica del suono /g/ davanti a una vocale velare con la necessaria introduzione della vocale /i/ per mantenere il suono palatale [dʒ], come in /giacca/ [dʒak:a] e l'altrettanto complesso digramma /gh/ utile a trasformare il suono [dʒ] in [g] davanti a vocale palatale, come in /girlanda/ [girˈlanda].

➤ Le consonanti occlusive dentali /t/ e /d/ non presentano particolari problemi se non per il fatto che esse sono in lingua inglese pronunciate con la lingua in posizione superiore rispetto all'italiano, quasi a contatto con il palato e tendono ad essere aspirate.

➤ La vibrante /r/ è del tutto assente nella lingua inglese e totalmente differente dall'approssimante /ɹ/ di parole come /break/ [breɪk], ma secondo i consigli di Evelina Colorni e David Adams tale suono sarebbe da ricercarsi nella pronuncia anglofona (A.E.) delle occlusive dentali /t/ e /d/ come in /water/ o /better/ [ˈwɔ:ɹə*] [ˈbetɹə*].

➤ I gruppi consonantici /gl/ e /gn/ sono risultati i suoni causanti le maggiori difficoltà, soprattutto perché del tutto mancanti nelle loro realizzazioni [ʎʎ] e [ɲ]. Sarà dunque necessario evidenziare tali suoni e soffermarsi a lungo nella pratica.

Apprendenti spagnoli:

La lingua spagnola è particolarmente simile all'italiano e ciò generalmente causa negli apprendenti ispanofoni un progresso molto rapido agli inizi dell'apprendimento, al quale tuttavia seguono nella maggior parte dei casi innumerevoli fossilizzazioni. Gli apprendenti ispanofoni infatti, sicuri dell'intelligibilità del loro eloquio e della propria abilità nel comprendere gli altrui discorsi, tendono in seguito alle prime stimolanti ore di lezione, a perdere entusiasmo e a sedimentarsi nella loro competenza.

➤ Per quanto concerne le vocali le differenze tra le due lingue sono minime; entrambe, infatti, pronunciano tutte le vocali di una parola seppur non accentate, eccezion fatta per il suono /u/ se inserito nel trigramma /gui/, come in /guitarra/ [ˈgitarra] che risulta assai diverso dalla nostra semivocale /ω/ di /guerra/ [gœr:a]. Lo spagnolo, tuttavia, non distingue tra vocali chiuse e aperte, non differenziando perciò /e/ da /ɛ/ e /o/ da /ɔ/, ma come si sosteneva in precedenza gli errori a riguardo anche da parte di parlanti nativi sono numerosi e occorrerà a riguardo uno studio sistematico per lo meno delle casistiche più comuni (ad esempio il suono /e/ preceduto da /i/ che vuole essere pronunciato sempre come /ɛ/: /chiesa/ [ˈkieza]).

Le consonanti al contrario potranno creare alcuni problemi e almeno agli inizi un po' di confusione, in particolar modo nei casi elencati di seguito:

➤ Lo spagnolo (nella variante sudamericana da noi considerata) è abituato a pronunciare entrambi i suoni /c/ palatale, /s/ e /z/ come /s/; dovrà invece imparare a percepire la differenza tra /rosso/ [ˈros:o], /casa/ [kaza] e /zanzara/ [dzandzara].

➤ I suoni /b/ e /v/ in castigliano tendono ad essere pronunciati in maniera identica sia ad inizio parola che all'interno parola, sebbene alcuni linguistici ispanofoni sostengano una lievissima differenza tra la presenza dei suoni /b/ - /v/ in posizione intervocalica (pronunciati in maniera più decisa /β/) o se preceduti o seguiti da consonante (pronunciati in maniera più debole /b/); si vedano in merito i seguenti esempi: /haber/ [ˈaβer] e /subrayar/ [subrayar]. Molto lavoro andrà dunque svolto sulla discriminazione di tali suoni.

➤ Si presentano invece difficoltà minori nella pronuncia dei digrammi /gl/ e /gn/, lontanamente rintracciabili nel castigliano /ll/ e /ñ/, come in /luglio/ [luʎio] e /caballo/ [kaβajo] o in /prugna/ [pruɲa] e /soñar/ [soɲar].

➤ L'occlusiva dentale castigliana /d/ tende a indebolirsi se posta all'interno di parola o al finale (come nei casi di /felicidad/ [feliθiðað] e /agradable/ [aɣraðaβle]) per cui la sua pronuncia piena come nell'italiano /dado/ ['dado] andrà esercitata.

➤ L'occlusiva velare /g/ non presenta grandi difficoltà dal momento che la pronuncia nelle due lingue risulta simile; si vedano in merito /gatto/ [gat:o] e /gato/ [gato].

L'occlusiva velare /g/ seguita da vocale palatale tende invece a differenziarsi, dal momento che in italiano essa ha come risultato il suono [dʒ] (/gelato/ [dʒelato]) mentre in spagnolo questa risulta aspirata [x] (come in /gimnasio/ [ximnasjo]).

Apprendenti tedeschi:

Gli studenti germanofoni che ho avuto occasione di monitorare non presentano grandi difficoltà linguistico-fonetiche nella pronuncia dei suoni italiani, sebbene tra le due lingue si annoverino numerose differenziazioni; il tedesco e l'italiano sono dopotutto due lingue fonetiche all'interno delle quali i suoni presentano, con le dovute eccezioni, una corrispondenza biunivoca tra suono e segno.

➤ Il tedesco possiede cinque suoni vocalici (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/), tre vocali con dieresi (/ä/, /ö/, /ü/) e una semivocale /y/. Tali vocali, al contrario dell'italiano, sono, eccezion fatta per /ä/, tutte chiuse; di conseguenza gli apprendenti mostrano solitamente particolari difficoltà nella discriminazione uditiva e nella relativa ripetizione dei suoni /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/.

➤ Il tedesco, inoltre, differenzia le proprie vocali sulla base della lunghezza. Se una vocale è seguita da una consonante, tale vocale sarà dunque lunga; se al contrario la vocale è seguita da due o più consonanti, allora sarà breve; si vedano /offen/ ['ɔfən] e /Ofen/ ['o:fən].

➤ L'introduzione del suono /h/ all'interno di una parola comporta spesso l'allungamento della vocale antecedente a tale suono e si comporta dunque in maniera totalmente differente dall'italiano dove il suono /h/ è presente solamente nei digrammi /ch/ e /gh/; si vedano /ohne/ ['o:nə], /Ehre/ ['e:rə], /Ahnen/ ['a:nən].

➤ La vocale /u/ inoltre se preceduta da una /q/ si pronuncerà /v/ come in /Qualität/ [qvali'te:t], simile allo spagnolo /gui/ di guitarra/ ['gitara] analizzato in precedenza; per cui parole come /questo/ rischiano di essere pronunciate [*'qvesto].

➤ L'unione dei due suoni /ie/ implica che essi vengano pronunciati entrambi se appartenenti a due sillabe distinte, come succede con gli iati italiani /triennio/ [ˈtri:ɛnnjo] (si veda il tedesco /Italien/ [itali:ən]), o che si proceda con la lettura della vocale /i/ in forma allungata (/Wiese/ [ˈvi:zə]) se essi appartengono alla medesima sillaba. Quest'ultimo caso potrebbe confondere la differente resa dell'italiano dei dittonghi /ie/ (si veda l'italiano /cielo/ [ˈtʃɛlo]).

➤ L'unione dei due suoni /ei/ comporta in tedesco la pronuncia /ai/ (/mein/ [ˈmaɪn]) che andrà quindi corretta in italiano.

➤ Similmente l'unione dei due suoni /eu/ che in tedesco si pronuncia /oi/ (/deuten/ [ˈdɔɪtən]) andrà praticata a lungo nell'italiano.

Anche nei suoni consonantici sono presenti alcune varietà; quelli che solitamente creano maggiori difficoltà sono i seguenti:

➤ Le occlusive dentali sorde /t/ non presentano particolari problemi se non per il fatto che esse, come nella lingua inglese, vengono pronunciate in maniera aspirata.

➤ La /s/ sorda dell'italiano /cassa/ [ˈkas:a] è solitamente pronunciata con la sua corrispettiva sonora [*ˈka:za] come avviene nel tedesco /Sesam/ [ˈze:zam]; occorrerà dunque esercitare molto gli studenti nella discriminazione tra il suono sordo di /rosso/ e il suono sonoro di /rosa/ ricordando agli studenti la pronuncia del suono tedesco /ʃ/ come in /heißen/ [ˈaɪsən].

➤ Il trigramma /sch/ più vocale palatale dell'italiano presenta notevoli difficoltà in quanto nella lingua tedesca esso corrisponde al suono italiano /ʃ/; per cui parole italiane come /schiaffo/ [ˈskjaf:o] rischiano di essere pronunciate [*ˈʃjaf:o].

➤ La fricativa sonora /v/ è anch'essa spesso confusa in quanto pronunciata in lingua tedesca come la corrispondente sorda /f/ per cui parole come /vite/ [ˈvite] rischiano di essere pronunciate come [*ˈfite]. Per far ottenere agli studenti una corretta pronuncia del suono /v/ dovremo quindi far loro immaginare che tali parole siano scritte con /w/ che in tedesco ha la resa /v/ (si veda /wasser/ [vas:v]).

Apprendenti di Lingue Orientali

Le difficoltà incontrate dagli studenti di origine orientale che si avvicinano allo studio della lingua italiana sono sicuramente maggiori rispetto a quelle riscontrate da tutti

gli altri apprendenti con i quali si è avuto modo di lavorare; ciò sicuramente in virtù del fatto che le lingue dell'estremo oriente quali il cinese, il giapponese e il coreano possiedono un sistema di scrittura totalmente differente che comporta non poche difficoltà a livello di traslitterazione.

A ciò è necessario aggiungere che tali lingue sono definite lingue tonali e in base all'intonazione e alla variazione di tono di una sillaba una parola può assumere significati differenti o rientrare in classi grammaticali distinte. Il cinese mandarino, ad esempio, consta di quattro toni più un ulteriore tono neutro; per cui la sillaba 'ma' se pronunciata con il primo tono può significare 'mamma', ma se pronunciata con il secondo tono può significare 'canapa' e con il terzo tono 'cavallo'.

Non approfondiremo tuttavia ulteriormente la questione, limitandoci in questa sede ad osservare i suoni della lingua italiana percepiti come più ostici dagli studenti.

➤ La difficoltà maggiore per tali studenti risiede senza ombra di dubbio nel suono /r/, il quale oltre ad essere difficilmente pronunciato risulta di difficile percezione; esso pertanto viene spesso confuso con il suono laterale /l/. Tali difficoltà possono essere lievemente mitigate se l'eloquio del parlante è lento e scandito ma nel parlato rapido la percezione è ancora più complessa.

➤ La laterale /l/ è al contrario della /r/ presente nella lingua cinese, ma solamente in posizione prevocalica; le difficoltà di riconoscimento sorgono dunque quando il suono /l/ si trova in posizione postvocalica ed è generalmente sentito come /r/.

➤ I gruppi consonantici /gl/ e /gn/, assenti nelle lingue orientali necessitano anch'essi di molta pratica perché si raggiungano le corrette realizzazioni di [ʎʎ] (/luglio/ ['luʎʎo]) e [ɲ] (/gnomo/ ['ɲomo]). Sarà dunque necessario evidenziare tali suoni e soffermarsi a lungo nella pratica.

➤ Inesistenti sono anche la labiodentale sonora /v/, le due affricate palatoalveolari /tʃ/ e /dʒ/ e la fricativa pre-palatale /ʃ/; in ogni caso le difficoltà relative la recezione e la produzione di tali suoni non risultano insormontabili.

➤ Un'ultima considerazione è da attuarsi sulle occlusive sorde /p/, /t/, /k/ che vengono spesso percepite come sonore e di conseguenza pronunciate in modalità aspirata.

2.5 DUE POSSIBILI ALLEATI: METODOLOGIA VERBO-TONALE E FONETICA NATURALE

A seguito di tal *excursus* fonetico e fonologico, doveroso per una dettagliata analisi dei bisogni linguistici di un cantante d'opera apprendente l'italiano come lingua seconda o straniera, ci si dedicherà ora alla trattazione di due possibili metodologie didattiche che, se utilizzate con i dovuti accorgimenti e modifiche, potrebbero venire in aiuto dei suddetti discenti. La prima applicazione che verrà illustrata è il metodo Verbo-Tonale proposto negli anni '80 dal Professor Petar Guberina e già accennato sinteticamente in precedenza.

In anni più recenti (fine anni '90) invece, il Professor Luciano Canepari dell'Università Ca' Foscari di Venezia, elabora un metodo definito della Fonetica Naturale, che rivoluziona in parte i principi storici proposti dagli studiosi dell'International Phonetic Alphabet e che propone un nuovo approccio alla *questio*.

2.5.1 IL METODO VERBO-TONALE

Il nostro dovere è orientarci in senso contrario perché allontanandoci molto dall'errore arriveremo alla via di mezzo, come fanno coloro che raddrizzano i legni storti

Aristotele, *Etica Nicomachea* Libro II

La metodologia di correzione fonetica, nota con il nome di fonetica Verbo-Tonale di Saint Cloud Zagabria, è stata messa a punto da Petar Guberina e dagli studiosi della Facoltà di Fonetica di Zagabria, insieme ai metodologi del CREDIF (*Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Francais*)⁶⁶ ed è stata negli anni a lungo applicata in diversi contesti di ricerca, dalla riabilitazione dei soggetti ipoudenti alla didattica delle lingue straniere. La denominazione Verbo Tonale, letteralmente 'correzione del verbo (cioè della

⁶⁶ Si vedano: PETAR GUBERINA, *The Verbotonal Method*, Claude Roberge, Artresor, Zagreb, 2013, CARL W. ASP, PETAR GUBERINA, *Verbo-Tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*, Monograph number 13, World Rehabilitation Fund, Inc, New York, 1981, CARL ASP, MADELIN KLINE, *Verbotonal History in the USA*, disponibile on line sul verbotonal sito verbotonal.utk.edu, CARL ASP, *Verbotonal Speech Treatment*, Plural Publishing, San Diego, 2006, disponibile on line sul sito verbotonal.utk.edu, SILVIO ZATELLI, *Il metodo verbo-tonale di Petar Guberina: il corpo ed il suo linguaggio, simbiosi della comunicazione verbale e corporea*, Edizioni Omega, Torino, 1980, ANTONIETTA POMATA STEFANELLI, SILVIO ZATELLI, *Ricerca sui ritmi corporei fonetici verbotonali*, Edizioni Omega, Torino, 1982.

parola) attraverso l'intonazione', è stata, infatti, inizialmente applicata dal professore alla riabilitazione degli ipoudenti e soltanto in un secondo tempo è diventata uno strumento pedagogico per l'apprendimento delle lingue straniere.

Guberina considera il linguaggio come un fenomeno sociale, dal momento che in ogni discorso formulato da un parlante soggiace il desiderio di esprimere un concetto o di reagire ad una situazione. Ecco dunque che il senso di un messaggio verbale è solitamente trasmesso dai parlanti non solo tramite elementi linguistici ma anche e soprattutto per mezzo di informazioni visive e uditive, quali l'intonazione, le pause e i gesti, i quali risulterebbero conseguentemente vitali nella pratica didattica per rendere l'apprendimento di una lingua straniera il più simile possibile all'acquisizione della lingua materna⁶⁷.

I presupposti fondanti sui quali poggia tale teoria, sono sostanzialmente tre. Il principio fondante è quello di una buona audizione: non è infatti possibile riprodurre bene quanto non si ode perfettamente; il secondo conferma l'esistenza di un filtro fonologico attraverso il quale la mente di un parlante recepisce i suoni di una lingua straniera, mentre l'ultimo sostiene che ogni nuovo fonema della lingua in appredimento abbia una sua frequenza ottimale, raggiunta la quale sarà più facile percepirlo e riprodurlo.

Il professor Guberina ipotizza, dunque, un'eguaglianza tra le patologie uditive e i processi di apprendimento di una lingua straniera, denominando le prime sordità patologiche e i secondi sordità fonologiche. In seguito, constatato che il cervello di un individuo audio-leso è in grado di percepire solamente alcuni stimoli acustici, grazie a delle bande frequenziali sane, Guberina prevede per la sua rieducazione al processo audio-fonatorio, l'eliminazione delle bande lese, ricondizionando a tal modo l'audizione e giungendo così ad aumentare gradualmente il suo campo auditivo.

Successivamente Guberina intuisce che nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera, i discenti, fonologicamente sordi, tendono a percepire i suoni di tale lingua mediante l'utilizzo del filtro fonologico della loro lingua materna. Il cervello è, infatti, in grado di scegliere tra le frequenze di suoni della lingua in evoluzione, quelli già familiari, in quanto appartenenti al proprio sistema linguistico, ma essendo questi percepiti in maniera acusticamente erranea, la rielaborazione ne risulta spesso difettosa. Nella riproduzione fonetica, dunque, l'apprendente, non riconoscendo il suono all'interno del suo sistema linguistico, ne propone un altro differente, che gli risulta essere più simile al suono della L1.

⁶⁷ CARL ASP, MADELIN KLINE, *Verbotonal History in the USA*, disponibile on line sul verbotonal sito verbotonal.utk.edu

Con l'utilizzo di filtri elettronici e del SUGAV-LINGUA, una macchina munita di filtri acustici, Guberina si dedica inizialmente alla rieducazione degli ipoudenti, riproducendo i suoni della lingua in apprendimento, così da permettere una migliore ricezione dei fonemi e aiutare i discenti nella loro riproduzione ottimale. Guberina identifica, quindi, per ogni singolo suono la banda d'ottave meglio percepita dal cervello dell'apprendente così da poterla riprodurre e farla successivamente ascoltare a quest'ultimo.

Le système phonologique d'une langue comporte généralement deux ou trois douzaines d'unités significatives dénommées phonèmes. Dort peu de chose au regard du système morpho-syntaxique ou du corpus lexical. Un pourcentage relativement faible de cet ensemble est nécessaire au maniement courant de cette langue, lequel suppose cependant l'assimilation de tout le système phonologique. La méthode d'intégration phonétique dérive du système verbo-tonal de rééducation des troubles de l'audition. Le problème est celui d'enseigner la prononciation d'une langue nouvelle à des personnes qui disposent déjà d'un outil de communication orale: leur langue maternelle⁶⁸.

Tali principi, combinandosi con la tesi generale che considera sia possibile intervenire con una correzione, andando nel senso opposto all'errore prodotto, danno luogo alla correzione verbo-tonale, che si basa sulla nozione del 'sistema di errori'. La correzione fonetica dell'errore consiste, infatti, nel fornire al soggetto una realizzazione del suono che presenti le caratteristiche audio-fonatorie opposte all'errore da lui commesso e offra le migliori condizioni di ricezione degli elementi che l'apprendente tende a ignorare. A tal modo il discente, in principio fonologicamente sordo a causa dei differenti filtri referenziali della sua L1, riuscirebbe a valutare le proprie *performance* e ad autocorreggere i propri errori.

Il lavoro fonetico all'interno di una classe di lingua non è inteso dal professore come uno studio di suoni isolati, ma vuole inserirsi in una metodologia globale che sfrutti sia la diagnostica dell'errore che la correzione. Le modalità di correzione sono personalizzate e adattate alle difficoltà specifiche di ciascun allievo cosicché i progressi individuali siano immediatamente tangibili e servano all'evoluzione collettiva degli individui; in tal modo anche gli apprendenti non sollecitati direttamente dal docente o momentaneamente non in difficoltà, possono trarre incoscientemente benefici dagli sforzi dei loro compagni. Ogni membro del gruppo è dunque oggetto di cure e attenzioni

⁶⁸ RAIMOND REYNARD, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier - Centre International de Phonétique Appliquée, Bruxelles, 1979, p. 3.

particolari ed è accompagnato passo dopo passo dall'insegnante nella costruzione della sua competenza linguistica.

[...] pour rendre sensible à l'élève une différence qui n'est pas suffisante pour être perçue, il y a lieu de l'exagérer en modifiant le modèle de telle sorte qu'on s'éloigne de la faute⁶⁹.

N'est-il pas significatif chez les élèves arrivés à prononcer correctement les phonèmes d'une langue donnée, qu'ils se mettent à mal les reproduire dès qu'ils se trouvent devant la représentation graphique des sons?⁷⁰.

L'apprendimento della pronuncia è inoltre integrato dall'acquisizione globale della lingua grazie a situazioni comunicative reali all'interno delle quali gli allievi si sforzano di imitare l'intonazione e il ritmo del professore, cosicché il lavoro non sia mai applicato a suoni e parole isolati.

On le voit, dans la perspective verbo-tonale, l'apprentissage phonétique est diffus dans l'apprentissage de la langue. La phonétique fait l'objet d'une éducation permanente. Il n'y a donc pas de 'leçon de phonétique' à proprement parler [...]⁷¹.

Nel corso di una lezione di lingua basata sulla metodologia verbo-tonale è fondamentale che l'insegnante si interroghi costantemente sulla qualità della sua produzione orale e, nel caso in cui la lingua da lui insegnata non fosse la sua L1, è prioritario che questi perfezioni le sue abilità audio-fonatorie, ritmico-melodiche, fonostilistiche, prossemiche e cinesiche prima dell'approccio didattico, sebbene tali prerogative non vengano solitamente richieste ad un docente.

D'altro canto, la conoscenza della struttura e della fonetica della lingua dell'apprendente, pur non costituendo un requisito fondamentale alla correzione della pronuncia dell'allievo, potrebbe contribuire all'instaurazione di un clima favorevole al lavoro e potrebbe oltremodo risultare utile nel proporre una comparazione tra i due sistemi linguistici, agendo direttamente sulle cause della realizzazione erronea.

Il professore ribadisce in ultimo l'importanza di un'approfondita conoscenza delle caratteristiche acustico-articolatorie degli organi fonatori per migliorare le abilità di pronuncia degli allievi, in virtù del fatto che numerosi errori fonetici risultano imputabili a

⁶⁹ R. REYNARD, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, p. 66.

⁷⁰ *Ibi.* p. 59.

⁷¹ *Ibi.* p. 57.

una sproporzionata o deficitaria pressione degli organi fonatori, che incide sulla concentrazione di energia respiratoria precedente il movimento di espirazione e quindi sulla forza con cui l'aria viene emessa. Ecco dunque che un approccio alla materia né troppo esaustivo né esageratamente complicato, come il modello qui proposto, potrebbe senz'altro favorire la pratica didattica, facilitando gli insegnanti nella correzione degli errori e gli apprendenti nella produzione dei singoli suoni.

2.5.2 IL METODO DELLA FONETICA NATURALE

Si procede ora con l'analisi di un'altra metodologia di insegnamento della pronuncia, sviluppatasi in Italia una decina d'anni dopo gli studi di Guberina.

Per una pratica didattica ottimale ed estremamente semplificata così da poter essere facilmente sfruttabile in un contesto classe, si potrebbe prevedere l'inserimento combinato di alcuni principi delle due distinte metodologie. Si tenta un simile approccio nel quarto del presente studio, all'interno del quale si lavorerà specificatamente sulle buone pratiche dell'insegnamento fonetico, alle quali seguiranno delle proposte didattiche che potranno essere seguite e realizzate sia all'interno delle scuole di musica, sia nei dipartimenti musicali delle Università italiane e estere.

Come più volte affermato un suono viene pronunciato scorrettamente perché percepito in maniera erronea a causa di una inadeguata strutturazione degli elementi linguistici dettata da abitudini proprie della L1 che generano difficoltà sia nella percezione che nell'articolazione di suoni estranei al proprio sistema fonologico. L'iniziale difficoltà riguarda la capacità di percepire i nuovi foni secondo una modalità adeguata senza ricondurli quindi a quelli della propria lingua materna e rendendosi conto delle differenze; in un secondo momento emerge la difficoltà di produzione dei foni in apprendimento e che comporta spesso l'acquisizione di nuove abitudini articolatorie.

Il metodo della fonetica naturale viene definito da Luciano Canepari, inventore dello stesso, come segue:

dovrebbe esser possibile fare [fonetica] senza altri strumenti che il proprio apparato articolatorio e le proprie orecchie. Dovrebbe basarsi sulla nostra innata capacità di distinguere i suoni, che tutti possediamo, o perlomeno possedevamo, prima d'essere, per così dire, 'corrotti' dalle convenzioni ortografiche della nostra madrelingua [...]. La fonetica naturale mira a cogliere l'essenza dei suoni linguistici: determinandone l'esatta

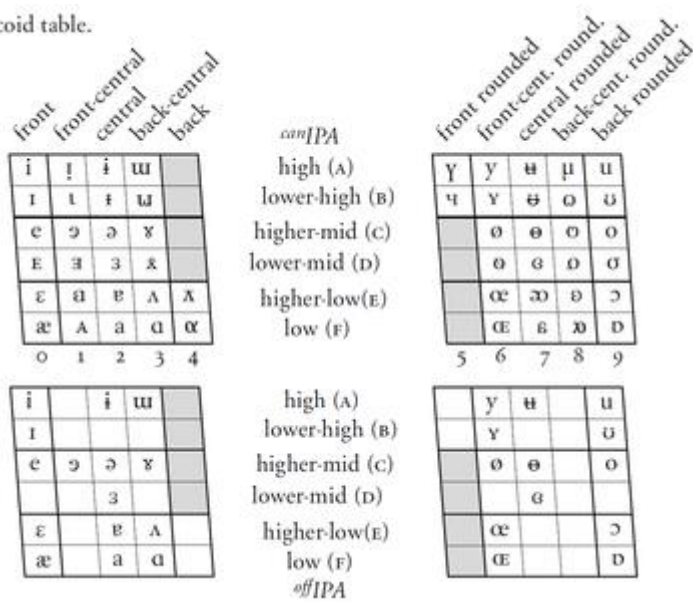
articolazione per mezzo della cinestesia (la coscienza di ciò che succede nella nostra bocca mentre li produce); mostrandoli con accurati diagrammi articolatori (orogrammi, vocogrammi, labiogrammi, palatogrammi, dorsogrammi), e uditivi (principalmente tonogrammi); rappresentandoli con simboli fonetici appropriati (che non devono essere troppo vaghi, pena l'inutilità)⁷².

Canepari, linguista italiano di fama mondiale e docente all'Università Ca' Foscari di Venezia, s'interessa a lungo alla descrizione della pronuncia e dell'intonazione della lingua italiana che nel corso dei suoi studi mette in relazione con quella di altre undici lingue.

Lo studioso ufficializza nei primi anni del 2000 la pronuncia 'neutra' dell'italiano, sostituendola con quella tradizionale stabilita dai creatori dell'Alfabeto IPA negli anni '70 e mettendo a punto quello che viene definito alfabeto *can*IPA, in grado di trascrivere un numero significativamente più elevato di vocoidi, rispetto all'IPA ufficiale: cinquantadue contro ventotto.

⁷² LUCIANO CANEPARI, *Manifesto della Fonetica Naturale*, <http://venus.unive.it/canipa/>. Si veda anche L. CANEPARI, *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino, 2006.

fig 7.2. Vowoid table.



A partire dall'International Phonetic Alphabet, Canepari sviluppa dunque un proprio sistema di trascrizione fonetica, ben più accurato e ricco dell'originale e contenente 500 simboli di base, 300 complementari e 200 supplementari, che si definisce tuttora in espansione tramite l'ascolto di registrazioni di lingue da tutto il mondo.

Tale fonetica viene appunto definita 'naturale' in quanto suggerisce un tipo di analisi e di introspezione dei suoni linguistici e dell'intonazione di una lingua straniera che potrebbero essere compiuti da soli, senza l'utilizzo di complicate apparecchiature: «Non c'è bisogno di nessun'altra diavoleria – sostiene il Professore – tranne la voglia di giocare coi suoni del linguaggio, che si tratti della propria lingua madre o di lingue straniere; l'unico strumento esterno davvero utile potrebbe essere un buon registratore»⁷³.

Fondamentali dunque un buon senso pratico e pochi strumenti esterni purché si tenga sempre presente il fatto che la scrittura non ha quasi nulla a che fare con la pronuncia effettiva delle parole, perfino in quelle lingue che vantano una corrispondenza quasi diretta fra lettere e suoni.

«Fare fonetica - sostiene infatti Canepari - non significa affatto affidare un suono ad una lettera o a combinazioni di lettere»⁷⁴, benché ancora oggi innumerevoli manuali di lingua prevedano nelle pagine iniziali dei loro volumi una presentazione scritta dei sistemi ortografici del codice linguistico in apprendimento, a successione della quale si considera ultimata la razionalizzazione dei rapporti tra lettere e fonemi e l'interiorizzazione degli

⁷³ L. CANEPARI, *Manifesto della Fonetica Naturale*, <http://venus.unive.it/canipa/>.

⁷⁴ *Ibidem*.

stessi nella mente dei parlanti. I risultati riscontrabili seguendo tali metodologie didattiche, tuttavia, non fanno che dimostrarne la sua sostanziale inutilità, dal momento che suoni e lettere sono due fattori totalmente distinti e sebbene le lettere possano essere utili per una rappresentazione convenzionale dei primi, paiono non risultare di nessun aiuto nella riproduzione orale dei nostri apprendenti.

Fare fonetica tuttavia – continua il Professore – non è neppure affidare un suono ad un simbolo, che in qualche modo risulta essere più d'aiuto agli studenti, fornendo per lo meno delle indicazioni di orientamento. Fare fonetica, è ben altro, e quest'altro potrebbe essere definito come l'assegnazione di un simbolo ad un suono. Troppo spesso, inoltre, si è convinti di fare fonetica scientifica, ricorrendo all'utilizzo di alcuni simboli IPA, che vengono però considerati come dei semplici grafemi. Dare un simbolo a un suono, infatti, presuppone varie fasi di lavoro che vanno dall'attivazione dell'udito, alla mimesi, alla cinestesia per giungere in ultima istanza all'archiviazione mnemonica⁷⁵

Canepari sostiene dunque la necessità di percepire un suono, essendo in grado di ricondurlo ad un fono ben preciso, il quale deve poter essere rappresentato adeguatamente, per poter essere poi riprodotto, facendo un corretto uso dell'imitazione. In ultima istanza, con l'aiuto della cinestesia e grazie ad una consapevolezza dei movimenti articolatori e fonatori necessari, già sostenuta da Guberina, è dunque possibile riuscire a produrre tale suono anche in assenza di uno stimolo, avendo come unica guida la nostra memoria uditiva.

I nuovi suoni, recentemente acquisiti devono poi essere sapientemente utilizzati nella catena parlata della lingua straniera, ovvero nelle frasi e non soltanto all'interno di parole isolate. A ciò segue, come ultima fase del processo e come ultimo ostacolo da superare, l'acquisizione di una adeguata facilità e velocità di eloquio nel pronunciare delle frasi strutturate, la quale deve essere sufficientemente corretta e il più possibile naturale.

Ecco dunque, sostiene Canepari, «che non basta 'credere di fare fonetica'; è indispensabile riuscire a farla davvero, secondo il metodo della fonetica naturale. Non basta percepire bisogna recepire, non ci si deve accontentare di scorrere superficialmente, si deve osservare ed esaminare attentamente; non è affatto sufficiente sentire e vedere, è necessario ascoltare e guardare»⁷⁶.

⁷⁵ *Ibidem.*

⁷⁶ LUCIANO CANEPARI, *Il MaPI. Manuale di pronuncia italiana. Con 2 audiocassette*, Zanichelli, Bologna, 2005, p. 18.

Il metodo fonotonetico naturale di Canepari si basa dunque sui principi della fonetica articolatoria e della fonetica funzionale, che studia la funzione dei fonemi nel sistema di una lingua e consiste nel:

rendersi pienamente conto delle possibilità articolatorie dell'apparato fonoarticolatorio e nell'esercitarsi a riconoscere, e a produrre a piacere, un gran numero di suoni, sistematicamente analizzati. Si spiega come si producono determinati suoni, facendoli, poi, ripetutamente sentire agli studenti (che dovranno, in séguito, ripeterli), servendosi di diagrammi che mostrano, nell'orogramma (o spaccato sagittale dell'apparato fono-articolatorio), la posizione dei vari organi che intervengono, di volta in volta, nell'articolazione dei suoni consonantici diversi; per i suoni vocalici, ci si serve, necessariamente, del quadrilatero vocalico⁷⁷.

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

La Jenkins in *The Phonology of English as an International Language* (2000) mise in luce il fatto che la produzione dei foni implicasse «the development of highly automatized motor skills, consequently, over time, the formation of L1 speech habits which are not easily de-automatized in L2»⁷⁸ e per favorire l'acquisizione di tali *speech habits* rivalutò l'uso del drilling:

... where changes to L1 phonological habits are required, the methodology used will have to be directed towards enabling learners to replace one automatic response with another. This means that the practice of drilling, which in recent years has been much maligned, will assume an important role in the ELT classroom once again⁷⁹.

Gli stessi *drillings* vengono citati anche all'interno del metodo fonotonetico naturale e risulterebbero utili per facilitare l'automatismo delle abitudini fono-articolatorie degli apprendenti e per fissare le conoscenze nella mente dei parlanti. Canepari rifiuta tuttavia la pratica meccanica di esercizi che non siano supportati da un processo mentale circa la consapevolezza dei suoni da produrre a livello sia di percezione che di articolazione e raccomanda in principio una familiarizzazione dei suoni propri della lingua

⁷⁷ LUCIANO CANEPARI, *Manuale di pronuncia italiana*. Zanichelli, Bologna, 1999, p. 7.

⁷⁸ JENNIFER JENKINS, *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press, London, 2000, p. 112.

⁷⁹ L. CANEPARI, *Manifesto della Fonetica Naturale*, <http://venus.unive.it/canipa/>.

materna prima «d'avventurarsi coll'imitazione selvaggia e insoddisfacente di ciò che si crede di sentire (buttandosi allo sbaraglio, senza sapere davvero che cosa fare)»⁸⁰.

Canepari sottolinea inoltre come i simboli fonetici debbano essere presentati in maniera accurata, così da fornire tutte le informazioni fono-articolatorie della L2 e permettere un confronto tra i sistemi fonici delle due lingue, grazie al quale sarebbero rilevate le differenze intonative e non, che non sarebbe possibile analizzare utilizzando altri metodi più teorici.

Tali simboli fonetici permettono di annotare la pronuncia dei singoli termini nel modo più preciso possibile, avendo a disposizione oltre 1000 suoni fonetici, che offrono la possibilità

a chi abbia orecchi ancora più fini, di distinguere ulteriori sfumature, sebbene la maggior parte delle lingue del mondo usi solo qualche decina di *suoni fonemici* (o «fonemi»), cioè suoni che possono cambiare il significato di parole simili, come /dire/ e /dare/, o /lana/ e /rana/⁸¹

L'alfabeto fonetico proposto da Canepari si differenzia inoltre da quello ufficiale nella «rinuncia all'uso di «segni diacritici» – che sarebbero fonte d'imprecisioni e incongruenze –, fornendo al loro posto una grande varietà di simboli unici; i diacritici, infatti, sono necessari ma non sempre sufficienti, né abbastanza chiari e troppo spesso, un suono rappresentato da un simbolo con uno o più diacritici è inevitabilmente considerato un suono di seconda classe e il simbolo di qualcosa di complicato»⁸².

Si è deciso tuttavia di non riproporre in questa sede gli studi di Luciano Canepari sulla pronuncia dell'italiano neutro secondo il metodo ^{can}IPA, in quanto troppo difficilmente applicabili e sfruttabili in un corso di formazione per insegnanti di italiano L2 a cantanti d'opera né tanto meno in un corso di pronuncia italiana dedicato agli stessi.

⁸⁰ LUCIANO CANEPARI, *Natural Phonetics and Tonetics*, Lincom Europa, München, 2007, p. 8.

⁸¹ L.CANEPARI, *Manifesto della Fonetica Naturale*, <http://venus.unive.it/canipa/>.

⁸² *Ibidem*.

2.6. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Giunti circa a metà del lavoro è necessario mettere in atto alcune considerazioni.

Nell'analizzare le pratiche didattiche degli albori si è notato come già nell'Ottocento i maestri di canto lamentassero tra i loro studenti una scarsa se non nulla conoscenza della grammatica e della lingua scritta e la necessità per questi ultimi di dover imparare a pronunciare le parole in maniera chiara e distinta, praticando in particolar modo la resa delle vocali aperte e chiuse (/a/, /e/, ε/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/). Già due secoli fa, dunque, l'importanza di una buona conoscenza della lingua risultava di grande aiuto nella pratica canora, la quale senza un'adeguata comprensione dei testi dei libretti non poteva che giudicarsi carente e oltremodo manchevole. Il maestro di canto spagnolo Manuel Garcia fu tra i primi, a metà dell'Ottocento, a lavorare a lungo sulla formazione dei cantanti cercando di redigere per gli stessi una sorta di decalogo delle buone pratiche; precursore dunque di Guberina inserì nelle proprie lezioni di canto l'utilizzo di due strumenti, il laringoscopio e il metronomo, non prima però di aver studiato approfonditamente gli organi fonatori umani grazie all'inserimento nella sua gola di una sorta di specchio attaccato a una matita. Difatti come più volte sostenuto in precedenza, solo una minuziosa ed esaustiva conoscenza dei propri organi fonatori permette agli studenti di giungere alla produzione di suoni ottimali in una lingua altra.

Si è ribadita oltre a ciò l'importanza della pratica e della ripetizione dei suoni in seguito alla produzione di uno stimolo, tecnica come vedremo nel capitolo successivo è largamente utilizzata ancora oggi nei migliori corsi di dizione italiana a cui ebbi occasione di assistere, cui segue parallelamente la conoscenza dell'Alfabeto Fonetico Internazionale.

Naturalmente nella pratica didattica dovranno essere tenuti in considerazione altri fattori quali ad esempio lo stile cognitivo dei discenti, la loro attitudine linguistica e non di meno l'età anagrafica; come sostenuto più volte la base per lo sviluppo di un'eccellente competenza fonologica è l'età dell'apprendimento, che dovrebbe effettuarsi il più precocemente possibile. Ovviamente, considerato che la maggior parte dei cantanti d'opera presi in considerazione rientrano in una fascia d'età ben distante dal *critical period* di Lennenberg, si potrebbe eventualmente considerare l'ipotesi di istituire una tale tipologia di corsi già nelle scuole inferiori o nei licei musicali proponendo metodi di acquisizione linguistica alternativi che pongano le loro basi sulla pronuncia.

**CAPITOLO 3 – I CORSI DI ITALIANO IN EPOCA MODERNA.
RESOCONTO DI UNO STUDIO**

3.0. INTRODUZIONE

Ci si propone ora di analizzare le metodologie di insegnamento della fonetica e della pronuncia in alcuni Stati europei ed extraeuropei, con obiettivi molteplici.

Dopo aver esaminato la presenza di studenti stranieri negli atenei italiani e in particolar modo milanesi, si verifica lo stato dell'arte delle applicazioni di ortoepia in alcune scuole di musica nazionali e internazionali, indagandone i metodi di insegnamento, la struttura dei corsi e la risposta a tali didattiche da parte degli alunni.

Nell'ultima parte del capitolo, infine, si presentano i risultati emersi da un questionario proposto ai docenti delle suddette scuole e ai discenti partecipanti ai corsi. Il questionario, composto da ventisette domande per gli insegnanti e da ventiquattro per i discenti, è volto ad indagare i metodi di insegnamento, i volumi utilizzati nei corsi e le priorità stimate dalle singole istituzioni. Le risposte a tali domande sono presentate con l'ausilio di grafici a barre per facilitarne, anche visivamente, l'intelligibilità.

La versione originale dei questionari, redatta in lingua inglese e in italiano semplificato, è visionabile in Appendice 3.

3.1. PRESENZA DI STUDENTI INTERNAZIONALI NELLE UNIVERSITÀ E NEI CONSERVATORI MILANESI

La presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane è sempre più numerosa ed estremamente variegata per quanto concerne l'origine (gli alunni provengono, infatti, da circa 200 Paesi differenti): nell'anno scolastico 2012/2013 il numero degli alunni con cittadinanza non italiana è pari a 786.630 unità, ovvero 30.691 unità in più rispetto all'anno scolastico precedente e, nella scuola dell'obbligo, ogni cento studenti se ne contano nove stranieri. Il fenomeno è maggiormente rilevato in regioni quali l'Emilia Romagna, la Lombardia e il Piemonte, mentre risulta in calo in Campania, Sardegna e Sicilia dove la percentuale di scuole prive di alunni stranieri rimane tra il 40 e 46 per cento.

Il maggior flusso migratorio proviene dalla Romania che da sola raggiunge una percentuale pari al 18,7% di tutti gli studenti stranieri in Italia, a seguire si trovano studenti provenienti dall'Albania (13,6%) e dal Marocco (12,7%)¹.

Tale situazione si ribalta notevolmente se si tengono in considerazione non più le scuole ma gli atenei, all'interno dei quali il primato italiano è davvero poco invidiabile.

L'Italia infatti ospita il minor numero di studenti stranieri in Europa con solo il 3,1% di iscritti, percentuale ben sotto la media OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo) del 10% e di Paesi quali Regno Unito e Germania tale percentuale arriva fino al 17,9 e 11,4 per cento. Dopo di noi solo Polonia e Turchia, con meno dell'1% di studenti con cittadinanza straniera.

Le cause sarebbero da rintracciarsi *in primis* nelle poco adeguate politiche di accoglienza, come riferisce il direttore generale della Fondazione Migrantes monsignor Giancarlo Perego: «In primo luogo bisogna considerare le poche residenze universitarie presenti, in grado di ospitare solo il 2% degli studenti stranieri, contro il 17% della Svezia, il 10% della Germania e il 7% della Francia; poi le pochissime borse di studio erogate quasi esclusivamente da enti privati»².

Nell'anno accademico 2008/2009 il totale degli iscritti alle università italiane risultò essere di 1.759.039 studenti, di cui soltanto 54.707 stranieri (il 3,1% appunto); di questi gli albanesi si delineano come i più numerosi, con 11.380 unità, seguiti da cinesi e greci, oltre 5.000; i rumeni, nei primi posti per quanto riguarda l'istruzione scolastica, scendono invece in quella universitaria a 4.000 unità mentre i camerunensi si stanziano a 3.000. Il maggior tasso di crescita tra gli iscritti stranieri è registrato tra i cinesi, che aumentano del 10,9% rispetto all'anno precedente, grazie in particolar modo al programma di interscambio Marco Polo.

Le facoltà più ambite dagli studenti stranieri sono quattro: Economia (17,6%), Medicina e Chirurgia (14,7%), Ingegneria (13,2%) e Lettere e Filosofia (10,4%). La maggior concentrazione di iscritti stranieri si registra negli atenei del Centro Italia – che ospitano il 34% degli studenti – grazie alla presenza di numerose città universitarie come Roma, Perugia, Firenze e Pisa. Nel Nord Ovest (30,3%) gli atenei più internazionali si trovano a Milano, dove si registra la più alta percentuale di stranieri iscritti ad un corso

¹ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi - Servizio Statistico, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano; a.s. 2012/2013*, ottobre 2013; si veda anche MIUR, www.istruzione.it.

² MARIA TERESA MORANA, *Gli studenti esteri a Milano: chi sono, cosa studiano, come vivono, cosa pensano della città*, a cura del Cimea Comune di Milano e Fondazione Rui, Milano, 2010.

universitario (15,9%) e Genova. Nel Nord Est (26,6%) le città con una significativa presenza di studenti stranieri sono Padova, Trieste e Bologna. Infine al Sud (7,2%) i due principali poli d'attrazione sono rappresentati da Napoli e Bari.

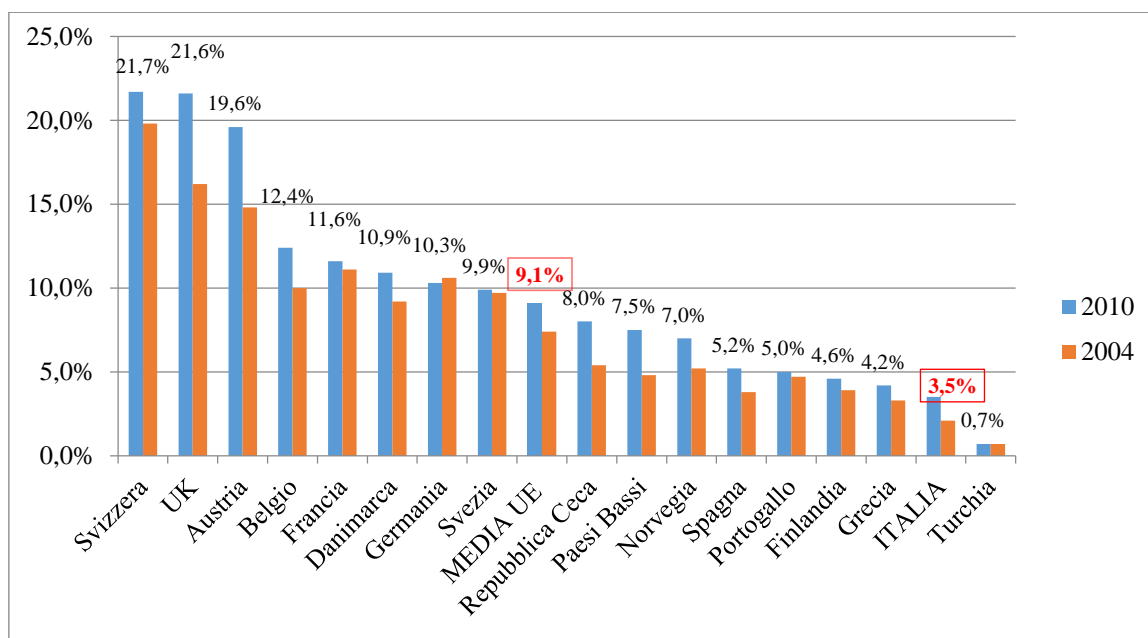


Fig. 1 - La percentuale di studenti stranieri sul totale iscritti, per paese europeo (anni 2004 e 2010)³

Sembrano in aumento, tuttavia, gli studenti esteri che decidono di iscriversi ad un corso di laurea presso le Università milanesi, dove la percentuale di stranieri rispetto al totale di iscritti, è praticamente raddoppiata arrivando al 6,1% dal 2,9%.

I dati analizzati ci indicano che il 60% degli stranieri è di provenienza europea e del 40% del restante ben il 20% è di provenienza asiatica; tra gli studenti stranieri che frequentano i corsi post laurea si osserva, invece, una composizione percentuale per Paese di provenienza leggermente diversa; il 50% sono europei e l'altra metà si divide tra americani (26%), asiatici (18%) e africani (6%).

Pur costituendo, dunque, la percentuale più elevata di studenti stranieri, in questi ultimi anni il numero di europei ha registrato un calo di presenza nelle indagini (- 13 punti percentuali: da 66,5% a 53,7%), soprattutto a fronte di una crescita degli studenti provenienti da altri continenti, tra i quali segnaliamo Asia e America (+ 6 punti

³ Fonte MIUR – Ufficio di Statistica.

percentuali); molto esigui gli studenti provenienti dall’Africa e ancora meno numerosi quelli dell’Oceania.

Analizzando i singoli Paesi di provenienza, l’Albania registra il più alto numero di studenti emigranti (16%), tra gli asiatici prevalgono i cinesi (3%), gli iraniani (2%), mentre tra gli americani risalta il 4% di peruviani.

Guardando invece ai soli studenti stranieri iscritti ai corsi post laurea si osserva una distribuzione geografica leggermente diversa, con un 10% di studenti tedeschi, un 6% di brasiliani, un 4% di indiani e un 3% di cinesi⁴.

Tra tutti gli atenei milanesi, la scelta della maggior parte degli studenti stranieri ricade sull’Università Commerciale Luigi Bocconi e il Politecnico, sebbene negli ultimi anni il Conservatorio Giuseppe Verdi e l’Accademia di Belle Arti stiano attraendo un numero sempre più elevato di studenti.

Ciò a cui si auspica in questo studio, probabilmente in maniera troppo ottimistica , è che un miglioramento nelle metodologie didattiche dell’italiano a stranieri e il conseguente coinvolgimento di essi in attività accademiche e non solo, possa risvegliare il loro desiderio di recarsi a studiare nell’unica e vera patria dell’opera lirica; attrarre dunque i giovani puntando sull’eccellenza dei nostri istituti e delle nostre professionalità; innovare le metodologie e migliorarle più che “lucidare gli ottoni” di vecchie istituzioni oramai in parte obsolete.

3.2. INTRODUZIONE ALL’INDAGINE

Nei paragrafi che seguono, infatti, si espongono i risultati di due anni di analisi e monitoraggi intensivi di corsi di italiano a cantanti d’opera.

A seguito di ricerche specifiche su quali fossero le eccellenze accademiche nel nostro ambito di competenza, si sono contattati e visitati quelli che sono ritenuti i migliori istituti del nord e centro Italia e in alcuni di essi si è avuto modo di accedere alle lezioni

⁴ Per approfondimenti sul tema si vedano anche GABRIELE BALLARINO, LORIS PEROTTI, (a cura di) L’internazionalizzazione del sistema universitario milanese, rapporto di ricerca per il servizio studi della Camera di Commercio di Milano, novembre 2007, LAURA BELLOMI, LUCA DE VITO, *Campus globale. Milano è la capitale degli studenti stranieri*, Articolo del Corriere della Sera (04-02-09), disponibile all’url: <http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/02/04/campus-globale-milano-la-capitale-deglistudenti.html>, M. LABARILE, *Gli studenti stranieri nelle università lombarde e milanesi*, ASERI, Università Cattolica, Milano, 2006, ROBERTO ZOBOLI, L’internazionalizzazione delle università milanesi e lombarde, *Impresa & Stato*, Rivista della Camera di Commercio di Milano, 2006, 77, disponibile all’url: <http://www.mi.camcom.it/upload/file/1354/677136/FileName/Zoboli.pdf>.

più inerenti alla presente ricerca. Successivamente si sono allargate le ricerche al di fuori dei confini nazionali, analizzando le metodologie di insegnamento linguistico e fonetico in alcune tra le più celebri scuole di musica europee e nord-americane. Le scuole sono state selezionate in base al prestigio del quale godono a livello locale e internazionale e in secondo luogo in base alla disponibilità degli insegnanti e organizzatori didattici ad ospitarci ai fini del nostro studio. Si riconosce, infatti, il valore di altri stimati Istituti che non sono stati oggetto di questa analisi in quanto non disponibili ad accogliere la nostra richiesta di condivisione dei propri metodi didattici.

3.2.1. CONSERVATORIO GIUSEPPE VERDI DI MILANO

A febbraio del 2011 ho iniziato il monitoraggio dei corsi d'italiano per cantanti d'opera internazionali al Conservatorio di Musica di Milano, che ho frequentato per circa due mesi.

Sono entrata in contatto con la docente incaricata del corso di italiano a stranieri, un'insegnante giovane, dinamica e propositiva nell'apportare innovazioni e aggiornamenti alla propria didattica.

Il Conservatorio Giuseppe Verdi di Milano fu istituito con Regio Decreto napoleonico nel 1807 prevedendo inizialmente, all'interno della struttura nei chiostri della Chiesa di Santa Maria della Passione, la pensione completa e gratuita per gli studenti interni e a pagamento per quelli esterni. L'anno successivo, poco dopo l'inaugurazione che si tenne il 3 settembre, l'emanazione del Primo Regolamento degli Studi da parte del Vicerè Eugène de Beauharnais autorizzò i primi diciotto convittori, tra maschi e femmine, a studiarvi liberamente.

Nel 1850 fu inaugurato all'interno dell'Istituto il Liceo Musicale, mentre nel 1965 furono attivati i primi corsi di Musicologia che innalzarono l'Istituzione ad una delle più importanti al mondo per lo studio della musica.

Lo stesso Puccini perfezionò i suoi studi presso il conservatorio milanese tra il 1880 e il 1883 e nella seconda metà del Novecento tutti i più grandi compositori italiani insegnarono presso questo conservatorio, che divenne presto una vera scuola di Composizione riconosciuta a livello internazionale.

Gli studenti stranieri costituiscono circa il 12-13% degli iscritti per i corsi triennali e il 40% degli iscritti per i corsi di specializzazione; una percentuale di

internazionalizzazione elevata superiore a quella delle università tradizionali tra le quali l'Università Bocconi è l'unica a registrare, soprattutto nei corsi post-laurea, livelli paragonabili. Relativamente ai corsi di secondo livello, il tasso di internazionalizzazione si alza ulteriormente se si considera che su un campione di dieci studenti quattro sono di provenienza estera.

La provenienza geografica di tali studenti è varia; come possiamo osservare dalla Figura 2 la presenza di europei, soprattutto dell'Europa orientale, è preponderante, così come la percentuale di studenti orientali, che costituiscono oltre il 40% degli iscritti stranieri, in particolare Corea del Sud, Cina e Giappone. Nulla o quasi la presenza di studenti africani e australiani; assai ridotto anche il numero dei nordamericani.

Il fattore di attrazione principale è sicuramente la grande tradizione lirico-artistica di Milano, alla quale però si aggiunge un altro fattore, almeno per quanto riguarda gli asiatici, ovvero il numero chiuso molto frequente nelle università e nelle istituzioni di formazione superiore pubbliche di quei Paesi. I costi eccessivi delle istituzioni private locali spingono così molti orientali a trasferirsi in Italia, dove, al termine degli studi potranno avere inoltre maggiori opportunità di carriera proprio per l'eccellenza che caratterizza la formazione artistico-musicale del nostro Paese.

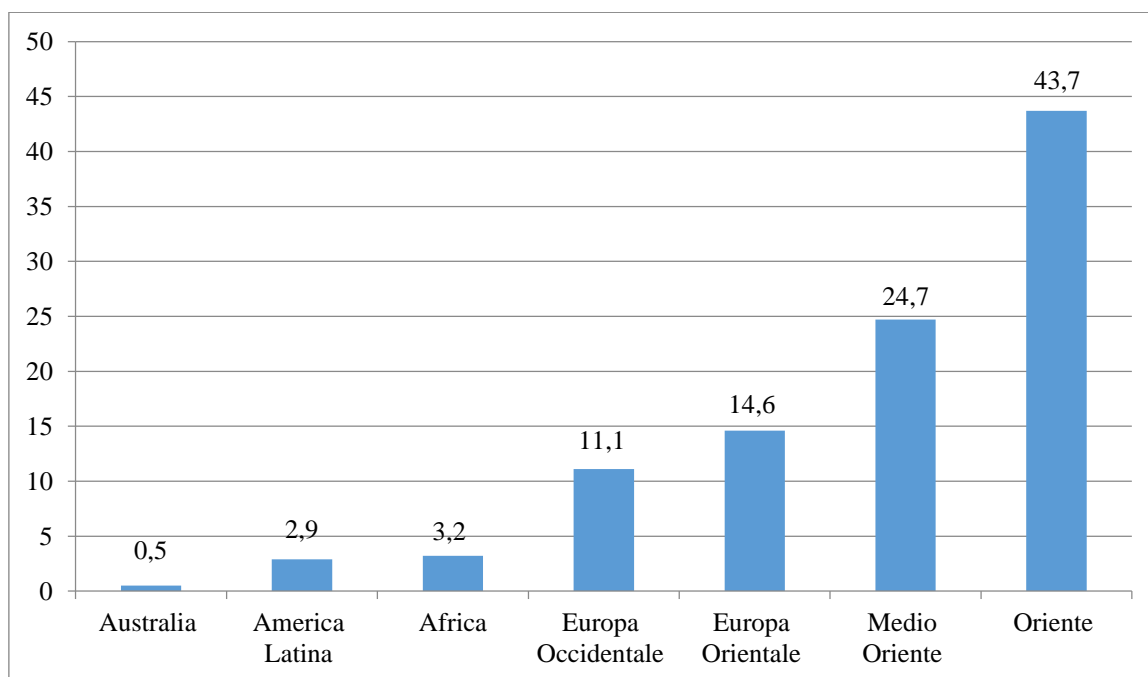


Figura 2. La composizione geografica degli studenti stranieri iscritti al Conservatorio⁵

⁵ M.T. MORANA, *Gli studenti esteri a Milano: chi sono, cosa studiano, come vivono, cosa pensano della città*, a cura del Cimea Comune di Milano e Fondazione Rui, Milano, 2010.

L'ufficio Erasmus del conservatorio esiste da poco tempo: la sua nascita ha coinciso infatti con l'introduzione della riforma del 1999 che ha equiparato conservatori e accademie all'istruzione di tipo universitario⁶. In precedenza, le relazioni internazionali e la gestione degli Erasmus erano affidati al vicedirettore del conservatorio, coadiuvato nella gestione da un borsista interno e una collaboratrice esterna. Sebbene la riforma abbia comportato la creazione di uffici appositi e personale dedicato, si rivela comunque una sostanziale carenza organizzativa nell'intero ambito dell'internazionalizzazione. Le attività operative continuano infatti ad essere affidate a un docente e non a personale amministrativo specializzato, con le problematiche, in termini di gestione generale, che ciò evidentemente comporta. Non sono inoltre previsti monitoraggi degli studenti stranieri o degli italiani che si recano all'estero, né criteri di valutazione specifici per chi proviene da altri Paesi a studiare presso l'Istituto.

Questi dati dovrebbero spingere ulteriormente l'Istituto a considerare nuovi investimenti in progetti di internazionalizzazione, approfittando dell'ottima statistica riguardo il numero degli studenti immatricolati, in continuo rialzo; ad oggi, infatti, le attrattive principali per la scelta dell'istituto rimangono l'ineccepibile prestigio di cui gode ancora oggi il Conservatorio di Milano e il carattere altamente professionalizzante dei suoi corsi e del suo corpo docente. Com'è noto infatti, al termine del periodo di studi, i discenti più meritevoli hanno un'elevata possibilità di inserimento nei circuiti internazionali delle più famose orchestre e compagnie teatrali del mondo.

Questo fenomeno spiegherebbe la ragione per la quale gli sforzi maggiori nell'apertura agli scambi con l'estero siano concentrati sul biennio specialistico e non sui corsi triennali (39% contro il 10%):

uno studente che arriva al biennio significa che ha già delle prospettive serie di inserimento professionale e quindi questi automaticamente vengono inseriti in un circuito. Il docente a sua volta fa parte di un circuito per cui uno studente, se è uno studente che ha delle possibilità concrete, gode di una doppia possibilità di inserimento: quella fornita dall'istituzione attraverso gli scambi internazionali programmati, ecc., e quella che gli fornisce privatamente il suo docente⁷

Da considerare, inoltre, i molteplici legami di collaborazione internazionale che i docenti del conservatorio hanno consolidato nel corso degli anni e che hanno permesso in

⁶ G.BALLARINO, L.PEROTTI, *L'internazionalizzazione del sistema universitario milanese rapporto di ricerca per il servizio studi della camera di commercio di Milano*, Università degli Studi di Milano Dipartimento di Studi del Lavoro e del Welfare Centro di ricerca WTW – Work Training and Welfare, 2007, p. 81.

⁷ *Ibi.* p. 83.

pochi anni di duplicare il numero di *visiting professor* presenti nell'Istituto (dai sette del 2003/04 ai tredici del 2005/06). Sempre di recente sono state attivate delle iniziative denominate *master class*, lezioni intensive su un dato argomento impartite da musicisti e cantanti stranieri di chiara fama internazionale.

I corsi promossi dal conservatorio si distinguono in corsi pre-accademici, accademici di primo livello e accademici di secondo livello.

I corsi pre-accademici hanno l'obiettivo di fornire agli studenti le competenze adeguate per l'ingresso ai corsi accademici di I livello. Tale periodo di studio di formazione preaccademica si articola di norma in tre livelli: livello base, della durata di tre anni; livello intermedio, della durata di due anni; livello avanzato, della durata di tre anni.

Per accedere al livello successivo gli studenti sono tenuti a sostenere degli esami, al termine dei quali si ottiene una certificazione. La durata di ciascun livello può essere abbreviata fino a un minimo di un anno e può prevedere la ripetizione di un solo anno. Secondo tale norma, la durata di ciascun livello può essere da uno a quattro anni per il livello base; da uno a tre anni per il livello intermedio; da uno a quattro anni per il livello avanzato.

I Corsi Accademici di I livello, equiparati alla Laurea Triennale delle Università italiane, sono autorizzati e riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) e fanno parte del sistema dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM). Il percorso formativo è organizzato secondo un sistema di crediti che, in previsione della certificazione europea, è già in linea con i principi dell'ECTS (European Credit Transfer System), e il diploma si consegue con l'acquisizione di 180 crediti⁸.

I Corsi Accademici di II livello garantiscono un diploma accademico di II livello in Discipline musicali equiparato alla Laurea magistrale o Biennio specialistico delle Università italiane; sono autorizzati e riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (MIUR) e fanno anch'essi parte del sistema dell'Alta Formazione Artistica e Musicale (AFAM).

Il percorso formativo è, anche in questo caso, organizzato secondo un sistema di crediti in linea con i principi dell'ECTS (*European Credit Transfer System*) e il diploma si consegue con l'acquisizione di 120 crediti.

I Master, istituiti in conformità alla normativa nazionale in materia di ordinamenti didattici e al regolamento didattico dell'istituzione, sono corsi di alta formazione permanente e di aggiornamento professionale, successivi al conseguimento del diploma

⁸ Informazioni disponibili sul sito del Conservatorio Giuseppe Verdi, <http://www.consmilano.it/it/didattica>.

accademico di I e di II livello. Hanno una durata minima annuale e prevedono attività formative di livello adeguato al grado di perfezionamento e di formazione che si intende perseguire.

Analizzando l'elenco dei corsi di lingua offerti dal conservatorio, all'epoca della ricerca, si nota che l'unico corso di italiano a stranieri attivato (corso di lingua italiana per stranieri B2) è organizzato con il solo scopo di permettere agli studenti con una competenza linguistico-comunicativa insufficiente di colmare le proprie lacune e saldare l'eventuale debito formativo nei Bienni di Canto e Musica vocale da camera. Con tale corso si stima di poter raggiungere una competenza comunicativa attestabile al livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, richiesta per il proseguimento degli studi.

Al momento della ricerca non sono previsti corsi di italiano per livelli più avanzati; al contrario, nell'ottobre del 2013 è stato indetto un bando docenti per l'assegnazione di un corso intensivo di italiano a Stranieri e un corso di conversazione italiana per stranieri, ma al momento della trascrizione dell'elaborato non si è in grado di confermare se tale corso sia effettivamente già in atto.

Il corso di lingua italiana da noi monitorato si sviluppa in 45 ore accademiche, distribuite in lezioni con cadenza bisettimanale della durata di due ore ciascuna e si pone come obiettivi:

- ✓ Lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive, in particolare: capacità di comprendere la lingua parlata e scritta, relativamente ad argomenti di vita quotidiana o a contenuti di ambito musicale.
- ✓ Lo sviluppo delle abilità di produzione orale: capacità di interagire con efficacia e correttezza in una conversazione quotidiana, di prendere parte a dialoghi o di produrre brevi monologhi su argomenti di contenuto musicale.
- ✓ Lo sviluppo delle abilità di produzione scritta: capacità di produrre brevi testi di genere narrativo, descrittivo, argomentativo e di scrivere e-mail di contenuto informativo.
- ✓ L'approfondimento e lo sviluppo della grammatica e del lessico mediante l'ascolto e la lettura di testi autentici/semi-autentici, mediante la produzione di dialoghi e brevi monologhi su argomenti di vita quotidiana e su temi che rientrano nell'ambito di interessi specifici e infine mediante attività di

produzione scritta da svolgere durante la lezione o a casa, esercitazioni grammaticali di completamento, *cloze*, trasformazione, scelta multipla, o attività di ampliamento lessicale⁹.

Le modalità di esame prevedono: una prova scritta, propedeutica alla prova orale, riguardante la grammatica, la lettura, l'ascolto e la produzione scritta e una prova orale consistente in una conversazione su temi generali e una breve presentazione di un argomento di ambito musicale a scelta del candidato. L'impressione è che la principale finalità di tale corso sia il solo superamento dell'esame B2 del Quadro. Ciò si evince dall'analisi delle esercitazioni che sono volte esclusivamente alla preparazione in vista dell'esame stesso.

Come si deduce dalla presentazione del programma, la struttura del corso si allinea ai principi di un corso generale di lingua italiana. In base alla natura dei partecipanti e dell'Istituto stesso si potrebbe pensare di aggiungere, ad una già ottima base di insegnamento, laboratori linguistici specifici per l'esercitazione della pronuncia e la lettura o traduzione dei libretti d'opera.

Il corso prevede l'utilizzo di libri di testo o di lettura scelti di propria iniziativa dai docenti con il supporto, non obbligatorio ma consigliato, di una grammatica con eserciziaro per gli studenti con difficoltà più evidenti.

Nell'anno in cui ho avuto modo di partecipare al suddetto corso i libri adottati dalla docente erano due: *L'Italiano all'opera* di Serena Carresi, Sara Chiarenza e Edy Frollano¹⁰ e *Scoprire l'Italia con una caccia al tesoro* di Sara Ciani e Simona Gavelli¹¹, ma solo il secondo era consigliato nella bibliografia degli studenti, mentre del primo si proponevano solamente delle attività integrative.

Il testo di S. Ciani e S. Gavelli è un brevissimo romanzo di avventura di circa 90 pagine contenente al suo interno una serie di *dossier* su alcuni luoghi geografici dell'Italia: Venezia a filo d'acqua; Il Carnevale a Venezia; A spasso per le isole; Napoli; Qualche passo nel passato; L'altra sponda di Trastevere; Milano e altri...

Si riportano di seguito la sinossi e alcuni esempi di attività:

⁹ Informazioni disponibili sul sito del Conservatorio Giuseppe Verdi, <http://www.consmilano.it/it/didattica/linguecomunitarie>.

¹⁰ SERENA CARRESI, SARA CHIARENZA, EDY FROLLANO, *L'Italiano all'opera*, Bonacci Editore, Roma, 1998.

¹¹ SARA CIANTI, SIMONA GAVELLI, *Scoprire l'Italia ... con una caccia al tesoro*, Cideb, Genova, 2004.

L'associazione culturale *Bella Italia* organizza per gli studenti stranieri una caccia al tesoro con tappe a Firenze, Napoli, Venezia, Siena, Milano, Agrigento. Quale migliore occasione per Mark, studente americano in Italia, di conoscere la penisola? Accompagnatelo nella sua ricerca! Aiutatelo ad interpretare correttamente i messaggi che gli indicano il giusto percorso, scoprite con lui luoghi affascinanti e gustatevi le atmosfere, i paesaggi, le tradizioni offerti dalla splendida Italia.

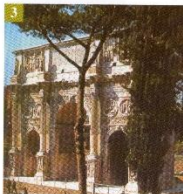
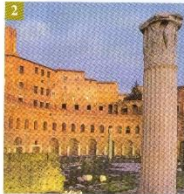
Qualcosa di più su...

Qualche passo *nel passato*



Forse non tutti sanno che...

■ *Appia* [1], la regina di tutte le vie, era come un'autostrada di oggi: era la strada più breve per giungere a Roma. I mercati di *Traiano* [2] erano una specie di grande supermercato. Vi si vendeva di tutto: frutta, verdura e fiori, nelle botteghe dei piani inferiori; olio e vino, al secondo piano; aromi e pepe, al terzo e al quarto. I magazzini imperiali del quinto piano provvedevano alla distribuzione di cibo ai poveri. Al sesto piano si vendeva il pesce, conservato vivo in vasche in cui scorreva l'acqua dolce del Tevere o quella salata proveniente da Ostia. L'*Arco di Costantino* [3] è stato costruito con frammenti di edifici di età più antica.



74



Il *Colosseo* [4] ha circa 2 000 anni. È difficile immaginare oggi com'era: c'erano statue, volte dipinte, mosaici, tende e cuscini di seta, fontane con acqua profumata.

Costruito in cinque anni, poteva accogliere 60 000 persone e svuotarsi in pochi minuti. Nel tempo il Colosseo è stato saccheggiato numerose volte, poiché era un luogo di facile accesso.

La *Barcaccia* [5] è la fontana che domina Piazza di Spagna. La sua forma originale, simile ad una barca quasi sommersa, nacque dall'esigenza di risolvere il problema della scarsa pressione dell'acqua che la alimentava.



75

Qualcosa di più su...

L'altra sponda *di Trastevere*



Le antiche strade di Trastevere, sconosciute al turismo di massa e alle guide turistiche, conservano tradizioni e mestieri di un tempo. Lunghi tratti di strada sono ancora selciati in "sampietrini"¹ di porfido.² Qui sembra che la vita frenetica e moderna non sia mai arrivata: le giornate trascorrono tranquille e la gente si ferma per strada a parlare e scherzare, spesso in dialetto.

Roma città aperta

La domenica, prima di mezzogiorno, le strade sono scorrevoli, perché il traffico è ridotto. Chi ama stare tra la gente deve andare al mercato delle pulci di *Porta Portese*. È possibile trovarvi modellini d'epoca di aerei o lampade "Belle Époque", caffettiere e accessori da cucina anni '50, ma anche cassettiere e sedie da barbiere, sedie e tavolini da bar, argenti inglesi, dischi a 45 e 78 giri.

1. **sampietrini**: pietre usate per la pavimentazione di molte strade romane e di Piazza San Pietro.
2. **porfido**: pietra vulcanica.

76



Via del Babuino è, invece, il "salotto buono" dell'antiquariato.

Roma è anche la città dello shopping a buon prezzo: chi cerca capi d'abbigliamento a prezzi convenienti li trova facilmente, specie nelle strade affollate intorno a *Via del Corso* e *Via del Tritone*.

I *Parioli*, la zona tradizionalmente elegante della città, sta diventando poco a poco il quartiere della moda.

Il mercato e le sue leggi

«Vado al mercato» significa ben più di un semplice giro fra le bancarelle.¹ Il mercato è un luogo profondamente sociale: ogni acquisto è preceduto e seguito da chiacchiere, commenti, scambi di notizie, pettegolezzi² e battute tra cliente e venditore.

Il mercato è un universo divertente in cui si può toccare, guardare, ascoltare, annusare, assaggiare...

1. **bancarelle**: tavoli su cui si espone la merce per la vendita.
2. **pettegolezzi**: chiacchiere indiscrete su qualcuno.

77

Al mercato di *Piazza San Cosimato* si trovano i "fruttaroli"¹ e i "vignaroli"; questi ultimi vendono esclusivamente i prodotti del loro orto. Al mercato del *Testaccio*, il cuore² di Roma, si trovano anche calzature.



A *Campo dei Fiori*, sotto lo sguardo vigile della statua di Giordano Bruno, si trova di tutto: formaggi, salumi, polli, spezie,³ frutta esotica e nostrana,⁴ verdure tipiche romane come il crescione.

Produzione orale

1 Rispondi alle seguenti domande.

1. Di quale antico quartiere di Roma si parla?
2. Qual è il nome del più famoso mercato delle pulci?
3. Che cosa vi si può trovare?
4. Dove si può fare shopping a buon mercato?
5. Qual è il nome del quartiere più elegante della città?
6. In quali piazze si svolge il mercato?

1. **fruttaroli**: coloro che vendono frutta e verdura.
2. **cuore**: (fig.) parte centrale, centro di una città.
3. **spezie**: droghe, aromi di cucina.
4. **nostrana**: caratteristica dei nostri luoghi e regioni.

78



CAPITOLO 7

Arriva Thomas

Mark ha ricevuto una lettera dal suo amico Thomas che dice:

Caro Mark,
come va? Ho finito gli esami all'Università (finalmente) e ho ricevuto una somma di denaro¹ dai miei parenti. Mi piacerebbe venire da te qualche giorno e accettare così il tuo invito. Non ho mai visto l'Italia!
Puoi venire a prendermi alla stazione martedì prossimo? Telefonami, per favore. Con amicizia
Thomas

1. **somma di denaro**: un po' di denaro.

79

Già agli inizi del mio monitoraggio rilevai che il livello degli studenti era decisamente inferiore agli standard indicati; nessuno dei presenti, infatti, aveva un livello di competenza linguistico-comunicativa attestabile ad un B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento e anche al termine del corso, dopo un intero anno di lezioni, il livello globale della classe non sembra attestarsi, con le dovute eccezioni, oltre il livello soglia.

In classe sono presenti undici ragazze e due ragazzi; la provenienza è alquanto omogenea; su tredici studenti complessivi, dodici sono orientali (dieci coreani e due giapponesi) e uno solo proviene da un Paese dell'Unione Europa, la Lituania. Di questi studenti sette sono cantanti, quattro suonano il piano e due il mandolino.

L'interesse generale per le lezioni è scarso e la partecipazione, se possibile, ancora minore; i ragazzi, per lo più sostenuti dalla condivisione di una medesima L1, spesso comunicano tra loro nella propria lingua madre. Del resto gli insegnanti di italiano L2 conoscono bene le difficoltà dell'insegnamento a discenti orientali. Figli di un regime scolastico rigido e severo sono all'apparenza degli alunni perfetti: non parlano mai tra loro, non chiacchierano e sono diligenti con i compiti; tuttavia la loro avversione verso le abilità di produzione orale ne fa degli studenti difficili da far progredire. Come è noto, infatti, è la pratica didattica che rende gli studenti abili nella comunicazione; coloro che secondo il modello di Bernard Py vengono definiti come fedeli alle norme, tendono ad attraversare una fase del silenzio molto più prolungata e ad apprendere e a progredire più lentamente¹².

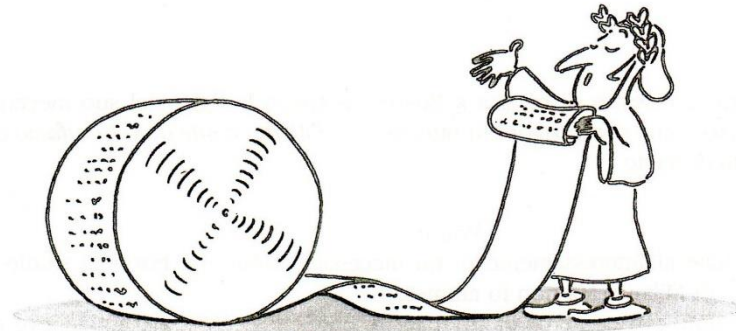
Inoltre è estremamente complesso far loro esprimere opinioni personali o discorrere di temi di attualità nazionale o internazionale. L'insegnante dunque, pur cercando più volte di avviare discussioni su tematiche suggerite dai dossier del libro, si ritrova nella maggior parte dei casi a condurre tali conversazioni in soliloquio e a dover presto abbandonare l'idea di uno scambio dialogico.

Gli esercizi di grammatica proposti vengono eseguiti dagli studenti senza troppi problemi, dal momento che la grammatica, nelle sue regole e eccezioni, viene correttamente metabolizzata dagli studenti. Nel corso di una esercitazione viene proposto ai discenti un testo sulla vita di Dante con domande di comprensione alle quali rispondere. Tale testo, tuttavia, possedeva come caratteristica fondante la presentazione dei verbi al passato remoto. Come scelta personale in qualità di docente, mi limito ad una sommaria presentazione di tale forma verbale che giudico importante solamente a livello di

¹² Si veda in merito ENRICO ARCAINI, BERNARD PY (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, 1984, BERNARD PY, RÈMY PORQUIER, *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte, contextes et discours* Didier, Parigi, 2004.

conoscenza passiva; è infatti auspicabile una sua introduzione nel programma di studio di studenti stranieri che vivono in Italia, ma il suo utilizzo, in virtù soprattutto dei suoi tratti così marcati, può essere, di fatto, interamente sostituito da altri tempi verbali. La pratica che solitamente consiglio è dunque quella di arrivare a manipolare correttamente il passato prossimo, l'imperfetto e al più il trapassato prossimo, relegando l'importanza del passato remoto alla sola comprensione di testi scritti o di alcuni dialoghi. Nell'esercizio proposto invece, nonostante la scarsa competenza comunicativa dei ragazzi e nonostante i numerosi errori prodotti dagli stessi in tempi verbali quali il passato prossimo, l'imperfetto e il giusto accordo tra verbo essere/avere nella costruzione del passato, è stato richiesto loro di rispondere ad una serie di domande aperte utilizzando il passato remoto (rintracciabile tuttavia all'interno del testo nella persona richiesta dall'esercizio, senza necessità alcuna quindi di rielaborare o perfezionare la conoscenza) e di risalire successivamente alla forma dell'infinito.

5. SOTTOLINEA I PASSATI REMOTI NEL BRANO E INDICANE L'INFINITO



Dante Alighieri nacque a Firenze nel 1265 da Alighiero di Bellincione. Molto giovane sposò Gemma, della potente famiglia dei Donati e da lei ebbe più figli. Ebbe una buona educazione e presto iniziò la sua attività di poeta, scrisse le sue prime opere e fece amicizia con i letterati del tempo. Partecipò attivamente alla vita pubblica di Firenze e la sua attività cominciò ad avere un significato politico preciso, quando, nel 1300, la città si divise in due fazioni: i Guelfi Neri e i Guelfi Bianchi. Dante fece parte dei Bianchi che si opposero sempre al potere del papa Bonifacio VIII. Quando, poi, a Firenze, ottennero il potere i Guelfi Neri, essi condannarono Dante all'esilio, condanna che finì solo quando Dante morì. Scrisse *La Divina Commedia*, il suo capolavoro, e per questo lo definirono "il padre della lingua italiana".

6. LEGGI IL BRANO E RISPONDI ALLE DOMANDE

Che cosa accadde nel 1265? NACQUE DANTE
 Dove nacque Dante? _____
 Chi sposò? _____
 Ebbe figli? _____
 Fu un uomo politico? _____
 Cosa accadde a Firenze nel 1300? _____
 Di quale fazione Dante fece parte? _____
 Che cosa gli successe quando i Neri ottennero il potere? _____
 Quando finì il suo esilio? _____
 Quale opera scrisse Dante? _____

7. SCEGLI LA FRASE ESATTA

- | | |
|--|--|
| a) Cristoforo Colombo scoperse l'America | a) Al matrimonio di Lucia i suoi amici bevvero molto |
| b) Cristoforo Colombo scoprì l'America | b) Al matrimonio di Lucia i suoi amici bevvero molto |
| a) Dante scrisse "La Divina Commedia" | a) Allo zoo vidi per la prima volta un elefante |
| b) Dante scrivette "La Divina Commedia" | b) Allo zoo vidii per la prima volta un elefante |
| a) Mangiasti quel gelato? | a) A scuola tradussimo alcune poesie latine |
| b) Mangiatti quel gelato? | b) A scuola traducemmo alcune poesie latine |
| a) Quell'estate stesero a mare tre mesi | a) Dante nacque a Firenze nel 1265 |
| b) Quell'estate stettero a mare tre mesi | b) Dante nascette a Firenze nel 1265 |
| a) L'anno scorso fece un viaggio in America | a) lo aprì la porta alla fine della lezione |
| b) L'anno scorso facette un viaggio in America | b) lo aprii la porta alla fine della lezione |

Ad attività di comprensione orale si affiancano poi esercitazioni di lettura, le quali, se svolte secondo altre modalità potrebbero risultare più che utili ai ragazzi nell'esercitare la loro pronuncia. Purtroppo però, anche in questa occasione le potenzialità non sono sfruttate in pieno; i ragazzi vengono sì corretti nel momento della lettura, ma tale correzione è proposta dall'insegnante e mai da un pari o fatta sorgere dallo studente in seguito ad un riflessione o una pausa del professore; non viene inoltre nuovamente esercitata, rischiando così di cadere nell'oblio.

Come in parte già sostenuto, le modalità di esecuzione della lezione e le attività in essa proposte paiono più finalizzate al superamento dell'esame più che alla costituzione di una competenza linguistica e ciò sicuramente è dettato dall'interesse primario dello studente.

Al contempo però, se si considera che questo è l'unico corso di lingua italiana presente al conservatorio, si potrebbe pensare ad un approccio più attento per quanto riguarda il dialogo, la dizione e la comunicazione.

Una delle prove di esercitazione consiste infatti nel completamento di una scheda biografica di un personaggio della cultura italiana la cui vita, divisa in paragrafi, è stata posta in ordine sparso; una volta consegnato l'esercizio, i ragazzi hanno subito chiesto il permesso di poter utilizzare il dizionario (pratica che purtroppo è alquanto diffusa nel corso delle lezioni) e sentendosi rispondere in maniera negativa hanno iniziato ad analizzare il testo, decisamente complesso per il loro livello di competenza, alla ricerca di qualche indizio paratestuale. Al momento delle lezioni, infatti, gli studenti non hanno alcuna conoscenza pregressa relativa alla vita dei musicisti né alle trame delle opere.

Questo il testo dell'esercizio proposto:

GIUSEPPE VERDI

(Roncole di Busseto 1813-Milano 1901)

Vinse il posto di maestro di musica a Busseto e sposò la figlia del suo mecenate. Il primo successo come compositore lo ottenne con *Oberto, conte di S. Bonifacio* cui seguì *Un giorno di regno*.

Poi, finalmente, grazie all'interessamento di un mecenate, ebbe una borsa di studio per il conservatorio di Milano. Ma non fu ammesso. Così prese lezioni privatamente da un maestro concertatore della Scala, allievo di Paisiello, che lo mise nelle condizioni di farsi conoscere.

Le condizioni della famiglia erano modeste e quindi il ragazzo, che mostrava talento musicale, cominciò a studiare con l'organista del paese e ad esercitarsi su una mediocre spinetta regalatagli dal padre. Per proseguire gli studi doveva recarsi a piedi fino a Busseto e ritorno.

Quando sentì vicina la fine, chiese un funerale semplice, senza fiori e senza musica. Ma quando fu accompagnato alla tomba definitiva, una folla immensa volle cantare l'amatissimo coro del *Nabucco* "Va' pensiero sull'ali dorate".

L'infanzia di Giuseppe Verdi trascorse nel piccolo villaggio di Roncole di Busseto, in provincia di Parma.

Si aprì un periodo assai doloroso, per la morte della moglie e di due figli, da cui Verdi emerse rinnovato e maturato nelle scelte musicali e teatrali con un crescendo di opere, non di rado capolavori, che gli guadagnarono il favore popolare: *Nabucodonosor (Nabucco)*, *I Lombardi alla prima crociata*, *Ernani*, *I due Foscari*, *Giovanna d'Arco*, *Alzira*, *Attila*, *Macbeth*, *I masnadieri*, *Il corsaro*, *La battaglia di Legnano*, *Luisa Miller*, *Rigoletto*, *Il Trovatore*, *La Traviata*, *I Vespri siciliani*, *Aroldo*, *Un ballo in maschera*, *La forza del destino*, *Don Carlos*, *Aida*, *Simon Boccanegra*, *Otello*, *Falstaff*. Tra l'*Aida* (1871), che celebrò al Cairo l'apertura del Canale di Suez, e l'*Otello* (1887) ci furono 16 anni di silenzio, interrotto solo dalla *Messa da Requiem*. L'uomo era fatto così: preferiva occuparsi dei campi nella sua villa di Sant'Agata, che di ogni forma di mondanità, e del resto non ne aveva bisogno perché la sua autorità musicale era indiscussa in tutto il mondo. Gli italiani, poi, lo veneravano come un eroe.

Tenuto conto del livello generale della classe, si ritiene l'argomento qui proposto troppo complesso e pertanto anche la prova di lettura risulta inaccessibile agli studenti. Si giudica ugualmente complesso lo svolgimento dell'esercizio di completamento lessicale

sprovvisto di una presentazione plenaria di tale lessico e con studenti che ancora commettono errori sulla concordanza tra articolo e nome o sulla formazione del passato prossimo.

IL TROVATORE

MINORE - ARCHI - SENTIMENTI -
 CUORE - OPERA - PALAZZO -
 NOME - GIOIA -


TACEA LA NOTTE PLACIDA

Leonora, principessa d'Aragona (*soprano*), racconta di avere nel _____ un trovatore che ha sentito cantare nei giardini del _____. Versi malinconici, come di preghiera, nei quali si ripeteva un nome, il suo _____: La luna, illuminando la notte serena, aveva contribuito a creare un'atmosfera favorevole all'espressione dei _____.

Leonora, corsa al balcone, alla vista di Manrico, l'eroe sconosciuto che le aveva dedicato la vittoria di un torneo, si era sentita invasa da una _____ celestiale.

La *cavatina* di Leonora, carezzevole, palpitante e soave è un momento di grazia nella cupa atmosfera dell'_____. Accompagnata da un cullante oscillare degli _____, è ambientata nella rara tonalità di *la bemolle* _____?

La scrittura elegiaca adottata da Verdi per questo personaggio femminile ne fa una figura angelica contrapposta alle presenze volitive di Manrico e del conte di Luna. Il paesaggio, secondo la concezione romantica, è chiamato come testimone ed attore.



Maria Callas nel ruolo di Leonora
alla Scala di Milano (1952)

Testo dell'aria

L'aria è detta *cavatina* perché segna l'esordio di un personaggio.

- 1-4. *Tacea*. (...) *piano*: Evocazione di una notte serena di luna piena, che sta per accogliere l'azione. *L'andante* 6/8 si adatta alla tranquilla melodia notturna.
5. *Aere*: l'uso del termine arcaico e poetico "aere" (= aria) contribuisce a conferire al contesto naturale una dimensione di mistero e di poeticità.
- 7-10. *Dolci* (...) *cantò*: La frase di 4 battute cambia movimento e ritmo in *crescendo*.
8. *liuto*: strumento a corde pizzicate, antichissimo, molto usato fino alla metà del XVII secolo anche per accompagnare il canto.
10. *Trovator*: Storicamente i trovatori appartengono all'area provenzale e fioriscono dall'XI al XIII secolo. La definizione di "trovatore", riferita alla Spagna del XV secolo, simbolicamente delinea la figura del poeta-musicista.
15. *Corsi al veron*: l'immobilità della notte, attraversata da questi suoni lontani, è interrotta dalla corsa di Leonora al balcone. L'aria da questo punto assume un carattere più emozionante.
16. *desso*: termine poetico nel senso di: "proprio lui". Linguaggio volutamente ricercato, anche per i tempi in cui fu scritto il libretto. Si tratta di una convenzione del melodramma ottocentesco per conferire nobiltà alla vicenda narrata.

Tacea la notte placida	1
E bella in ciel sereno	
La luna il viso argenteo	
Mostrava lieto e pieno...	
Quando suonar per l'aere,	5
infino allor sì muto,	
Dolci s'udiro e flebili	
Gli accordi di un liuto,	
E versi melanconici	
Un Trovator cantò.	10
Versi di prece ed umile	
Qual d'uom che prega Iddio	
In quella ripeteasi	
Un nome...il nome mio!...	
Corsi al veron sollecita...	15
Egli era! egli era desso!...	
Gioia provai che agli angeli	
Solo è provar concesso!...	
Al core, al guardo estatico	
La terra un ciel sembrò.	20

Il corso di dizione italiana, denominato Teoria e Tecnica dell'Interpretazione scenica, è coordinato dalla Professoressa Sonia Claris e consta di venti ore accademiche per un totale di 5 crediti formativi. Il corso si pone come obiettivo l'insegnamento delle principali nozioni dell'ortoezia italiana, migliorando la capacità di comunicazione e di espressione e la consapevolezza del sistema corpo/respiro/voce.

Gli studenti partecipanti al corso, undici in tutto, hanno un'età compresa tra i venti e i ventisette anni e sono attualmente iscritti ad un *Bachelor Degree* in Canto. La provenienza dei discenti in classe rispecchia le percentuali citate in precedenza: circa l'80% degli studenti proviene da Paesi orientali, quali Cina (in crescita rispetto agli anni precedenti) e Corea; il restante 20% si distribuisce sui Paesi dell'Europa dell'est, quali in particolare Estonia, Polonia, Bulgaria e Repubblica Ceca.

Malgrado i corsi di lingua Italiana descritti in precedenza e malgrado il livello minimo di competenza ammesso sia un B2 del Quadro Comune Europeo, la reale competenza linguistica degli alunni non supera, nella maggior parte dei casi, il grado A2.

In seguito al colloquio avuto con la docente è emerso che tale insoddisfaccnte preparazione linguistica grava sull'andamento del corso più del numero di ore a disposizione per semestre. Come conseguenza di tale scarsa competenza, infatti, la docente si ritiene impossibilitata nell'utilizzo di un manuale di dizione, considerato troppo complesso per essere proposto ai discenti; le sue lezioni si basano dunque sull'impiego di appunti personalmente redatti nel corso degli anni e solo ai più avanzati viene suggerito come strumento di referenza il sito del *Dizionario d'Ortografia e di Pronunzia Italiana* di Bruno Migliorini, Carlo Tagliavini e Piero Fiorelli (www.dop.it), il quale tuttavia non sempre fornisce input sonori in linea con i principali volumi di dizione. Ogni parola viene presentata nella sua versione di uso quotidiano e nella sua variante poetica (*cuore, cor*), cui segue la trascrizione fonetica, la quale propone la differenziazione tra /e/ e /ɛ/ per mezzo degli accenti gravi ˘/ e acuti ˊ/, oltre a fare largo uso dei segni diacritici e a proporre una pronuncia fortemente toscana. La parola /cielo/ ad esempio viene trascritta come segue: [çèlo] e non [ˈtʃɛlo] come nella maggior parte dei volumi analizzati.

All'interno del corso vengono proposti esercizi di articolazione, improvvisazioni vocali sul parlato e letture di brani in prosa e poesia, quali *La Gerusalemme liberata* di Torquato Tasso, *Novella X della Decima Giornata* di Giovanni Boccaccio, o specificatamente per gli stranieri versi scelti dalla *Divina Commedia* dantesca o dai *Racconti* di Dino Buzzati.

Le arie delle opere con le quali i cantanti sono portati quotidianamente ad esercitarsi vengono proposte solo alcune volte, ma nella maggior parte dei casi tale analisi è affidata al corso di Arte Scenica (corso per sua natura e funzione simile al *Vocal Coach* che ritroveremo negli Istituti d'oltreoceano), durante i quali i discenti si esercitano nella lettura delle arie e nella riproduzione canora delle stesse.

A fine semestre gli studenti vengono valutati sui contenuti da loro appresi durante il corso mediante lettura di testi mai visti in precedenza o tramite la riproduzione mnemonica di brani analizzati in classe. Anche in questo caso non viene richiesta alcuna produzione canora.

Si ritiene pertanto valida la base del corso caratterizzata da ottime professionalità e l'usuale supporto che un'istituzione quale il Conservatorio G. Verdi offre, si suggerisce, tuttavia, una maggiore inerenza tra comparto dell'opera e lirica con l'insegnamento della lingua italiana.

3.2.2. ISTITUTO EUROPEO PER LA DIFFUSIONE DELLA LINGUA E DELLA CULTURA ITALIANA - FIRENZE

A marzo 2012 ho avuto modo di assistere ad alcune lezioni di italiano a cantanti d'opera presso l'Istituto Europeo di Firenze.

L'Istituto, situato nel cuore di Firenze¹³, è da molti anni specializzato nell'insegnamento della lingua, dell'arte, della musica e della cultura italiana a studenti stranieri. Le classi, composte da ragazzi provenienti da tutto il mondo, non superano mai i dodici studenti, proprio al fine di garantire un'adeguata attenzione a tutti. Il Dipartimento di Musica offre corsi per musicisti e cantanti di alto livello professionale e organizza mensilmente concerti sia all'interno dell'Istituto che in altri luoghi della città.

Il Direttore della scuola è stato molto disponibile e ha accettato di buon grado la mia presenza ai corsi. Ho partecipato alle lezioni per circa una settimana alternando classi di dizione a classi di lingua, avendo la possibilità di osservare studenti con livelli di competenza linguistico-comunicativa differenti, da elementari ad avanzate.

¹³ L'istituto Europeo per la Diffusione della Lingua e della Cultura Italiana si trova a Firenze in Via Del Parione 1.

Gli studenti, circa una trentina in quel periodo, sono per la maggior parte orientali, ma sono presenti anche americani, australiani e neozelandesi; scarsa se non nulla invece la presenza di alunni europei, probabilmente in ragione del fatto che il centro non è specializzato tanto quanto un conservatorio o un istituto musicale privato.

Non essendo una scuola di musica *tout court*, ho avuto modo di confrontarmi con allievi con differenti *background* scolastici e metodologie di insegnamento altrettanto varie.

La maggior parte degli allievi sono cantanti professionisti o aspiranti tali che hanno terminato gli studi nel loro Paese d'origine o si sono presi un periodo di pausa dagli studi e che, fortemente attratti dalla bellezza e dalla cultura di Firenze, hanno scelto di trascorrervi un periodo di vacanza; frequenti sono anche gli scambi interculturali che avvengono con i *college* degli Stati Uniti.

Parlando con il direttore scopro che le scuole di musica della zona non offrono corsi di lingua italiana all'interno dei loro curricula e di conseguenza i molti stranieri che arrivano nell'area toscana sono soliti appoggiarsi a scuole di lingua private e a loro spese frequentano un corso di italiano. Tutto ciò risulta ovviamente contraddittorio e antitetico alla tradizione e alla cultura della regione. La Toscana ha, in Europa e probabilmente nel mondo intero, fama di essere la culla della lingua italiana, la regione nella quale i padri di essa, quali Dante e Petrarca, hanno avuto i natali; com'è possibile dunque che le scuole di musica e i conservatori della zona non si preoccupino di istituire corsi di lingua italiana per studenti stranieri?

Al corso di livello avanzato che ho avuto modo di frequentare partecipavano otto studenti (sei ragazze e due ragazzi) di cui quattro statunitensi, due giapponesi, un neozelandese e un brasiliano.

Il libro di testo utilizzato è *Espresso 3* di Maria Balì e Luciana Ziglio¹⁴ è un volume decisamente valido sotto diversi aspetti ma soprattutto in vista di uno studio globale della lingua italiana e non troppo specifico e improntato al canto o alla dizione. Gli studenti sono tenuti a frequentare le lezioni tutti i giorni dalle ore 9 alle ore 13 per cinque giorni la settimana; a quanto sostenuto dal Direttore, i corsi brevi (di 4/6 settimane circa) sono i più seguiti. Al termine di ogni settimana di lavoro gli studenti devono esporre una presentazione orale su un tema della storia della musica operistica a loro scelta, mentre al termine delle 4 settimane sono tenuti a sostenere un test di grammatica e a produrre una composizione scritta. Pur essendo classificato come corso avanzato, si capisce subito che la

¹⁴ MARIA BALÌ, LUCIANA ZIGLIO, *Espresso 3*, Alma Edizioni, Firenze, 2001.

competenza linguistica dei discenti non supera il livello B1/B2 del Quadro Comune, sebbene la maggior parte di loro parli fluentemente e capisca quando l'insegnante rivolge loro alcune domande. La docente, toscana d'origine, non manca di inserire alcune varietà linguistiche tipiche di tale regione, chiamando ad esempio il panettiere 'forno' e nel corso della lezione mantiene un po' troppo a lungo la parola, mancando di sollecitare la produzione orale degli studenti i quali, di conseguenza, parlano solamente se interpellati.

L'attività più frequentemente proposta agli studenti è la lettura di un testo di argomento generale, in questo caso intitolato *Che uso fate di Facebook?*. Al termine della prima lettura, che avviene individualmente e senza l'ausilio di dizionari, viene chiesto agli studenti quanto e cosa abbiano compreso a riguardo. Dopo una breve analisi dei temi trattati dal testo si procede ad una seconda lettura durante la quale l'insegnante si ferma per favorire la comprensione di quelle espressioni ('chi tace acconsente'; 'in voga?'; 'frasi sciroppose') di non immediata comprensione. A riguardo sarebbe stato utile implementare tale spiegazione fornendo ulteriori esempi per il riuso della parola, rendendo l'espressione più fruibile. Al termine di tale attività è proposto un esercizio di completamento (tipo *cloze*) che risulta essere però ben al di sopra delle capacità e delle competenze degli studenti, i quali non comprendendo i termini, si trovano alquanto in difficoltà e l'insegnante deve intervenire più volte per far sì che l'esercizio sia terminato.

Le lezioni alle quale ho assistito mi hanno permesso di formulare alcune idee sulle metodologie di insegnamento dell'Istituto. Bisogna anzitutto tenere in considerazione che la Scuola si identifica come un Istituto per la diffusione della lingua e della cultura italiana e non è quindi una scuola musicale a tutti gli effetti. Tuttavia la maggior parte degli alunni è effettivamente dedicata a tali studi e necessita di una formazione specifica. Pur essendo il direttore della scuola a conoscenza della totale mancanza di corsi specifici sull'insegnamento della lingua italiana a cantanti nelle scuole di musica e conservatori della zona, ha deciso di non specializzarsi in quella direzione.

Ritengo che ciò sia un peccato per la scuola in sé, che non ha sfruttato la possibilità di specializzarsi in un dato settore del mercato e conquistarsi così una fama in quella direzione, ma soprattutto per gli studenti, i quali non hanno effettivamente l'opportunità di apprendere la lingua in funzione di ciò che per loro realmente conta. Le esercitazioni su testi dedicati all'opera sono infatti limitate ad un paio di letture svolte nell'arco di un intero corso e anche il rafforzamento delle abilità di pronuncia non è un'attività alla quale si dedica il tempo necessario. Le insegnanti stesse, pur sicuramente competenti e preparate in materia, tendono all'uso di materiale didattico standard senza ricercare temi e argomenti

più vicini alle passioni e alle necessità degli studenti. Pur essendoci dunque una buona base di partenza, la scuola potrebbe rendere i propri corsi più specializzanti e più formativi per i discenti con i quali opera e tendere meno ad un approccio generalista. In tal modo avrebbe l'opportunità di aumentare la sua notorietà e la sua già ottima nomea.

3.2.3. CENTRO DI CULTURA ITALIANA DEL CASENTINO

A maggio 2012 ho preso contatto con il Centro di Cultura italiana del Casentino Piero della Francesca¹⁵, una scuola di lingua e cultura italiana per stranieri che opera dal 1982 in Toscana. La scuola, che ho visitato nel luglio dello stesso anno, ha sede nel centro storico di Poppi, un borgo medievale riconosciuto come uno tra i più belli d'Italia, secondo l'Associazione dei Comuni Italiani – ANCI.

I corsi di lingua italiana si tengono solitamente al mattino e sono integrati nel pomeriggio da numerose attività culturali, seminari ed escursioni, nell'ambito delle quali gli studenti, entrano in contatto con diversi aspetti storici e naturalistici della nostra cultura.

I corsi proposti dalla scuola sono variegati; forniamo di seguito una descrizione di quelli per noi più rilevanti ai fini della nostra ricerca e ai quali ho avuto la possibilità di assistere.

Il corso di lingua italiana è idealmente rivolto a tutti gli studenti che desiderano imparare e perfezionare la lingua italiana. Le lezioni constano di una fase linguistico-grammaticale e di una fase conversativa. In seguito ad un test di ingresso svolto all'inizio delle lezioni gli studenti si dividono in cinque livelli di conoscenza della lingua: Principiante, Elementare, Intermedio 1, Intermedio 2 e Avanzato.

Il corso di lingua italiana per l'opera lirica si basa invece sullo studio dei libretti d'opera, delle forme lessicali e grammaticali in essi contenute e nell'ascolto delle arie più significative. Si rivolge a studenti già in possesso di una buona conoscenza della lingua italiana che desiderino approfondire e perfezionare lo studio dell'italiano nell'opera lirica, apprezzando allo stesso tempo la musicalità della lingua italiana. Tale corso, specifico per l'Opera lirica, ha una durata di una settimana, per un totale di venti lezioni distribuite in quattro lezioni giornaliere da cinquanta minuti ciascuna. I temi solitamente sviluppati sono i seguenti:

¹⁵ Il Centro di Cultura Italiana del Casentino Piero della Francesca si trova a Poppi (Arezzo) in Via Cesare Battisti 13.

- La nascita dell'opera; la musica e le lettere dei primi drammi in musica. Riflessioni sull'*Euridice* di Ottavio Rinuccini e l'*Orfeo* di Claudio Monteverdi. Il libretto d'opera, l'italiano dell'epoca e il 'recitar cantando'.
- Le eroine di Puccini: breve rassegna di esempi letterari e musicali su alcuni grandi personaggi femminili delle opere di Puccini e analisi dei toscanismi del compositore.
- I personaggi di Verdi: alcuni grandi personaggi dell'opera verdiana esaminati attraverso le loro parole e la musica del grande compositore (Rigoletto, Violetta, Macbeth, Otello, Jago, Falstaff, Don Carlo, etc.).
- Mozart italiano: le tre grandi opere scritte da Mozart assieme al librettista Lorenzo Da Ponte (*Le nozze di Figaro*, *Don Giovanni*, *Così fan tutte*): la lettura psicologica dei personaggi attraverso il testo e la musica.
- La Stagione Verista: Alcuni aspetti del Verismo musicale attraverso l'analisi dei libretti e l'ascolto di alcune notissime Opere (*Cavalleria Rusticana* di Pietro Mascagni; *Pagliacci* di Ruggero Leoncavallo; *Fedora e Andrea Chenier* di Umberto Giordano; *Adriana Lecouvreur* di Alfredo Catalani).

Nei corsi di lingua italiana il livello di competenza linguistico-comunicativa dei discenti è generalmente attestabile intorno ad un A2-B1 del Quadro Comune Europeo; dei 26 studenti monitorati non sono al momento presenti studenti con competenze più elevate. Il manuale utilizzato è *Qui Italia*, un corso di lingua italiana per stranieri di livello elementare pubblicato da Alberto Mazzetti, Marina Falcinelli e Bianca Servadio¹⁶.

Il volume offre buoni spunti di dialogo presentando situazioni di vita quotidiana e semplici riflessioni grammaticali, scarseggiando purtroppo però di *dossier* culturali e artistici sull'Italia e gli italiani.

Nel corso di italiano per l'Opera, il numero di studenti si attesta intorno ai ventiquattro e di questi il livello di competenza è in media attestabile attorno ad un B1-B2. Non viene fornito agli studenti un manuale specifico, ma, al contrario, l'insegnante sceglie di volta in volta un tema da trattare e si occupa del reperimento e della distribuzione del materiale. Solitamente la lezione incomincia con la lettura dell'aria designata, cui segue la traduzione in lingua inglese e il commento.

Gli esercizi relativi la pronuncia sono scarsi se non addirittura inesistenti, mentre il vero obiettivo del corso sembrerebbe più approfondire la conoscenza dei libretti e degli

¹⁶ ALBERTO MAZZETTI, MARINA FALCINELLI, BIANCA SERVADIO, *Qui Italia*, LeMonnier, Palermo, 2008.

autori operistici. Anche in questo caso dunque lo studio della fonetica e della corretta pronuncia dei suoni della lingua italiana non viene preso in considerazione, perché giudicato dai docenti troppo complesso per essere approfondito; ciò a favore di una lettura in traduzione dei libretti atta sicuramente all'approfondimento culturale del tema ma poco fruibile per le necessità lavorative dei cantanti o futuri cantanti partecipanti al corso.

3.2.4. MASTERCLASS IN ITALIAN FOR OPERA SINGERS - MONTEFALCO

Agli inizi dell'estate 2012 ho preso contatto con la professoressa Patricia Hurley, una cantante professionista neozelandese, che ogni anno si reca in Italia con alcuni colleghi desiderosi di vivere un'esperienza canora nel nostro Paese¹⁷.

Dopo nove anni trascorsi come manager dell'Opera House di Wellington, in Nuova Zelanda, Patricia ha deciso di combinare la sua passione per l'opera con il suo amore per l'Italia e nel 2000 ha istituito per la prima volta i Patricia's Opera Tours, viaggi culturali improntati all'incontro con le icone culturali e operistiche dell'Europa e viaggi operistici organizzati in Australia e negli Stati Uniti.

Successivamente, dato il buon riscontro dei suoi viaggi, Patricia ha iniziato ad organizzare *masterclass* per cantanti d'opera della durata media di una settimana in una bellissima villa del diciottesimo secolo immersa tra gli ulivi e i vigneti del Chianti.

Le *masterclass* sono attualmente al loro tredicesimo anno di attuazione e attraggono cantanti e insegnanti d'opera da tutto il mondo, in particolar modo dalla Nuova Zelanda, in quanto negli ultimi anni la docente è riuscita a stipulare un contratto con la fondazione neozelandese Dame Malvina Major Foundation, per l'erogazione di borse di studio che vadano a coprire i costi sostenuti dai ragazzi.

Patricia Hurley, in qualità di cantante, conosce bene l'importanza di una buona padronanza dell'italiano per un approccio all'opera che si possa definire soddisfacente e qualitativo. Circa l'80% delle opere messe in scena in Nuova Zelanda appartengono al repertorio italiano e sono cantate in italiano, ma ovviamente, data la lontananza e i prezzi, solo pochissimi studenti hanno la possibilità di venire a studiare in Italia e conoscere la cultura e lo spirito della gente che anima queste storie.

¹⁷ Le Masterclass di Patricia Hurley si tengono a Montefalco (Umbria), presso Villa Petrolo.

Al termine della stagione, solitamente tra la fine di settembre e gli inizi di ottobre, Patricia si incarica dell'organizzazione di uno spettacolo operistico al quale in genere partecipano tutti gli studenti presenti alle *masterclass* assieme ad alcuni maestri e cantanti invitati per l'occasione, per un totale di circa sessanta-ottanta invitati; nel 2010, con l'aiuto dell'Ambasciata Neozelandese, Patricia riuscì a far esibire i propri studenti a Roma presso il Teatro Marcello nell'ambito del Roman Summer Nights Festival.

Il numero di studenti si attesta solitamente tra i quindici e i venticinque ogni anno; sono tutti cantanti intorno ai ventitré/ventiquattro anni con un BA ottenuto presso un'Università neozelandese che stanno compiendo degli studi di specializzazione in Germania, Regno Unito o Stati Uniti, oppure che stanno muovendo i primi passi nella professione.

Sebbene abbiano già frequentato tre anni di corsi universitari e siano attualmente iscritti a corsi di specializzazione, il loro livello di competenza linguistica è decisamente limitato. I colloqui con Patricia Hurley sono risultati essere estremamente utili anche per studiare la realtà didattica neozelandese; si è dunque scoperto che la quasi totalità dei corsi di lingua italiana dei conservatori e delle scuole di musica di città come Auckland, Wellington e Christchurch sono infatti tenuti da insegnanti non nativi¹⁸ i quali tendono in genere a focalizzarsi più sulle arie da interpretare che sulla pronuncia e tanto meno sulla lingua parlata.

Nelle *masterclass* di Montefalco la dizione viene sì affrontata, ma non in maniera esaustiva.

Gli insegnanti e gli studenti *in primis* sono consci dell'importanza di pronunciare e leggere i testi delle arie alla perfezione, ma in classe le esercitazioni si basano solamente sulla lettura e sulla ripetizione delle stesse. Non vengono fatti riferimenti all'Alfabeto Fonetico né sono adottati testi specifici a riguardo.

Per quanto riguarda i corsi di lingua italiana, infine, le ore a disposizione sono estremamente limitate, ben organizzate per fornire ai discenti una competenza comunicativa minima da poter sfruttare nel corso delle vacanze in Italia, ma con poca pertinenza rispetto al tema operistico con il quale invece avrebbero potuto essere più circostanziate.

Da notare tuttavia che per i ragazzi, desiderosi di migliorarsi con le lezioni individuali di *Vocal Coaching*, tali corsi risultano di secondaria importanza e la loro

¹⁸ La comunità italiana neozelandese, a differenza di quella australiana, è molto limitata.

motivazione verso un apprendimento della lingua *tout court*, che si sviluppi dalla lingua parlata all'aria da interpretare, è decisamente limitata.

3.2.5. ROYAL ACADEMY OF MUSIC OF LONDON

Nella primavera del 2011 mi sono messa in contatto con la Royal Academy of Music di Londra, la scuola più prestigiosa del Regno Unito per la formazione di cantanti, musicisti, direttori e compositori¹⁹.

L'Istituto fu fondato nel 1882 dall'allora Principe del Galles Edoardo VII e nel corso degli anni formò alcuni tra i più importanti artisti britannici e internazionali; è attualmente collocato in una zona molto prestigiosa di Londra in adiacenza alla Royal Albert Hall. Gli studenti iscritti sono circa settecentocinquanta e provengono da oltre sessanta paesi con programmi di studio che vanno dall'*Undergraduate* al *Doctoral Level*.

Ho inviato una mail, come già avevo fatto nei mesi precedenti, chiedendo di poter assistere in qualità di auditore ai corsi di italiano a stranieri dell'istituto, spiegando che tale opportunità avrebbe notevolmente contribuito alla mia ricerca di dottorato.

La risposta che ho ricevuto, tuttavia, mi ha colto del tutto di sorpresa; la docente in carica del corso, mi ha scritto informandomi con rammarico che non mi sarebbe stato possibile assistere ai corsi di italiano, adducendo una motivazione alquanto singolare. Il livello di italiano degli studenti frequentanti il corso presso l'Opera House di Londra, sarebbe infatti talmente basso da non poter costituire alcun valore aggiunto alle mie ricerche.

Secondo la docente infatti, le modalità di insegnamento e soprattutto le tempistiche dei corsi, trenta ore totali da distribuirsi nei nove mesi di lezioni accademiche, non permetterebbero di fatto agli studenti l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa benché meno accettabile.

Tale risposta mi ha portato a ragionare sul paradosso che in una tra le Scuole di Musica più famose e prestigiose in Europa, la conoscenza della lingua italiana goda di una così bassa considerazione.

Il Regno Unito, inoltre, a differenza ad esempio di Francia o Germania, non gode neppure di una tradizione operistica di fama internazionale e di conseguenza i cantanti britannici, una volta deciso di avvicinarsi a tale disciplina, si vedono nella maggior parte

¹⁹ La Royal Academy of Music si trova a Londra in Marylebone Road.

dei casi costretti a cantare in una lingua che non è la loro e che, come ben si sa, il più delle volte è proprio l'italiano. Com'è possibile allora che in un tale contesto di eccellenza i corsi che dovrebbero istruire e formare tali cantanti siano costituiti da sole trenta ore accademiche, distribuite tra l'altro in un intero semestre? Trattasi di circa un'ora a settimana per cinque mesi. Da insegnanti sappiamo bene quanti pochi argomenti si possano affrontare in una misera ora di lezione e quanto possa essere dispersivo incontrare i propri studenti con una cadenza monosettimanale.

Data l'impossibilità a partecipare alle lezioni, si riportano di seguito alcune informazioni relative alle modalità di svolgimento dei corsi rielaborate grazie ad alcune ricerche e alle domande alle quali l'insegnante decise di rispondere.

Il volume adottato per il corso è *Diction: Italian, Latin, French, German ... The Sounds and 81 Exercises for Singing Them* di John Moriarty²⁰, il più classico e forse anche uno tra i più datati manuali di dizione. Gli esercizi permettono allo studente di praticare i singoli suoni che rimangono però isolati e pronunciati in parole slegate tra loro e fuori contesto. Sono sicuramente valide le descrizioni sulla produzione dei singoli suoni e l'attenzione particolare posta dagli autori sui gruppi consonantici più complessi per studenti anglofoni. La prima parte del manuale, intitolata *Forming and Practicing the Sounds* si basa sull'insegnamento dei suoni attraverso l'utilizzo dell'Alfabeto Fonetico Internazionale, mentre la seconda parte *Applying the Sounds* è maggiormente focalizzata sulle peculiarità delle singole lingue, l'Italiano, il Francese, il Tedesco e il Latino.

Lo studio della lingua italiana *tout court* è tuttavia totalmente trascurato e ci si attende che gli studenti riescano a raggiungere una pronuncia di alto livello basandosi solamente sulla lettura delle regole e per mezzo di esercizi isolati. La pratica e l'esperienza accumulate in questi tre anni di ricerche mi spingono ad affermare che solo con un'efficace sinergia di lingua e pronuncia e di pratica e teoria sarà possibile far ottenere ai nostri studenti un livello per lo meno accettabile di competenza fonatoria e abilità di pronuncia.

²⁰ JOHN MORIARTY, *Diction: Italian, Latin, French, German ... The Sounds and 81 Exercises for Singing Them*, E.C. Schirmer Music Company Incorporated, Fenton (MO), 1975.

3.2.6. HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND THEATER FELIX MENDELSSOHN BARTHOLDY – LIPSIA

Nel Settembre dello stesso anno ho preso contatto con la professoressa Elisabeth Sasso della Hochschule für Musik di Lipsia, che molto cordialmente ha deciso di collaborare al mio progetto²¹.

Purtroppo non sono riuscita ad assistere fisicamente alle lezioni di Lipsia in quanto tali date avrebbero coinciso con la mia partenza per gli Stati Uniti ma ho avuto modo ugualmente di ottenere sufficienti informazioni sulle metodologie d'insegnamento tedesche grazie alla disponibilità della docente.

La scuola è relativamente giovane se comparata con le altre Istituzioni visitate; fu infatti fondata nel 1992, seguendo le orme dell'Accademia di Musica (fondata nel 1843) e della Scuola di Teatro di Lipsia (fondata nel 1875). Essa si dedica alla formazione professionale di musicisti, insegnanti di musica e attori sulla base dei principi educativi di Felix Mendelssohn, la cui metodologia di insegnamento si basava sul fatto che gli studenti non si focalizzassero eccessivamente su tecniche di apprendimento linguistico troppo analitiche e selettive quali ad esempio i *pattern drills*, perdendo di vista di conseguenza l'importanza di una educazione musicale onnicomprensiva che abbracci dunque gli ambiti della fonetica, della ritmica, della conoscenza linguistica in sé e dello studio dei libretti, sia da un punto di vista linguistico che letterario.

Il *Bachelor Degree in Voice* si ottiene dopo otto semestri di studio, corrispondenti ai nostri quattro anni accademici; gli studi sono strettamente concentrati sull'educazione degli studenti come futuri cantanti, mentre il *Master Degree in Voice* (di cui però non ci si è occupati nello specifico) si ottiene dopo altri quattro semestri di studio e può svolgersi nelle seguenti aree di specializzazione: Opera, Concerto, Pedagogia Vocale.

Attualmente la scuola ospita una novantina di studenti *undergraduates* l'anno, dei quali circa 25/30 sono stranieri, provenienti soprattutto da Cina, Corea, Giappone e Est Europa.

I corsi di italiano hanno una durata annuale e si dividono in tre livelli di competenza linguistico-comunicativa: Elementare, Intermedio, Avanzato; si svolgono due ore a settimana e apportano quattro crediti formativi utili al raggiungimento del *Bachelor Degree in Voice*, suddivisi in quarantacinque ore di lezione in presenza e settantacinque di

²¹ La Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy si trova a Lipsia in Grassstraße 8.

studio individuale. Tali corsi si propongono come obiettivo quello di fornire ai discenti le conoscenze di base della lingua parlata, analizzandone al contempo la lingua dei libretti, i fondamenti della metrica e della fonetica. Il libro di testo utilizzato è *Nuovo Progetto Italiano* di Telis Marin e Sandro Magnelli²², un buon manuale che andrebbe però integrato con materiale più specifico e più correlato alle tematiche utili agli studenti.

Dal corso di livello avanzato, invece, al manuale vengono sostituite letture di libretti d'opera e testi della tradizione letteraria quali *La Gerusalemme liberata* di Torquato Tasso, *Il Combattimento* e *Sigismondo d'India* di Claudio Monteverdi.

Viene poi offerto un corso specifico sulla tradizione operistica italiana, *Letture di Libretto*, anch'esso da svolgersi nell'arco di due semestri per un valore di due crediti formativi, distribuiti in trentotto ore in presenza e ventidue di studio individuale, durante il quale l'insegnante procede con la lettura e la traduzione di particolari arie senza però dedicarsi a lungo alla pronuncia delle singole parole. Non vengono forniti materiali specifici per lo studio della dizione e l'insegnante si limita a ripetere più volte le parole che recano più difficoltà agli studenti nella speranza che questo possa aiutarli a migliorarsi.

L'offerta di corsi è estremamente variegata e completa; gli studenti iniziano accostando la lingua da un punto di vista strettamente linguistico-comunicativo per poi specializzarsi nella lingua settoriale dell'opera, cruciale per la loro formazione e le future *performance*. Purtroppo, però, anche in questo caso non si è rilevata una didattica della dizione sistematica e strutturata, svolta con l'utilizzo di materiale specifici.

3.2.7. JULLIARD SCHOOL OF NEW YORK

Nel settembre del 2011 ho preso contatto con la professoressa Corradina Caporello, originaria di Roma ma trasferitasi da più di un trentennio negli Stati Uniti. La docente, estremamente disponibile ad aiutarmi nella mia ricerca, mi invitò alla Julliard School of New York permettendomi di assistere alle sue lezioni²³.

Sono arrivata dunque a New York a metà ottobre e ho avuto la possibilità di frequentare per circa due settimane una tra le scuole di musica più prestigiose al mondo.

L'Institute of Musical Art fu fondato nel 1905 da Frank Damrosch, convinto sostenitore del fatto che gli studenti americani non dovessero trasferirsi all'estero per i loro

²² TELIS MARIN, SANDRO MAGNELLI, *Nuovo Progetto Italiano*, Edilingua, Roma, 2003.

²³ La Julliard School si trova a New York in Lincoln Center Plaza 60.

studi e creò l'Istituto come un'accademia di musica americana in grado di offrire corsi comparabili con quelli dei migliori conservatori Europei. I primi studenti che vi si iscrissero superarono di ben cinque volte il numero stimato e in breve tempo l'istituto crebbe esponenzialmente e si trasferì dalla prima sede in Fifth Avenue nei pressi della Columbia University. Nove anni dopo, Augustus Juilliard, un ricco imprenditore tessile, morì e come da testamento, gran parte dei suoi averi furono lasciati come donazione all'Istituto che nel 1924 venne così rinominato the Juilliard Graduate School. Nel 1951 fu istituita la specializzazione nella Danza e solamente nel 1968 quella nel Teatro. Per rifletterne il carattere artistico più ampio l'Istituto cambiò nuovamente nome e divenne The Juilliard School e si trasferì nell'attuale sede presso il Lincoln Center. La produzione inaugurale del Juilliard Opera Center si tenne nel 1970 con *The Rake's Progress* di Igor Stravinsky.

La scuola, universalmente nota per l'eccellenza dei suoi corsi, propone specializzazioni nella danza, nel canto e nella pratica strumentale. L'ambiente che si respira nei corridoi dell'Istituto è vibrante; per ogni dove ci sono studenti intenti a studiare e a esercitarsi, scambiandosi appunti e suggerimenti.

Gli allievi stranieri costituiscono circa il 30% del totale degli iscritti, essendo consentito un numero massimo di iscrizioni internazionali per ogni anno accademico.

Tra questi la maggior parte arriva dall'Oriente, Corea, Giappone e Cina ovviamente in testa; gli studenti europei invece non sono un numero considerevole e i pochi presenti sono arrivati negli ultimi anni dall'Europa dell'Est.

La professoressa Caporello, allieva della celebre Evelina Colorni²⁴, tiene corsi di *Italian Diction, Vocal Literature, Vocal Arts, Diction for Singers* e *Voice*, oltre alle lezioni individuali che possono essere pianificate e strutturate secondo le reali necessità degli studenti, i quali sono soliti prendere accordi diretti con l'insegnante per le eventuali modifiche di orari e di giorni.

L'atmosfera in classe è totalmente diversa da quella che si respira nelle nostre scuole e ancor di più nelle nostre Università: l'insegnante chiama tutti i ragazzi per nome; se si rivolge a loro in italiano lo fa utilizzando il 'tu' e legittima gli studenti a fare altrettanto.

Come già specificato, la provenienza degli studenti, quindici in totale, è alquanto uniforme e nei corsi cui ebbi la possibilità di assistere i discenti sono tutti nordamericani

²⁴ Evelina Colorni è autrice di *Singers' Italian: a Manual of Diction and Phonetics*, Cengage Learning, Boston 1995 e *Something to Sing About, volume 2*, E.C. Schirmer Music Company Incorporated, Fenton (MO), 1982.

con l'eccezione di due giapponesi; altro fattore interessante è l'età degli iscritti, che può variare sensibilmente anche di tre o quattro anni, dal momento che la frequenza al corso di dizione è aperta sia agli *undergraduates* che ai *graduates*. Solitamente i ragazzi si iscrivono alla Julliard School al termine degli studi superiori, intorno ai diciotto anni, ma ci sono casi di allievi che arrivano alla scuola dopo due/tre anni di corsi presso un altro istituto, o al contrario, casi di allievi prodigio che vengono ammessi alle lezioni con uno/due anni di anticipo.

Come si diceva, la professoressa Caporello è incaricata di più corsi; tra le varie attività è, inoltre, coordinatrice del corso di *Italian Vocal Literature* e di *Singing Coaching*, durante il quale si propone di accompagnare in preziosissime lezioni private i cantanti al pianoforte, studiando e perfezionando con loro le arie che questi dovranno interpretare.

La conoscenza dell'italiano non rappresenta assolutamente un requisito per essere ammessi al corso e difatti il livello di conoscenza della lingua da parte degli studenti è in generale modesto, attestabile tra un A2 e un B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

Il corso di *Italian Vocal Literature*, il primo al quale ho avuto occasione di partecipare, è interamente incentrato sulla dizione italiana e sulla corretta lettura dei libretti d'opera. Il manuale del quale ci si avvale è il già citato *Singers' Italian: A Manual of Diction and Phonetics* di Evelina Colorni, ideato specificatamente per studenti di italiano madrelingua inglesi.

Il volume si presenta chiaro e conciso e fornisce un numero di esempi statisticamente superiori a quelli degli altri manuali in commercio. Dopo una prima presentazione dei simboli fonetici, effettuata con l'aiuto di grafici e simboli appartenenti all'IPA, l'autrice si concentra sulla pratica e per ogni suono suggerisce la miglior posizione da far adottare agli articolatori labiali e linguali per una sua resa ottimale. La parte teorica, come dicevamo, è corredata di numerosi esempi, e le parole non vengono presentate in forma isolata, ma sempre contestualizzate con l'ausilio di arie delle più importanti opere liriche, le quali tuttavia non vengono mai tradotte in lingua inglese. A parte un'eccessiva meticolosità che a tratti può risultare ridondante per alcuni studenti, si segnala che neanche questo volume è fornito di un cd audio con cui gli studenti possano esercitarsi anche nello studio individuale.

Le lezioni alle quali ho assistito erano incentrate sull'*Ormindo* di Francesco Cavalli²⁵ (di cui riportiamo qualche aria analizzata insieme alla docente), opera che alcuni

²⁵ Prima esecuzione carnevale 1644, Venezia; libretto di Giovanni Faustini.

degli studenti stavano preparando per uno spettacolo. Con un *brainstorming* iniziale vengono elicitate alcune conoscenze pregresse degli studenti circa la trama e l'autore, per poi passare all'analisi delle parole più complicate. L'insegnante fa rileggere il testo a voce alta ad alcuni ragazzi soffermandosi più volte sull'esatta pronuncia di alcune parole per poi passare alla traduzione in lingua inglese del testo medesimo, chiarendo così ogni dubbio circa il significato. Nella quarta fase di lavoro i ragazzi, con l'aiuto della docente, riscrivono ogni parola del testo con i simboli dell'alfabeto fonetico internazionale e questo, sostiene la Caporello, è l'unico modo per ottenere una pronuncia davvero corretta.

In ultimo i ragazzi, dividendosi le arie (soprani, baritoni, ecc.) iniziano prima a rileggere i testi e poi a cantare; il metodo è laborioso e richiede molto lavoro, sia da parte dell'insegnante che da parte degli alunni che sono tenuti ad esercitarsi più volte al giorno da soli o grazie alle lezioni private che la docente concede ai ragazzi, soprattutto in vista di una *performance*.

L'ORMINDO

Favola regia per musica.

testi di

Giovanni Faustini

musiche di

Francesco Cavalli

Prima esecuzione: carnevale 1644, Venezia.



Ormino

chiu - da le pal - pe - bre un' is - tes - so oc - ci - den - te, in un me - de - smo
 now the self - same set - ting of the sun close our eye - lids, and in that ve - ry
 sel - be Nacht soll uns' - rer bei - der Au - gen ver - dun - keln, und uns' - re See - len

p *cresc.*

Ormino

pun - to vo - li al - tro - ve al tuo spir - to il mio con - giun - to. _____
 mo - ment may my spi - rit, u - ni - ted to yours, fly else - where. _____
 sol - len in ge - mein - sa - mem Flie - ge ins Jen - seits schwe - ben. _____

mf

61 *mosso* (♩ = 112)

ERISBE

Ah, ah que - sto, que - sto, que - sto è l'hi - me -
 Ah, ah! my Or - min - do, is this in - deed the
 Ach! ach! Dies ist al - so, dies ist die Hoch - zeits -

Ormino

p

Erisbe

- ne - o, l'hi - me - ne - o, che ci pro - mi - se d'A - ma - tun - ta il Di - o?
 mar - riage, the mar - riage that we were pro - mised by the Cy - pri - an Ve - nus?
 - fei - er, die Hoch - zeits - fei - er, die uns ver - hiess die hol - de Gott - heit der Lie - be?

mf *p*

Ho avuto modo di visionare anche una delle classi private di *Singing Coaching* tenute dalla professoressa Caporello su *La Scala di Seta* di Rossini, di cui riportiamo di seguito l'aria svolta in classe.

Scena nona

Blansac e Lucilla

Blansac

Or andiam dal tutor...

(esce Lucilla)

Bella Lucilla,

voi qui?

Lucilla

Credea trovarvi mia cugina...

Io vado!..

Blansac

Deh! un istante. Mi sembrate

Molto più bella.

Lucilla

Oh adesso mi burlate!

Blansac

Parlo da senno.

Lucilla

E mia cugina?

Blansac

E come

vicino a voi d'altra beltà si puote

rammentar o parlar?

Lucilla

Che dite mai?

Forse che mia cugina?..

Blansac

Essa è adorabile,

ma non è sola in cui beltà s'accolga.

V'è qualch'altra...

Lucilla

Signore,

arrossir voi mi fate.

Blansac

Ebben, più cara

vi rende quel rossor.

Lucilla

Cara! a chi mai?

Priva di merti, io temo che la vostra

eccedente bontà a riguardo mio

ingannare vi posa.

Blansac

O quanto mai

felice si saria

arrivando a piacervi!

Lucilla

Veramente

non ho crudele il core,

né mi duole goder l'altrui favore.
Sento talor nell'anima
Un dolce movimento,
Che lusinghiero e tenero
Mi va parlando in sen.
Allor se un caro sposo
Avessi al fianco mio,
Quanto nel cor desio
Saria compito appien.
(parte)

Lo svolgimento della lezione è risultato essere il medesimo, ma trattandosi di una lezione individuale i tempi morti non esistono, il ritmo di lavoro è sempre serrato, così da poter avere, al termine della lettura e della traduzione dell'aria, più tempo possibile per dedicarsi al canto. Tuttavia la comprensione del testo, sostiene la professoressa, è cruciale per la *performance* e il rischio è che l'italiano venga a configurarsi come una semplice sequenza di suoni da eseguire correttamente, senza che gli studenti conoscano il significato delle parole e delle frasi che stanno cantando e ciò non farebbe altro che penalizzare la loro recitazione e il loro canto. Caporello consiglia inoltre ai suoi studenti di esercitarsi più e più volte nella lettura dei testi, tanto da conoscerli quasi a memoria; se il ritmo della musica è molto veloce come in un allegro, infatti, e si ignora ciò che segue nel testo, le possibilità di smarrirsi aumentano.

Il corso, dunque, pur essendo finalizzato fundamentalmente alla perfetta realizzazione scenica dell'aria o dell'opera, mira in primo luogo a migliorare le abilità fonetiche e di pronuncia dei ragazzi, e solo in secondo tempo allo sviluppo di una competenza comunicativa. Gli studenti, infatti, pur ottenendo risultati quasi eccellenti nelle prove di dizione, non hanno una conoscenza approfondita della lingua in cui cantano quotidianamente. Probabilmente per questioni tempistiche e di scena, infatti, gli studenti non sono tenuti a seguire alcun corso di lingua italiana e coloro che lo fanno, di propria iniziativa, non possiedono una competenza linguistico-comunicativa che si attesti al di sopra di un A2.

Tale scelta è dettata dal fatto che alla Julliard, una delle migliori scuole di musica al mondo, il risultato scenico ha la priorità e non può essere sacrificato; la Caporello sostiene infatti che «il risultato più significativo da ottenere è l'eliminazione dei difetti vocali così che una volta in scena non si capisca immediatamente la provenienza degli artisti; si ritiene che questo sia il reale obiettivo e l'orgoglio della scuola».

3.2.8. CURTIS INSTITUTE OF MUSIC - PHILADELPHIA

Dopo aver monitorato i corsi di Corradina Caporello per circa una settimana mi sono recata, su suggerimento della stessa, a Philadelphia, presso il Curtis Institute of Music dove la docente tiene i medesimi corsi della scuola di New York²⁶.

L'Istituto fu fondato nel 1924 per realizzare il sogno di Mary Louise Curtis Bok, il cui padre, a capo della casa editrice Curtis, produceva due delle più popolari riviste americane: The Saturday Evening Post e The Ladies' Home Journal.

Mary Curtis Bok iniziò a lavorare con bambini in difficoltà economiche convinta di poterli salvare dalla situazione di indigenza attraverso uno studio rigoroso che un domani avrebbe permesso loro di avviarsi verso una carriera nel mondo dello spettacolo.

E fu così che dal 1928 gli studenti iniziarono ad essere accettati nella scuola solamente sulla base dei loro talenti artistici e non in base alle loro possibilità economiche, tanto che le borse di studio elargite coprivano interamente le tasse scolastiche.

Il numero degli iscritti è decisamente ridotto rispetto a quello della Juilliard; si parla infatti di circa centosessanta allievi all'anno, selezionati rigorosamente tra le centinaia di ragazzi che ogni anno si presentano alle audizioni²⁷. Nonostante la numerosità degli incontri e le rigide selezioni, le audizioni riescono a mantenere un'attenzione molto personalizzata e nominale verso il candidato. Il numero dei concerti organizzati ogni anno è elevatissimo e si parla di circa centocinquanta spettacoli annuali, oltre ai tre concerti stagionali eseguiti al Verizon Hall o al Carnegie Hall di Philadelphia.

Nella mia breve e improvvisata visita al Curtis Institute ho avuto occasione di assistere ad alcune lezioni private di *Vocal Coaching* tenute dalla Caporello. Ciò che mi ha sorpreso, al di là naturalmente delle tecniche didattiche che sono risultate per forza di cose le medesime, è l'età degli studenti. L'iscrizione all'Istituto infatti non è soggetta a limiti di età e ciò permette a talentuosi ragazzi di dodici/tredici anni di sedersi a lezione con studenti di nove/dieci anni più grandi. È capitata infatti l'occasione di incontrare ad una lezione di *coaching* una ragazzina di tredici anni, originaria di un paesino nei pressi di Chicago e trasferitasi con la madre a Philadelphia proprio per avere la possibilità di studiare al Curtis Institute. È sorprendente notare anche qui i ritmi serrati di una preparazione che mira alla perfezione e ad una continua pratica al fine di avvicinare,

²⁶ Il Curtis Institute of Music è situato a Philadelphia in Locust Street 1726.

²⁷ Si calcola che solo il 4% dei partecipanti alle audizioni venga selezionato per studiare al Curtis Institute.

almeno nei cantati, la pronuncia degli studenti a quella di un nativo. Com'è facilmente intuibile, tale perfezione non si riscontra invece nei recitativi, dove il ritmo meno incalzante della lettura, tende a rivelare maggiormente la provenienza dei cantanti.

Il manuale adottato è anche qui quello di Evelina Colorni, integrato tuttavia con *Gateway to Italian Diction: A Guide for Singers* di John Glenn Paton²⁸, anch'esso molto completo dal punto di vista teorico, forse meno spendibile a livello pratico. Interessante notare come nel testo ogni suono della lingua italiana sia spiegato accuratamente e venga indicato il corretto posizionamento degli articolatori; gli studenti sono forniti anche di un cd, registrato da un madrelingua italiano, con il quale essi possono fare pratica anche in autonomia; da notare in ultimo una particolare sezione sulle parole più frequenti che differenziano il suono /e/ dal suono /ε/.

Anche in questa occasione si è dunque riscontrato una buona pratica di dizione, costruita su solide basi teoriche e sviluppata quotidianamente con esercizio costante; analogamente a quanto constatato alla Juilliard School of Music, invece, il livello di competenza comunicativa degli studenti è distante da quel che si definisce livello soglia.

3.2.9. CONSERVATORY OF MUSIC OF SAN FRANCISCO

Pochi giorni dopo il monitoraggio presso la Juilliard e il Curtis Institute of Music sono approdata all'altro capo degli Stati Uniti, al Conservatorio di San Francisco, il più antico conservatorio degli Stati Uniti Occidentali che negli anni ha diplomato artisti internazionali di altissimo calibro, dove mi aspettava il professor Brian Neilson²⁹.

Nel 1917 le pianiste Ada Clement e Lilliam Hodgehead fondarono a San Francisco la scuola di piano Ada Clement nella vecchia casa dei genitori di Ada, con a disposizione solo tre pianoforti, quattro studi, due lavagne, una quarantina di studenti ma moltissima voglia di crescere. Qualche anno dopo, nel 1923, il bisogno di un conservatorio musicale sulla costa ovest degli Stati Uniti fece rinominare la scuola Conservatory of Music of San Francisco e si iniziarono a tenere corsi di teoria, composizione e voce. Nel 1951 la direzione del conservatorio venne affidata ad Albert Elkus che per quattordici anni fu a capo del Dipartimento di Musica dell'Università di Berkeley (CA). Una delle priorità di

²⁸ JOHN GLENN PATON, *Gateway to Italian Diction: A Guide for Singers*, Alfred Publishing Co. Inc., Van Nuys (CA), 2004.

²⁹ Il Conservatory of Music si trova a San Francisco in Oak Street 50.

Albert fu quella di trovare una nuova sistemazione al conservatorio, che di fatto nel 1956 si spostò a 1928 Mission-style Building. Ad Elkus, nel 1957, successe il musicologo Robin Laufer, sotto la cui direzione il conservatorio divenne la prima scuola di musica della costa ovest a ricevere un riconoscimento sia dalla Western Associations of Schools and Colleges sia dalla National Association of School of Music.

Nel 1966 la direzione passò a Milton Salking che guidò la scuola verso un nuovo periodo di espansione; nei suoi ventiquattro anni di direzione gli iscritti aumentarono esponenzialmente da quarantadue a duecentocinquanta. Vennero inoltre sviluppati nuovi programmi di studio, tanto innovativi da fungere da modello per altre scuole.

Nel 2000 fu stipulato un gemellaggio con il Conservatorio di Shanghai che diede il via ad un evento musicale, il San Francisco-Shanghai International Chamber Music Festival, ospitato ad anni alterni nelle due città. Nel 2006 il conservatorio fu spostato presso il Civic Center della città dove la sua struttura fu elogiata dal New York Times per essere un capolavoro architettonico e acustico strabiliante.

I corsi promossi dal conservatorio si distinguono in corsi pre-accademici, accademici di primo livello (*Bachelor Degree*), accademici di secondo livello (*Master Degree*) in composizione e in esecuzione vocale e strumentale.

L'Istituto ospita attualmente circa quattrocento studenti di trentaquattro stati e trenta paesi differenti che studiano con alcuni tra i più autorevoli membri dell'Orchestra Sinfonica, Operistica e di Danza della città di San Francisco. In aggiunta, la scuola ospita ogni anno circa seicento studenti iscritti ai corsi pre-accademici di preparazione che si tengono prevalentemente nei weekend e nei periodi estivi, oltre a circa cento studenti adulti che frequentano i corsi serali e le lezioni private di canto e strumenti musicali tramite la Adult Extension Division.

I corsi ai quali mi sono dedicata sono tre. *Basic Phonetics for Singers*, un corso semestrale di due ore la settimana che vale un solo credito e si propone di fornire agli studenti un primo approccio alla fonetica. Il corso si concentra principalmente sullo studio dell'Alfabeto Fonetico Internazionale e sulle sue applicazioni alla letteratura vocale inglese.

Il corso di *Italian Diction*, semestrale di due ore la settimana che vale un solo credito e si propone di migliorare l'abilità degli studenti nel pronunciare e nel tradurre la lingua italiana grazie all'utilizzo dell'Alfabeto Fonetico Internazionale. Richiede come pre-requisito il superamento del corso precedente.

Il corso di *Italian Language*, anch'esso semestrale che vale tre crediti, è condotto interamente in lingua italiana e si propone di esplorare la fonetica, la sintassi, la grammatica, il vocabolario della lingua italiana, ponendo particolare enfasi sulla pronuncia e sulle competenze orali grazie all'utilizzo di *intensive oral and written drills*.

Al livello principiante le ore settimanali sono quattro, suddivise in tre incontri settimanali.

Al livello intermedio e a quello avanzato, invece, le ore settimanali sono tre, suddivise in due incontri settimanali.

Nel corso di *Basic Phonetics for Singers* il testo utilizzato dalla professoressa è *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation* di Joan Wall³⁰, statisticamente il più utilizzato nelle classi di dizione e fonetica d'oltreoceano. Il manuale si presenta con un linguaggio chiaro e diretto, facilmente comprensibile dagli studenti e sfruttabile per tutte le sei lingue generalmente insegnate in un corso di dizione (italiano, inglese, francese, tedesco, latino e spagnolo). I suoni sono spiegati in apertura grazie all'ausilio dell'Alfabetico Fonetico Internazionale, di cui si assume una prenoscenza. Per tutti i suoni vengono forniti esempi ed eccezioni e spiegate le regole sottostanti tali pronunce.

Ad un studio più approfondito, tuttavia, non sfuggono alcuni difetti. Innanzitutto il volume, edito nel 1975 e mai più aggiornato nonostante le numerose imprecisioni, non offre un cd audio con registrazioni di arie cantate da nativi; il numero di esercizi forniti dal testo, inoltre, è del tutto insufficiente per una piena assimilazione delle regole enunciate e necessita di conseguenza di un altro manuale che integri tale mancanza o dell'apporto di un insegnante volenteroso nell'elaborare materiale didattico aggiuntivo, sotto forma di quiz ed esercizi di rinforzo.

Il professor Neilson, americano ma con un passato di studente a Perugia, si occupa dei corsi di lingua italiana, che si dividono in tre livelli di competenza comunicativa: *Beginner, Intermediate, Advanced*. Gli studenti, in totale trentadue, sono obbligati a seguire nell'arco del loro periodo di studi, almeno due semestri di corsi di lingua straniera, a scelta tra italiano, francese e tedesco.

³⁰ JOAN WALL, *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation*, Caldwell Publishing Company, New York, 1990.

Statisticamente, l'italiano è quello che accoglie più studenti, affascinati dalla storia e dalla cultura del nostro paese ma anche dal desiderio di vivere un giorno la 'dolce vita' ritratta nei film e le passioni che sono soliti cantare nelle loro arie.

Il corso si pone come primo obiettivo da perseguire il raggiungimento e lo sviluppo di una buona pronuncia della lingua italiana, per poi analizzarne la grammatica e il vocabolario. Purtroppo però la realtà dell'insegnamento è risultata alquanto differente.

Nel corso di livello principiante sono presenti dieci studenti, nove ragazze e un ragazzo, divisi non in base all'anno ma in base al livello linguistico. Alla metà di novembre sono già stati affrontati i tempi verbali del presente, dell'imperfetto e del futuro, ma stranamente stanno trattando solo ora il passato prossimo³¹. La lezione si tiene interamente in italiano, sebbene gli studenti non capiscano tutto quanto affermato dal docente, il quale spesso si esprime utilizzando termini metalinguistici di cui i ragazzi non conoscono il significato neppure in riferimento alla loro lingua madre. Il testo utilizzato è *A Practical Guide to Italian Grammar* di Denise De Rome e Paola Tite³².

Come preannunciato nella descrizione del corso, vengono effettivamente utilizzati moltissimi *pattern drills* grammaticali, utili per la fissazione della regola grammaticale ma poco produttivi per la creazione di una reale competenza comunicativa; il più delle volte infatti, i ragazzi, ricercano nell'esempio la risposta corretta da pronunciare, non provando di conseguenza ad assimilare la regola esercitata.

Viene poi distribuita una fotocopia di esercitazioni sul passato prossimo, all'interno della quale compaiono sia verbi transitivi che intransitivi, oltre ai pronomi oggetto diretto antecedenti il verbo. Dopo aver lasciato una ventina di minuti agli studenti per completare l'esercizio, si procede con la correzione, la quale però viene svolta ripetendo all'unisono una sola frase pronunciata dal docente, senza dunque dare la possibilità ai ragazzi di confrontarsi con altre versioni, magari corrette, e senza permettere loro di leggere, e dunque essere corretti individualmente. Una tale correzione corale non permette infatti a mio giudizio la chiarificazione di eventuali dubbi né il miglioramento orale degli alunni. Il *teacher's talk* è molto amplificato, mentre lo spazio dedicato ai ragazzi è deficitario.

Nei corsi intermedio e avanzato la situazione globale non si modifica; la conversazione è ridotta al minimo e le lezioni sono per lo più incentrate sulla grammatica,

³¹ Per approfondimenti, si vedano le ipotesi di insegnabilità e dell'ordine naturale di Krashen, STEPHEN D. KRASHEN, TRACY D. TERRELL, *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Alemany Press, Hayward (CA), 1983, STEPHEN D. KRASHEN, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford, 1981, HEIDI DULAY, MARINA BURT & STAPHEN KRASHEN, *Language Two*, Oxford University Press, London, 1982.

³² DENISE DE ROME, PAOLA TITE, *A Practical Guide to Italian Grammar*, McGraw-Hill, New York, 2003.

con l'utilizzo di parole tecniche troppo complesse per essere comprese dagli studenti, quali *complemento di termine* o *accordo fonetico*. I ragazzi seguono perché il professore è intraprendente e crea un bel clima in classe, molto confidenziale e informale ma non riescono a comprendere tutto ciò che viene svolto o detto e spesso si perdono nei tecnicismi utilizzati dal professore.

Lo spazio dedicato alla pronuncia si ritrova dunque in quella frase iniziale di presentazione del corso ma purtroppo nella realtà dei fatti esso non è sviluppato a sufficienza.

Nei corsi di dizione e di *Coaching*, al contrario, la grammatica è totalmente mancante così come ogni riflessione linguistica inerente il testo. All'interno di questi corsi infatti viene inizialmente proposta la lettura di un testo, solitamente un'aria che i ragazzi stanno preparando per una rappresentazione. Dopo che il docente ha ripetuto un paio di volte il testo in questione soffermandosi sulle parole più complicate da pronunciare, si passa alla traduzione letterale in lingua inglese, senza però sforzarsi di comprendere ciò che è stato letto. I ragazzi dunque senza preoccuparsi di ciò che sottostà il testo, iniziano a esercitare la pronuncia dei termini più problematici cantandoli direttamente, senza provare a pronunciarli correttamente nella lettura.

Come si affermava in precedenza, infatti, cantare le arie risulta molto più semplice per gli studenti rispetto al leggerle, dal momento che il canto, per propria natura, permette alle parole di scorrere più velocemente, coprendo gran parte dei difetti di pronuncia tipici della lettura. La lezione si incentra dunque sul risultato finale, ovvero sulla *performance* teatrale, mentre la comprensione e il lavoro sul testo sono spesso erroneamente omessi.

3.2.10. WASHINGTON UNIVERSITY - SEATTLE

Come ultima tappa della mia ricerca statunitense ho avuto la fortunata opportunità di recarmi all'Università di Washington, a Seattle, una delle più antiche istituzioni universitarie statali della costa ovest degli Stati Uniti, occupante il decimo posto nella classifica delle università statali più prestigiose del mondo stilata dalla Shanghai Jiao Tong University³³.

Il professor Thomas Harper, associato di Musica e Direttore del Teatro d'Opera dell'Università è stato estremamente disponibile a collaborare alla mia ricerca e mi ha

³³ La Washington University è situata a Seattle.

offerto subito di partecipare alle lezioni e studiare le metodologie di insegnamento locali, le quali si sono rivelate, insieme ai suoi preziosi consigli, fondamentali per la stesura della mia ricerca. L'Università di Washington, fondata nel novembre del 1861 ospita circa cinquantaquattromila studenti all'anno e si sviluppa attorno a tre grandi campus; quello da me visitato, a Seattle, è il maggiore dei tre ed è costituito da sedici facoltà che offrono corsi *undergraduates*, *graduates*, *masters* e *doctorals*; Bothell e Tacoma sono invece più ridotti nelle dimensioni e offrono soltanto corsi *undergraduates* e *graduates*.

Il Dipartimento di Musica fu istituito subito dopo la fondazione dell'Università, circa centocinquanta anni fa; i primi corsi ad essere organizzati nel 1862 furono di piano, mentre negli anni a venire seguirono quelli di violino, organo e canto. Nel 1898 venne inoltre istituito un gruppo orchestrale della facoltà e nel 1911 si aprì il primo corso di laurea (BA) in musica.

Sia il *Bachelor Degree in Music* che il *Master Degree in Music and Voice* proposti dall'Università offrono un programma di laurea estremamente variegato e completo che include corsi di pedagogia vocale, dizione in lingua straniera e vocal coaching, oltre alla partecipazione attiva nel Teatro d'Opera locale che consente agli studenti una formazione pratica e esibizioni costanti.

Il *Bachelor Degree in Music and Voice* segue un programma di quattro anni all'interno dei quali è necessario ottenere un minimo di 180 crediti, dei quali almeno sessanta vanno accumulati in corsi non afferenti al Dipartimento di Musica, quali ad esempio, *Reasoning and Writing in Context e Foreign Languages* (Italiano, Francese, Tedesco).

I corsi ai quali ho partecipato durante la mia visita all'Università sono stati *Italian Diction* tenuto dalla professoressa Kari Ragan e *Vocal Pedagogy* tenuto dal professor Harper.

Alla lezione di Kari Ragan sono presenti quindici studenti *undergraduates* di cui nove ragazze e sei ragazzi. Il testo utilizzato in classe è *Singers' Italian* di Evelina Colorni, leggermente datato ma ancora largamente utilizzato, per la cui descrizione si rimanda a pagina 33.

La lezione incomincia con esercizi di trascrizione fonetica; l'insegnante detta alcune parole agli studenti i quali a turno escono alla lavagna e la trascrivono utilizzando l'International Phonetic Alphabet. La scelta dei termini ('banchetto', 'eccedere', 'cagione', 'sfuggo') non è casuale, in quanto essi sono tutti tratti dall'aria sulla quale gli alunni si

stanno esercitando, *Che fiero costume* di Giovanni Legrenzi, ascoltata nella versione cantata da Luciano Pavarotti.

Il clima, come già riscontrato in numerose altre lezioni americane è molto rilassato e informale, totalmente differente dalle nostre lezioni universitarie e anche il rapporto con il docente è molto più diretto e colloquiale.

Gli studenti leggono le parole e procedono con la trascrizione ma non traducono in inglese. Alla trascrizione segue la rilettura molto lenta e quasi sillabica del termine in questione a cui segue un'ulteriore rilettura ad una normale velocità di eloquio.

In una seconda fase la professoressa cerca di aiutare i discenti nel miglioramento della loro pronuncia illustrando alcune tecniche di fonetica articolatoria, quali ad esempio «arretrare la lingua per pronunciare le consonanti liquide». Gli allievi conoscono bene le regole di fonetica e la classificazione dei suoni consonantici sulla base del luogo e del modo dell'articolazione, cosicché tali consigli possono essere pienamente compresi e sfruttati. Secondo quanto sostenuto dal professor Harper e confermato anche dalla professoressa Ragan è importante che i discenti conoscano la trascrizione fonetica delle parole per imparare a leggerle ma con il tempo e la pratica ciò che più conta è la conoscenza del suono; gli studenti devono infatti esercitarsi tanto nella pratica orale quanto nell'ascolto convalidando dunque un principio a lungo sostenuto nel capitolo precedente: una perfetta resa fonetica è possibile solamente se l'audizione di tale suono non ne risulta compromessa. Seguendo i principi di Guberina e delle applicazioni del metodo Verbo-Tonale di alcuni studiosi americani quali, ad esempio, Daniel Ling³⁴, gli studenti vengono portati ad ascoltare le arie moltissime volte prima e dopo la loro personale lettura, per poi ripetere a lungo i suoni più complessi, quali i nessi /gli/ e /gn/ o le vocali.

Come sostenuto infatti dal professor Harper, ben pochi americani riescono, nonostante gli sforzi e le ore di lezione, ad arrivare a pronunciare correttamente le vocali dell'italiano. La causa sarebbe da ricercarsi nella posizione che assumono il palato e le labbra nell'emissione di suoni. La lingua inglese è infatti caratterizzata da *spread vowels*, mentre le lingue europee sarebbero al contrario lingue con *full vowels*. Gli unici abitanti degli Stati Uniti potenzialmente in grado di pronunciare tali suoni alla europea sarebbero gli abitanti del Minnesota, diretti discendenti degli scandinavi.

Le lezioni di Harper alle quali ho partecipato sono state tutte individuali, nel corso delle quali professore e allievo si focalizzano essenzialmente sulla lettura e sulla ripetizione dei suoni più complessi per poi esercitarsi su tali arie con l'accompagnamento

³⁴ Per approfondimenti sul tema si rimanda alla nota n. 69 del Capitolo 2.

al pianoforte. Harper consiglia ai suoi alunni di cantare non pensando alle regole, ma tenendo a mente il suono delle parole; tutto ciò però è complicato dal fatto che i ragazzi non conoscono effettivamente il significato di tali parole e di conseguenza è più difficile per loro ricollegare mentalmente la parola scritta sul foglio con il suono della stessa. L'unico lato negativo infatti che ho riscontrato in questa esperienza a Seattle è stata la mancanza di un corso di lingua italiana che possa combinare le nozioni apprese nelle lezioni di dizione e ampliare il vocabolario dei discenti, così da semplificare il ricordo delle parole e la successiva resa vocale.

I documenti che si riportano di seguito ritraggono la metodologia di insegnamento preferita da entrambi i professori: nella prima riga si trovano le parole dell'aria, sotto le quali risiede la traduzione fonetica delle stesse, cui segue infine la traduzione in lingua inglese. Tale traduzione, in alcuni esempi sotto la trascrizione fonetica, in altri posta a fianco è operata parola per parola e, nel caso in cui questa risulti troppo dissimile dalla lingua *standard*, in parentesi è riportata la frase tradotta secondo i canoni della lingua.

Vissi d'arte

Anita Ceaguetti

Tosca's aria from the opera *Tosca* ['to.ska]

Text by *Giuseppe Giacosa* and *Luigi Illica*

Set by *Giacomo Puccini* (1858-1924)

Vissi d'arte, vissi d'amore,
 ['vis.si 'dar.te 'vis.si da.'mo:.re]
 I-lived for-art, I-lived for-love,

non feci mai male ad anima viva!
 [non 'fe:.tʃi ma:i 'ma:.le ad 'a:.ni.ma 'vi:.va]
 never did-I ever do-harm to-a soul living!
 (*I never harmed a living soul!*)

Con man furtiva,
 [kon ma:n fur.'ti:.va]
 With-a hand secretive
 (*Anonymously.*)

quante miserie conobbi, aiutai.
 ['kwan.te mi.'ze:.rʃe ko.'nob.bi a.ju.'ta:i]
 such miseries I-knew-of, I-helped.

Sempre con fé sincera
 ['sem.pre kon fe sin.'tʃe:.ra]
 Always with faith sincere

la mia preghiera
 [la mi:a pre.'gʃe:.ra]
 [the] my prayer

ai santi tabernacoli sali.
 [a:i 'san.ti ta.ber.'na:.ko.li sa.'li]
 to-the holy shrines rose.

Sempre con fé sincera
 ['sem.pre kon fe sin.'tʃe:.ra]
 Always with faith sincere

diedi fiori agl'altar.
 ['dje:.di 'fjo:.ri aʎ.ʎal.'ta:r]
 I-gave flowers to-the-altars.

Nell'ora del dolore perché, Signore,
 [nel.'lo:.ra del do.'lo:.re per.'ke sign.'no:.re]
 In-the-hour of sorrow why, Lord,

me	ne	rimuneri	così?			
[me	no	ri.'mu:ne.ri	ko.'zi]			
me	do	you-reward	thus?			
Diedi	gioielli	della	Madonna	al	manto,	
[dʒe:di	dʒo.'jel.li	'del.la	ma.'don.na	al	'man.to]	
I-gave	jewels	for-the	Madonna's	-	cloak,	
e	diedi	il	canto	agli	astri,	al
[e	'dʒe:di	il	'kan.to	'aʎ.	'ʌs.tri	al
and	I-gave	(my)	song	to-the	stars,	to
						heaven,
che	ne	ridean	più		belli.	
[kə	no	ri.'de:an	pju		'bbel.li]	
who	in	rejoicing	(became)-more		beauty.	
Nell'ora	del	dolor	perché,	Signor,		
[nel.'lo:ra	del	do.'lo:r	per.'kə	sjn.'no:r]		
In-the-hour	of	sorrow	why,	Lord,		
ah,	perché	me	ne	rimuneri	così?	
[a	per.'kə	me	ne	ri.'mu:ne.ri	ko.'zi]	
ah,	why	me	do	you-reward	thus?	

(Literal translation and IPA transcription © by Bard Suverkrop—IPA Source, LLC)

Che fiero costume by Giovanni Legrenzi

Che fiero costume
 [ke 'fjɛro kos'tume]
 d'aligero nume,
 [da'lidzɛro 'nume]
 che a forza di pene si faccia adorar!
 [ke:a 'fɔrtsa di 'pene si 'fattʃado'rar]
 E pur nell'ardore
 [e *pur nellar'dore]
 Il dio traditore
 [il di:o tradi'tore]
 un vago sembiante mi fe' idolatrar.
 [un 'vago sem'bjante mi fe:idola'trar]
 Che crudo destino
 [ke '*krudo des'tino]
 che un cieco bambino
 [ke:un 'tʃɛko bam'bino]
 con bocca di latte si faccia stimar!
 [kon 'bokka di 'latte si 'fattʃa sti'mar]
 Ma questo tiranno
 [ma '*kwesto ti'ranno]
 con barbaro inganno,
 [kon 'barbaro:inj'ganno]
 entrando per gli occhi, mi fe' sospirar!
 [en'trando per ʎʎ'jɔkki mi fe *sospir'rar]

Pur dicesti, o bocca bella by Antonio Lotti

Pur dicesti, o bocca bella,
 [pur di'tʃɛsti o '*bokka 'bella]
 quel soave e caro sì,
 [kwɛl so'ave '*karo si]
 che fa tutto il mio piacer.
 [ke *fa '*tutto il mi:o pja'tʃɛr]
 Per onor di sua facella
 [per o'nor di su:a fa'tʃɛlla]
 con un bacio amor t'apri,
 [kon un 'batʃo:a'mor ta'pri]
 dolce fonte del goder.
 [doltʃɛ 'fonte del go'dɛr]

That bold custom

That bold custom
 of the winged cupid,
 That forces by pain to make one love!
 And yet with passion,
 the deceitful god
 Makes me idolize a lovely face
 O cruel fate,
 that a blind baby,
 With mouth of milk commands respect.
 But this tyrant
 With barbaric deceit,
 Entering by the eyes, made me sigh.

You have spoken, Oh beautiful mouth

You have spoken, Oh beautiful mouth,
 That gentle and dear "yes"
 That makes all my joy.
 For the honor of his presence
 Love has opened with a kiss,
 A sweet fount of happiness.

O del mio amato ben

Text by Alberto Donaudy (1880-1941)

Set by Stefano Donaudy (1879-1925), from *36 Arie di Stile Antico*, #18

O del mio amato ben perduto incanto!
[o de:i mi:o a.'ma:to be:n per.'du:to iq.'kan.to]
Oh, of my beloved dear lost enchantment!
(*Oh, the lost enchantment of my dearly beloved!*)

Lungi è dagli occhi miei
['lun.dʒi e daʎ. 'ok.ki mje:i]
Far is from-the eyes mine
(*Far from my sight is*)

chi m'era gloria e vanto!
[ki 'me:ra 'glo:rja e 'van.to]
who to-me-was glory and pride!
(*the one who was my glory and pride!*)

Or per le mute stanze
[o:r pe:r le 'mu:te 'stan.tse]
Now through the silent rooms

sempre lo (la) cerco e chiamo
['sem.pre lo (la) 'tʃer.ko e 'kja:mo]
always him (her) I-seek and I-call
(*I always seek him (her) and call*)

con pieno il cor di speranze.
[ko:n 'pje:no il ko:r di spe.'ran.tse]
with full [the] heart of hopes.
(*with a heart filled with hope.*)

Ma cerco invan, chiamo invan!
[ma 'tʃer.ko in.'va:n 'kja:mo in.'va:n]
But I-seek in-vain, I-call in-vain!

E il pianger m'è sì caro,
[e il 'pjan.dʒer me si 'ka:ro]
And the weeping to-me-is so dear,
(*And yet my weeping is dear to me.*)

che di pianto solo nutro il cor.
[ke di 'pjan.to so:l 'nu.tro il ko:r]
that with weeping alone I-nourish the heart.
(*since I nourish my heart with tears alone.*)

Mi sembra, senza lui (lei), triste ogni loco.
 [mi 'sem.bra 'sen.tsa lu:i (le:i) 'tri.ste 'oŋ.ni 'lo:.ko]
 To-me it-seems, without him (her), sad-is every place.
 (Everywhere seems sad without him (her).)

Notte mi sembra il giorno;
 ['not.te mi 'sem.bra il 'dʒor.no]
 Night to-me seems the day;
 (Day seems as night to me;)

mi sembra gelo il foco.
 [mi 'sem.bra 'dʒe:.lo il 'fo:.ko]
 to-me seems cold the fire.
 (fire seems cold to me.)

Se pur talvolta spero
 [sɛ pu:r tal.'vɔl.ta 'spe:.ro]
 If, however, sometimes I-hope
 (However, if sometimes I hope)

di darmi ad altra cura,
 [di 'dar.mi ad 'al.ta 'ku:.ra]
 to give-myself to another's care,
 (to give myself to another.)

sol mi tormenta un pensiero:
 [so:l mi tor.'men.ta un pen.'sje:.ro]
 alone me torments one thought:
 (I am tormented by one thought:.)

Ma, senza lui (lei), che farò?
 [ma 'sen.tsa lu:i (le:i) ke fa.'ro]
 But, without him (her), what would-I-do?

Mi par così la vita vana cosa
 [mi pa:r ko.'zi la 'vi:.ta 'va:.na 'ko:.za]
 To-me seems so-is the life a-hollow thing
 (To me life seems so empty)

senza il mio ben.
 ['sen.tsa il mi:o be:n]
 without [the] my beloved.

(Literal translation and IPA transcription © 2010 by Bard Suverkrop—IPA Source, LLC)

3.3. TESTIMONIANZE RACCOLTE

Ad un primo monitoraggio iniziale si è deciso di sottoporre un questionario ai 19 docenti e ai 197 discenti dei sopracitati corsi per indagare ulteriormente e secondo una modalità più oggettiva possibile le metodologie didattiche dei corsi, i materiali offerti, i supporti tecnologici a disposizione e le eventuali migliorie applicabili.

Per rendere la raccolta dei dati omogenea si è scelto proporre agli intervistati un questionario a risposta multipla; con alcuni studenti, più volenterosi di altri, è stato possibile inoltre abbinare alla valutazione oggettiva data dal questionario un ulteriore colloquio sui metodi didattici e gli aspetti particolarmente complessi dell'apprendimento linguistico, avendo così la possibilità di individuare variabili non considerate in precedenza.

Ai docenti sono state rivolte ventisette domande riguardanti i corsi da loro tenuti, la struttura dei suddetti, la tipologia di studenti ai quali essi sono rivolti (*undergraduates* o *graduates*), i libri di testo e/o eventuali altri supporti didattici da loro adottati e in ultimo un loro giudizio su tali materiali.

Sono state successivamente rivolte ventiquattro domande agli studenti di tali corsi, grazie alle quali si sono in primo luogo raccolti alcuni dati linguistico-biografici quali l'età, il paese di provenienza, il grado di scolarizzazione e le lingue straniere studiate in precedenza; in un secondo tempo si sono indagate le difficoltà maggiormente riscontrate nei corsi di lingua e dizione italiana, il giudizio nei confronti del materiale utilizzato in classe e suggerimenti riguardo eventuali modifiche applicabili.

Il questionario sottoposto ai docenti è stato redatto sia in lingua inglese che in un italiano semplificato così da facilitare la comprensione delle domande. La versione originale è stata in seguito modificata e riadattata al presente contesto.

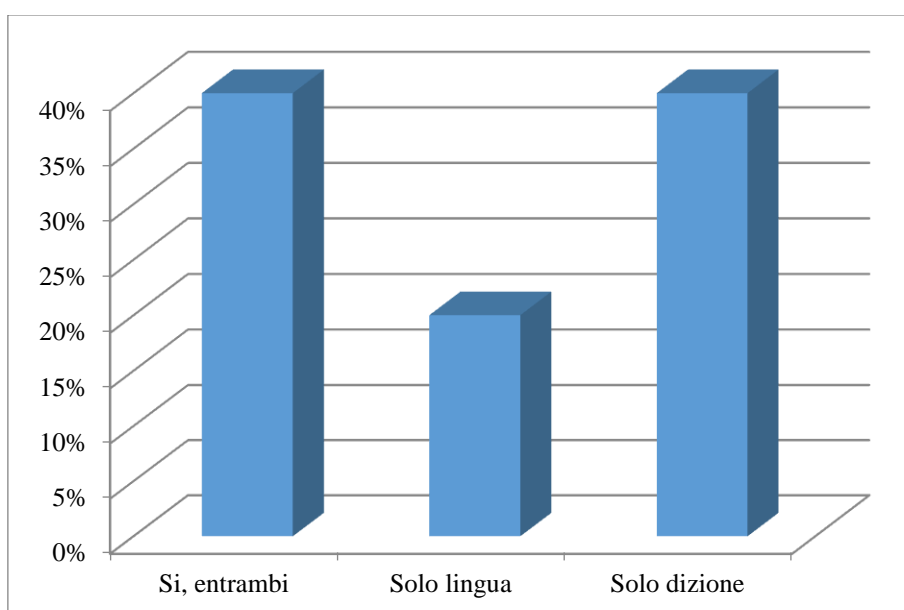
Il questionario sottoposto ai discenti, al contrario, considerata la competenza linguistico-comunicativa degli stessi, è stato redatto nella sola versione inglese.

Entrambe le versioni del questionario sono riportate in Appendice 3.

Domanda 1

Nell'Università o nell'Istituto presso il quale lavora si offrono corsi di lingua italiana e di dizione?

- | | |
|-----------------|-----|
| a) Sì, entrambi | 40% |
| b) Solo lingua | 20% |
| c) Solo dizione | 40% |

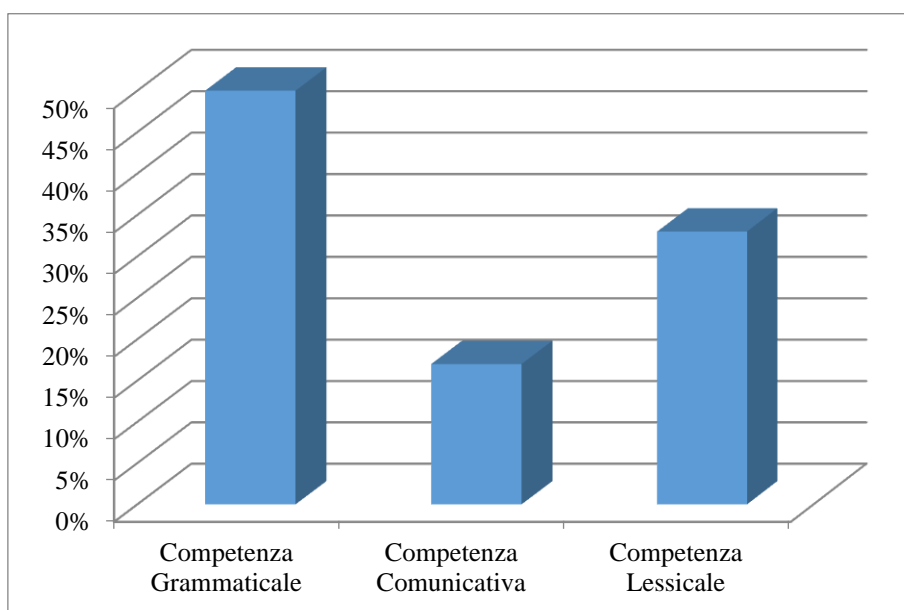


Analizzando tali risposte si evince che un discreto numero di istituti (poco meno della metà) possiede sia corsi di lingua che di dizione. La maggior parte, infatti, ritiene sufficiente proporre solo un corso di dizione. Il dato generale è abbastanza positivo anche se si ritiene utile nel medio termine un incremento del numero degli istituti proponenti entrambi i corsi.

Domanda 2

Nei corsi di lingua italiana proposti a quale tra le seguenti competenze, viene data più importanza?

- a) Competenza Grammaticale 50%
- b) Competenza Comunicativa 17%
- c) Competenza Lessicale 33%



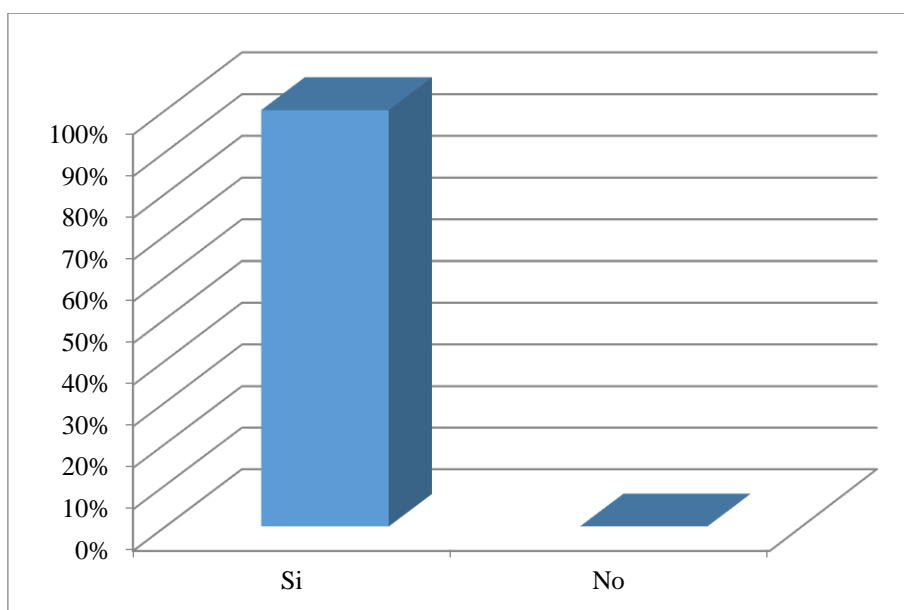
Dei sei corsi di lingua attivati dalle Facoltà, solo un istituto basa la propria didattica sull'importanza della comunicazione; mentre in quattro istituti viene data grande rilevanza alla competenza grammaticale.

Domanda 3

Il corso di lingua italiana è propedeutico al conseguimento della Laurea Triennale o di quella Specialistica?

a) Si 100%

b) No 0%

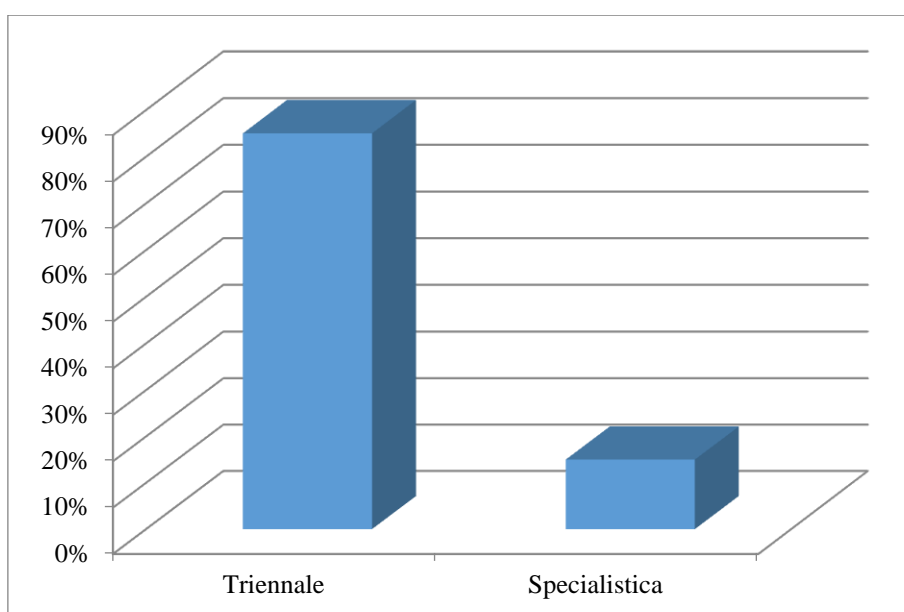


Per rispondere a tale domanda non sono stati presi in considerazione quegli istituti privati volti a promuovere la lingua e cultura italiana ma che non possono essere qualificati come università.

Domanda 4

Il corso di dizione è propedeutico al conseguimento della Laurea Triennale o di quella Specialistica?

- | | |
|------------------|-----|
| a) Triennale | 85% |
| b) Specialistica | 15% |



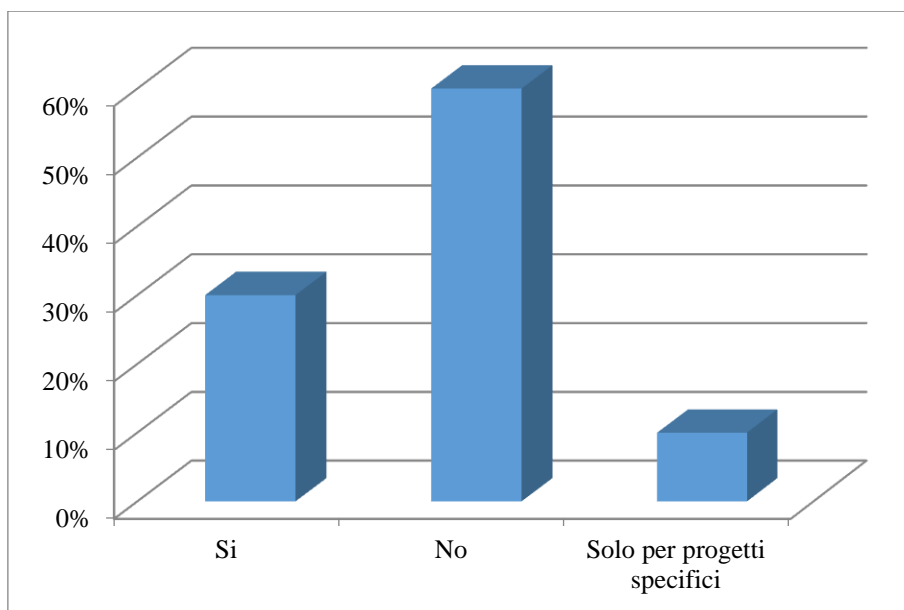
Gli istituti conferiscono quasi all'unanimità l'importanza della dizione e del suo approfondimento e si ritiene che la materia sia propedeutica al prosieguo del percorso formativo; pertanto è pressoché ovunque obbligatorio frequentare il corso di dizione al fine di conseguire la laurea triennale.

Ragionevole che nell'ultimo biennio di studi la frequenza a tale corso non abbia più natura di obbligatorietà.

Domanda 5

I corsi di lingua italiana e di dizione sono tenuti da insegnanti madrelingua?

- | | |
|--------------------------------|-----|
| a) Si | 30% |
| b) No | 60% |
| c) Solo per progetti specifici | 10% |

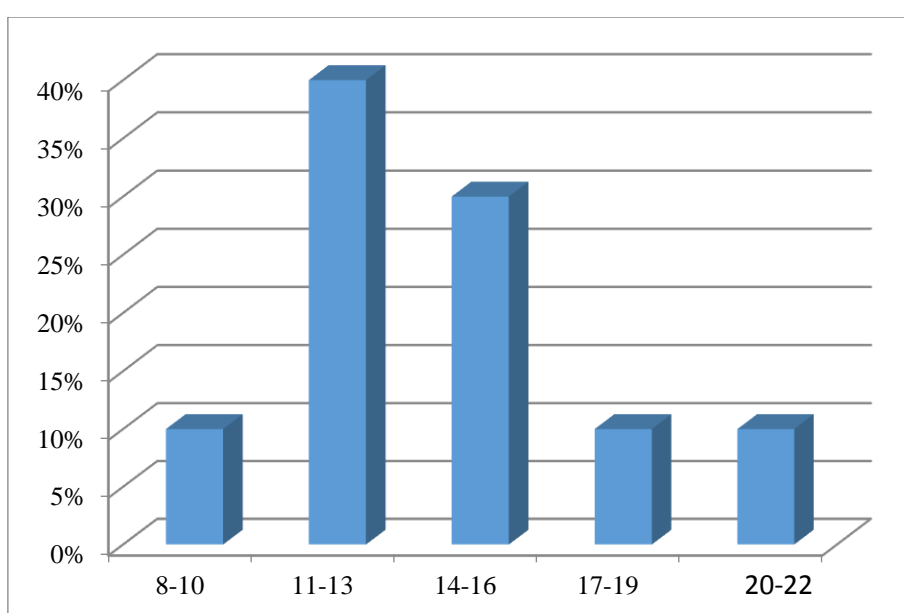


Nella maggior parte degli istituti esteri interessati al sondaggio si è riscontrata una scarsa presenza di insegnanti madrelingua; i docenti, seppur egregiamente preparati, non sono in grado di fornire agli studenti quelle sfumature che solo un nativo può trasmettere e che possono riguardare la corretta pronuncia e cadenza, l'inerenza tra il parlato e il vissuto nel proprio Paese di origine o il corretto inquadramento di un modo di dire all'interno di un dialogo tra parlanti madrelingua.

Domanda 6

Quante ore di lezione di dizione sono tenute nell'arco di un semestre?

a) 8-10	10%
b) 11-13	40%
c) 14-16	30%
d) 17-19	10%
e) 20-22	10%



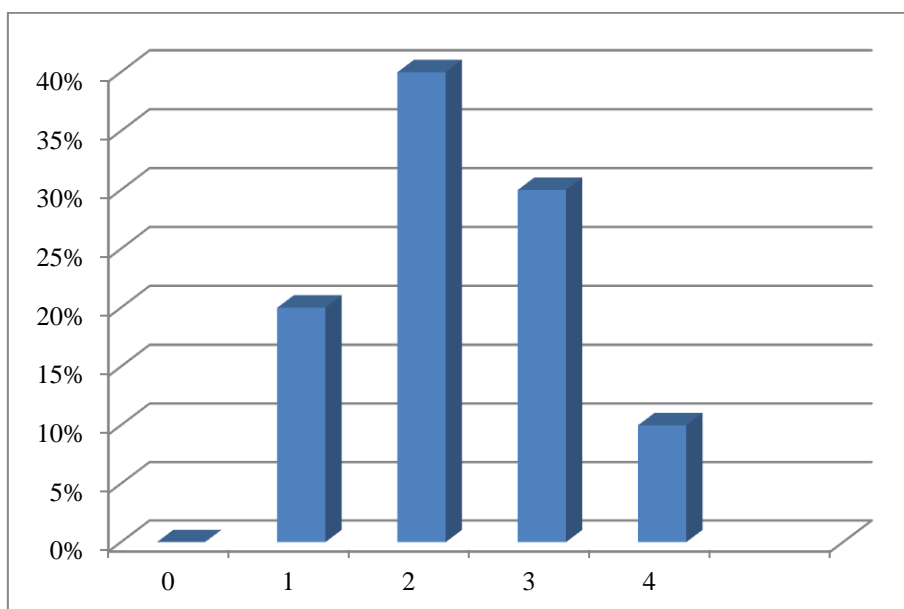
Considerato un semestre canonico formato da 12/13 settimane, la maggior parte degli studenti frequenta una media di una sola ora lezione di dizione a settimana (40%).

Prendendo in considerazione anche chi addirittura ha una media inferiore all'ora a settimana risulta che ben la metà degli intervistati frequenta un numero di ore altamente insufficiente e inadeguato al miglioramento di fonetica e dizione. Si ritiene infatti che un numero minimo di ore per ottenere dei risultati soddisfacenti sia di due ore settimanali. Pertanto solo un istituto è in linea con una corretta metodologia.

Domanda 7

Vengono riconosciuti dei crediti formativi a seguito della frequentazione del corso di dizione? Se si, quanti?

a) 0	0%
b) 1	20%
c) 2	40%
d) 3	30%
e) 4	10%



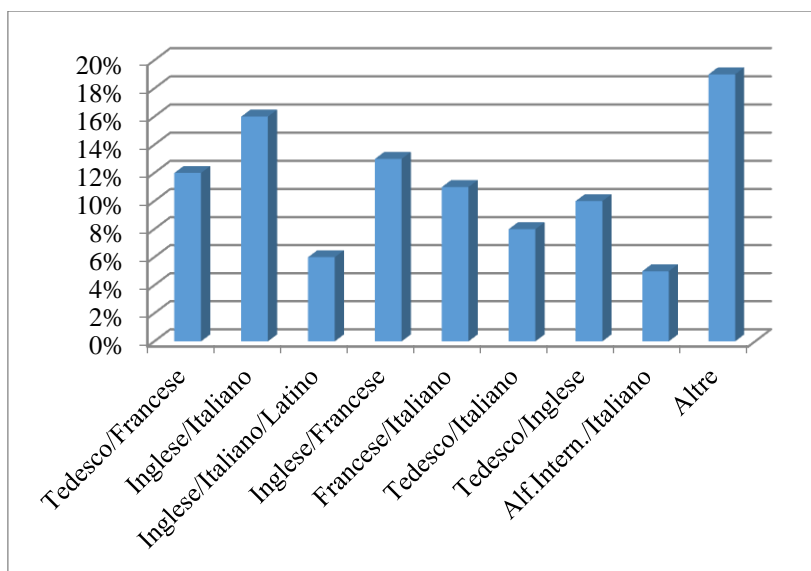
Il peso dei crediti formativi è strettamente correlato al numero di ore del corso in questione.

Infatti, come riportato alla domanda 6, la maggior parte degli istituti intervistati prevede un basso numero di ore settimanali per i corsi di dizione cui corrisponde per l'appunto una percentuale molto elevata di istituti che attribuiscono a tale corso un basso numero di crediti formativi.

Domanda 8

Vengono generalmente attivati corsi di dizione in più lingue straniera nell'arco di un semestre? Se si, quali?

a) Tedesco/Francese	12%
b) Inglese/Italiano	16%
c) Inglese/Italiano/Latino	6%
d) Inglese/Francese	13%
e) Francese/Italiano	11%
f) Tedesco/Italiano	8%
g) Tedesco/Inglese	10%
h) Alfabeto Internazionale/Italiano	5%
i) Altre	19%

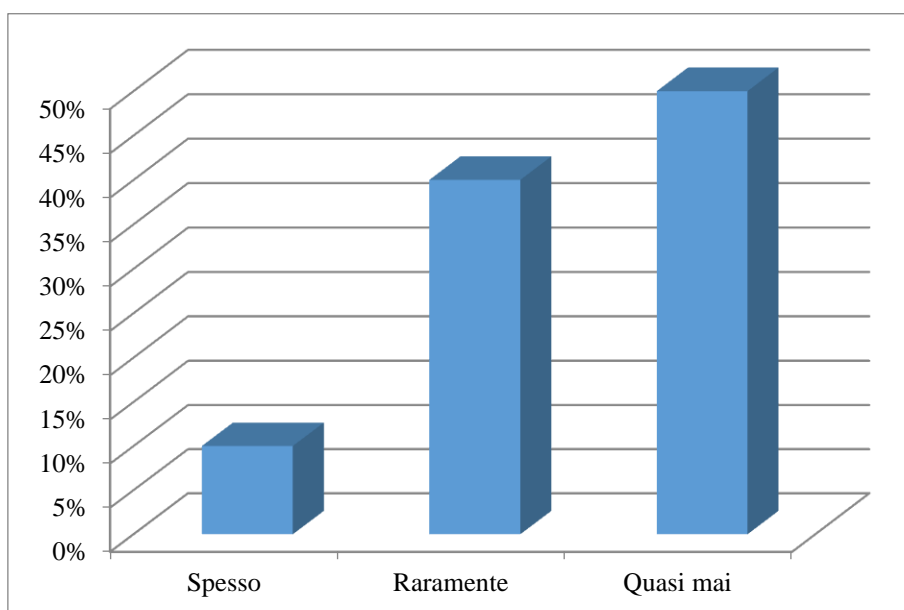


Dal grafico si evince che molto spesso nel corso di un unico semestre vengono attivati più corsi di dizione contemporaneamente e che gli studenti siano dunque costretti a frequentare contemporaneamente più corsi di lingua. Si nota inoltre una totale casualità negli abbinamenti.

Domanda 9

In qualità di docente di dizione italiana le capita di elaborare progetti o esercitazioni in collaborazione con l'insegnante di lingua o con il vocal coach (ove questi sia presente)?

- | | |
|--------------|-----|
| a) Spesso | 10% |
| b) Raramente | 40% |
| c) Quasi mai | 50% |

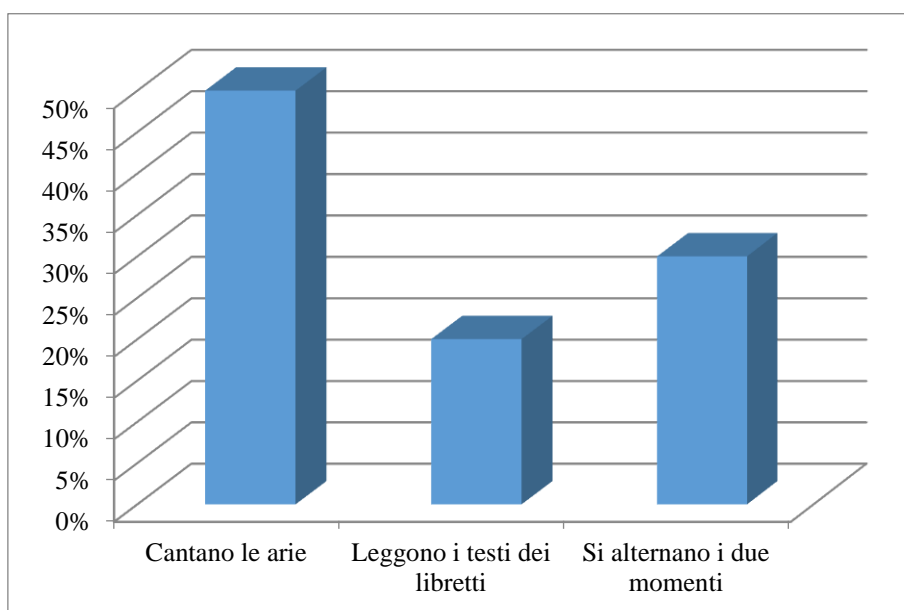


Le risposte fornite dagli intervistati indicano che solo in casi eccezionali vengono proposte collaborazioni tra le diverse materie.

Domanda 10

Nel corso della lezione di dizione gli studenti si esercitano cantando arie che stanno preparando per uno spettacolo o si propongono invece letture casuali di testi di libretti?

- a) Cantano le arie 50%
- b) Leggono i testi dei libretti 20%
- c) Si alternano i due momenti 30%



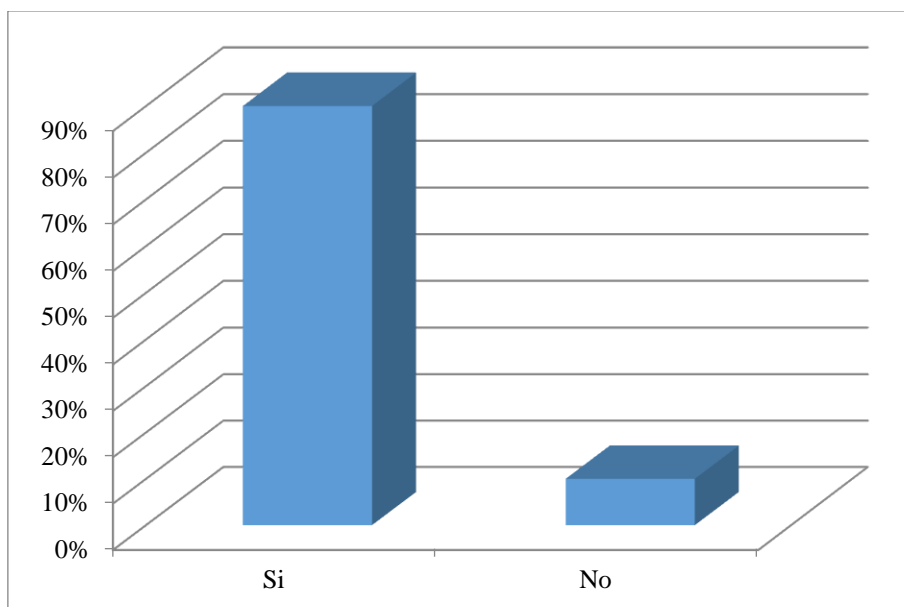
La maggior parte degli insegnanti preferisce far esercitare i propri studenti sui testi delle arie che quest'ultimi stanno preparando per una performance; altri invece alternano momenti di lettura a momenti di canto. Auspicabilmente solo una minoranza prevede all'interno delle proprie classi la sola lettura dei testi svincolata da una pratica canora.

Domanda 11

Le performance degli studenti migliorano nel passaggio dalla lettura al canto?

a) Si 90%

b) No 10%

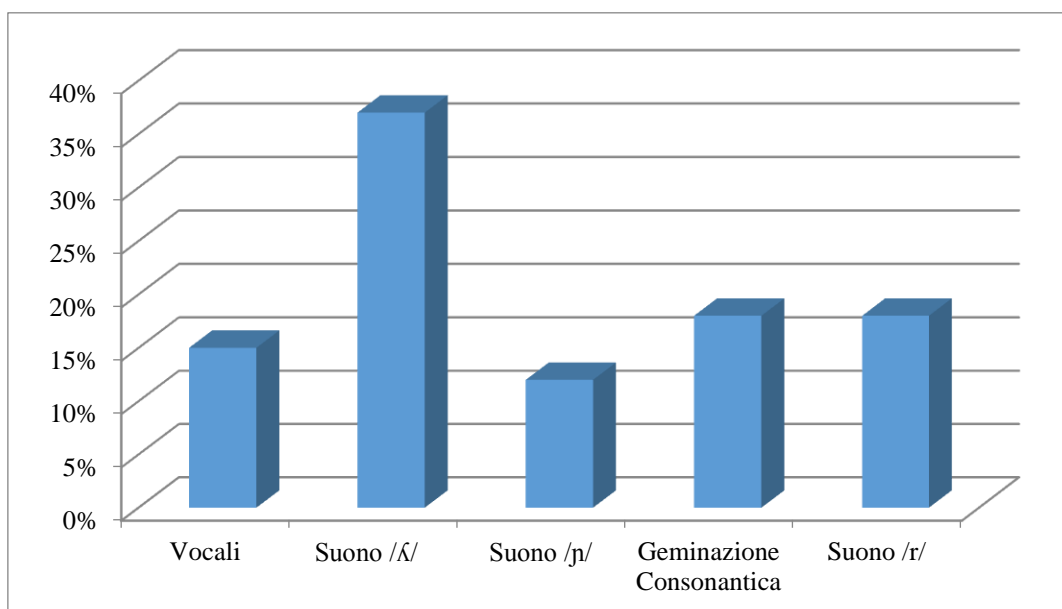


Come facilmente presumibile ben il 90% degli intervistati nota un miglioramento nelle performance dei propri studenti nel corso dell'esibizione canora. Nel canto infatti le vocali si allungano e la pronuncia ne beneficia sensibilmente con risultati spesso più che positivi.

Domanda 12

Quali sono le difficoltà maggiori che incontrano i suoi studenti nell'approcciarsi allo studio della fonetica italiana? È possibile scegliere più di un opzione.

a) Vocali	15%
b) Suono /k/	37%
c) Suono /p/	12%
d) Geminazione consonantica	18%
e) Suono /r/	18%

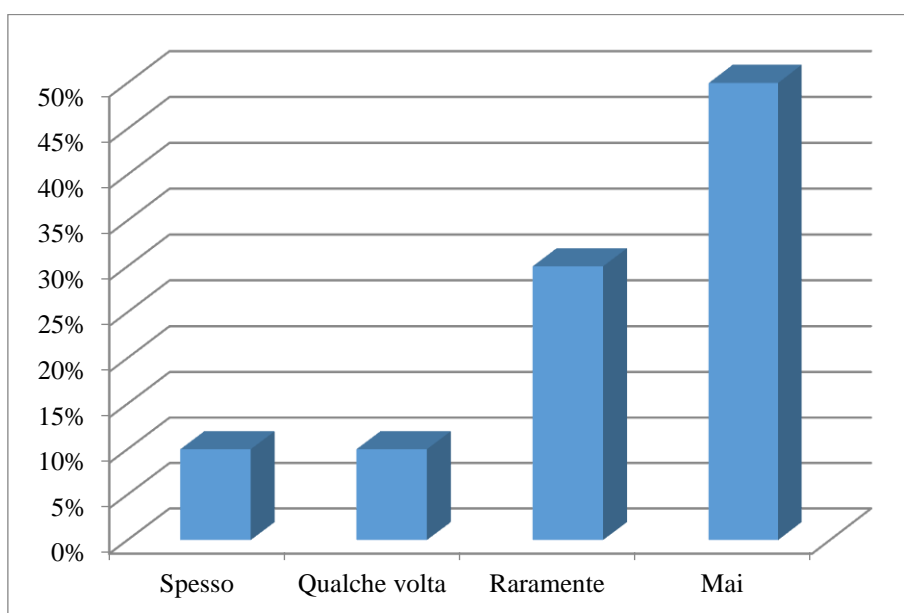


Il suono /k/ inesistente nelle altre lingue solitamente studiate viene giudicato in assoluto il più complesso da rendere in italiano, così come il raddoppiamento consonantico e il suono polivibrante /r/ tipici anch'essi della nostra lingua e pressoché unici nella loro produzione.

Domanda 13

Nel corso delle ore di dizione è abitualmente utilizzato un laboratorio di ascolto?

- | | |
|------------------|-----|
| a) Spesso | 10% |
| b) Qualche volta | 10% |
| c) Raramente | 30% |
| d) Mai | 50% |



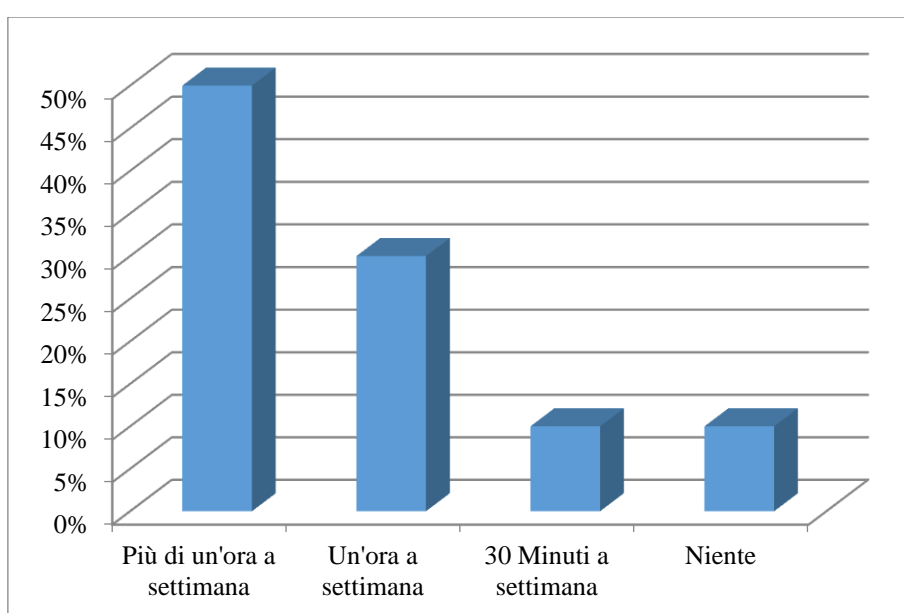
Come si nota dal grafico la metà degli istituti interpellati non possiede o non utilizza il laboratorio linguistico per far pratica ed esercitarsi con la fonetica e solo due istituti usufruiscono del laboratorio quale strumento di apprendimento continuo.

Tra chi ha dichiarato di non utilizzare mai il laboratorio linguistico si è riscontrato che molti impiegano le registrazioni e le riproduzioni degli studenti per monitorare gli errori e migliorare le capacità di discriminazione fonetica.

Domanda 14

Quanto tempo nel corso della lezione di dizione è dedicato alla trascrizione fonetica?

a) Più di un'ora a settimana	50%
b) Un'ora a settimana	30%
c) 30 minuti a settimana	10%
d) Niente	10%

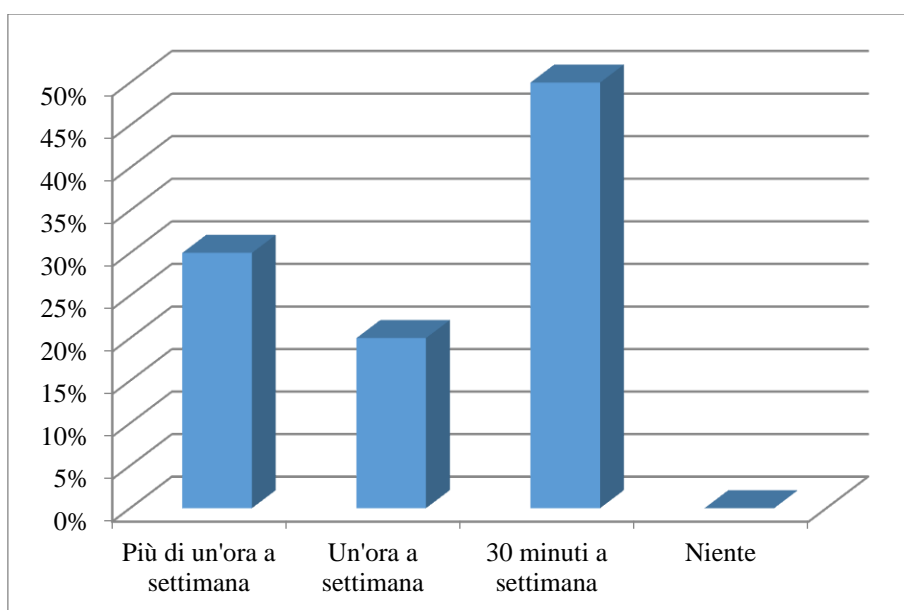


Considerando la somma delle risposte c) e d), si ritiene che il 20% degli apprendenti non abbia a disposizione un tempo idoneo per un corretto allenamento alla trascrizione fonetica, sebbene la metà degli intervistati, avendo affermato di assegnare alla trascrizione fonetica più di un'ora a settimana, concentra il corso di dizione in prevalenza sul miglioramento delle abilità scritte e non di quelle orali.

Domanda 15

Quanto tempo viene dedicato alla pratica e alla correzione della pronuncia orale?

a) Più di un'ora a settimana	30%
b) Un'ora a settimana	20%
c) 30 minuti a settimana	50%
d) Niente	0%

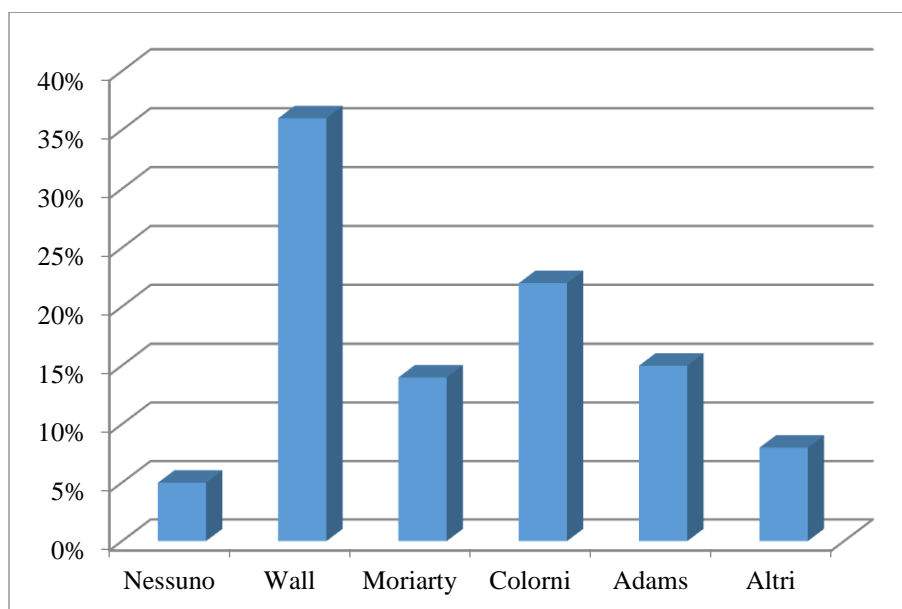


Come appena sostenuto, ben il 50% dei professori sostiene di affidare solamente 30 minuti di lezione alla settimana alla pratica orale. Tale percentuale è sicuramente inficiata dallo scarso numero di ore di lezione per la suddetta materia presenti all'interno delle Facoltà.

Domanda 16

Quale libro di testo viene utilizzato per l'apprendimento della dizione italiana?

a) Nessuno	5%
b) Wall	36%
c) Moriarty	14%
d) Colorni	22%
e) Adams	15%
f) Altri	8%

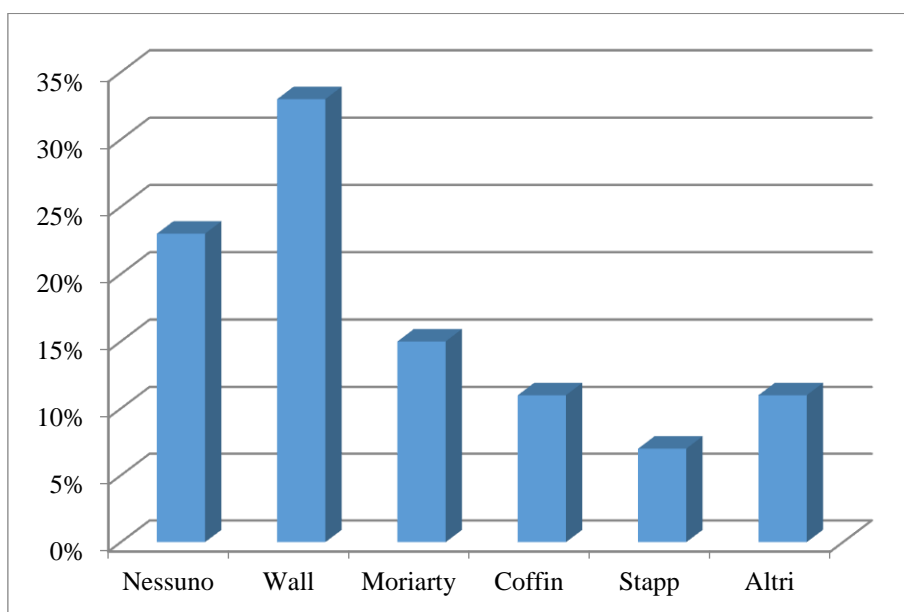


Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation di Jean Wall è statisticamente e universalmente il manuale più utilizzato nei corsi di dizione. Tale popolarità è dovuta in parte al fatto che il manuale propone l'analisi fonetica di ben sei lingue in un unico volume, con un notevole risparmio per gli studenti e una conseguente praticità per gli insegnanti. Dai dati ottenuti si evince che in molti casi viene utilizzato più di un manuale.

Domanda 17

Quale libro di testo viene utilizzato per l'apprendimento dell'Alfabetico Fonetico Internazionale?

a) Nessuno	23%
b) Wall	33%
c) Moriarty	15%
d) Coffin	11%
e) Stapp	7%
f) Altri	11%

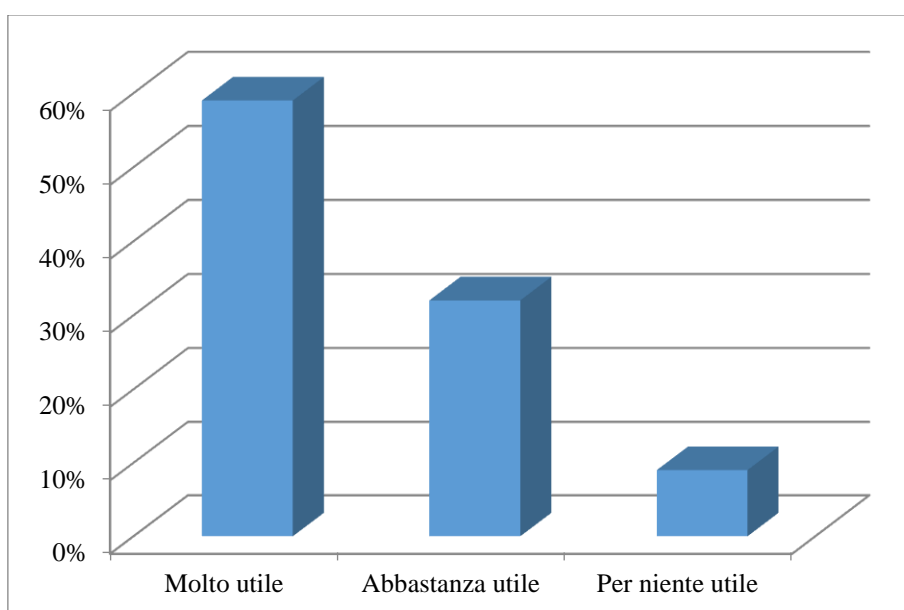


La maggior parte degli intervistati sceglie nuovamente Jean Wall per le esercitazioni di carattere prevalentemente fonetico; tuttavia un numero elevato di insegnanti ammette di non differenziare in termini di manuali tra alfabeto fonetico e pronuncia e rivela di preparare manualmente delle schede qualora fosse necessario un maggior approfondimento. Dai dati ottenuti si evince che in molti casi viene utilizzato più di un manuale.

Domanda 18

Quanto si ritiene utile il manuale *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation* di Jean Wall utilizzato per il corso di dizione italiana?

a) Molto utile	59%
b) Abbastanza utile	32%
c) Per niente utile	9%

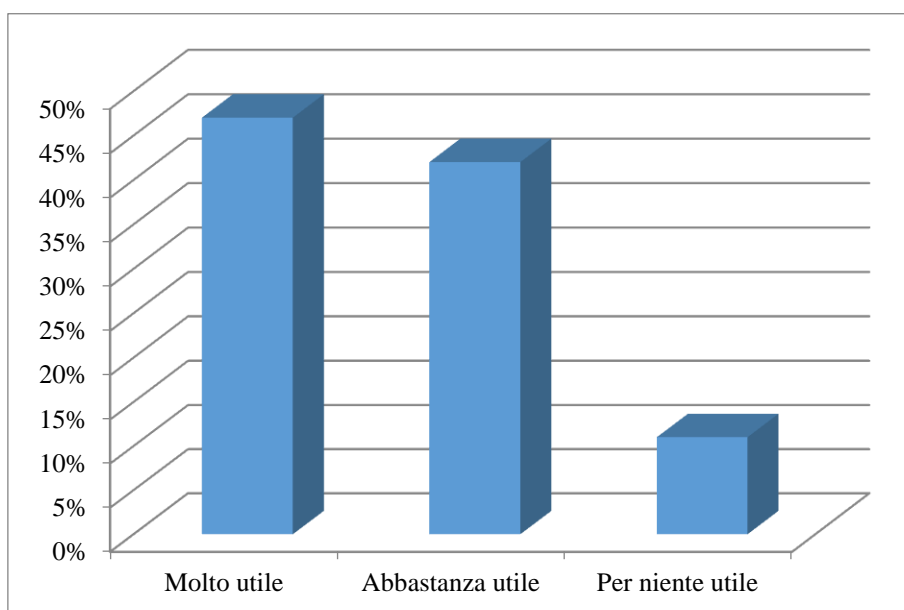


Come si può evincere il grado di soddisfazione è elevato e le uniche note negative riguardanti il volume si inseriscono nella mancanza di un cd audio e nella necessità per la casa editrice di proporre una versione aggiornata del manuale priva dei numerosi refusi presenti attualmente.

Domanda 19

Quanto si ritiene utile il testo *Singers' Italian: A Manual of Diction and Phonetics* di Evelina Colorni utilizzato per il corso di dizione italiana?

- | | |
|---------------------|-----|
| a) Molto utile | 47% |
| b) Abbastanza utile | 42% |
| c) Per niente utile | 11% |

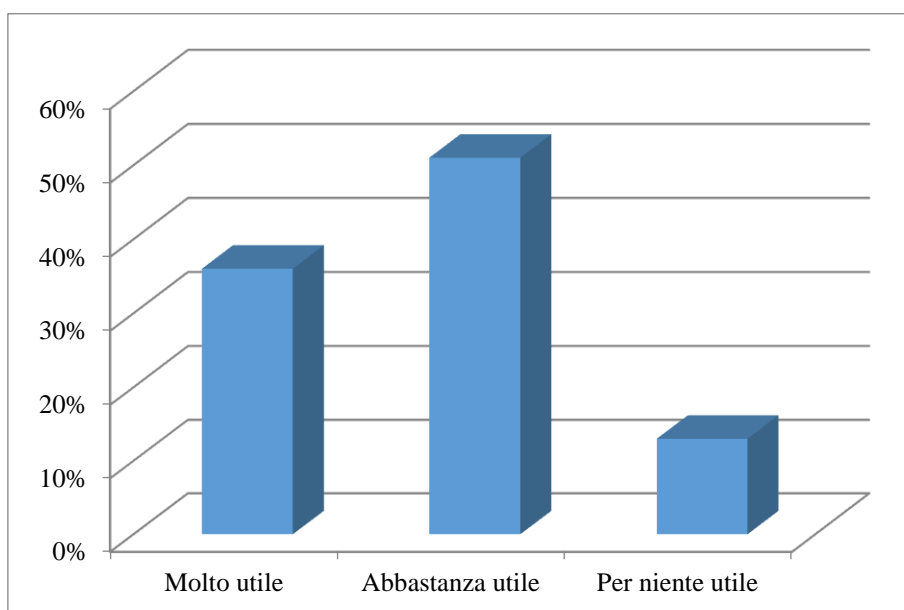


La soddisfazione degli insegnanti è quasi unanime, specialmente non considerando anche in questo caso la mancanza di un cd audio, la quale però viene compensata dai numerosi esempi di carattere musicale proposti dalla professoressa.

Domanda 20

Quanto si ritiene utile il testo *A Handbook of Diction for Singers: Italian, German, French* di David Adams utilizzato per il corso di dizione italiana?

- | | |
|---------------------|-----|
| a) Molto utile | 36% |
| b) Abbastanza utile | 51% |
| c) Per niente utile | 13% |

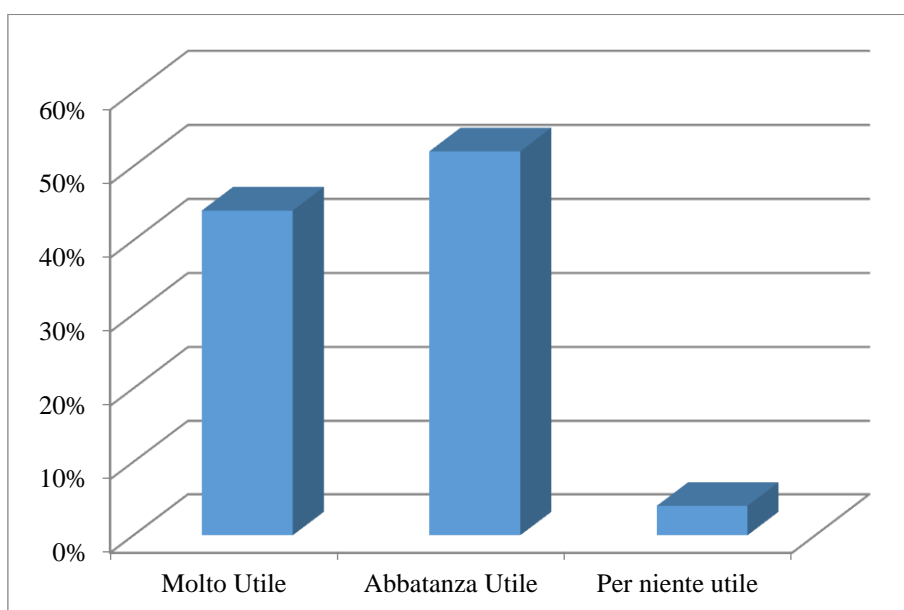


Gli insegnanti si sono espressi positivamente anche a riguardo di tale manuale sebbene quest'ultimo risulti sotto certi aspetti troppo sintetico e mostri alcune lacune nel fornire spiegazioni su determinati passaggi.

Domanda 21

Quanto si ritiene utile il manuale *Diction Italian, Latin, French, German...the Sounds and 81 Exercises for Singing Them* di John Moriarty utilizzato per il corso di dizione italiana?

- a) Molto utile 44%
- b) Abbastanza utile 52%
- c) Per niente utile 4%

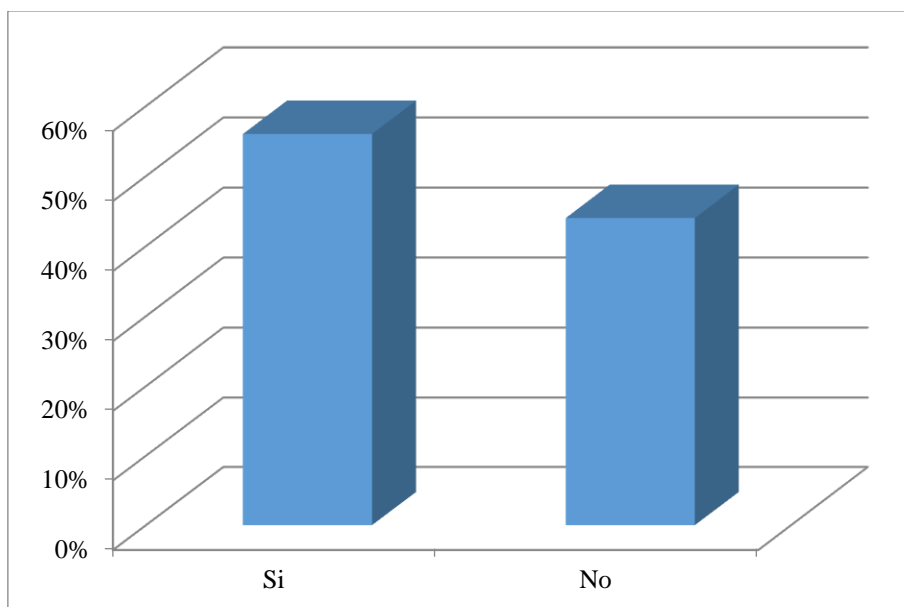


Le critiche riguardanti tale manuale si orientano soprattutto verso la scarsità di esempi proposti e la mancanza di un cd audio. La valutazione media complessiva rimane comunque positiva.

Domanda 22

Modificherebbe o aggiungerebbe qualcosa ai testi utilizzati durante i corsi?

- | | |
|-------|-----|
| a) Si | 56% |
| b) No | 44% |

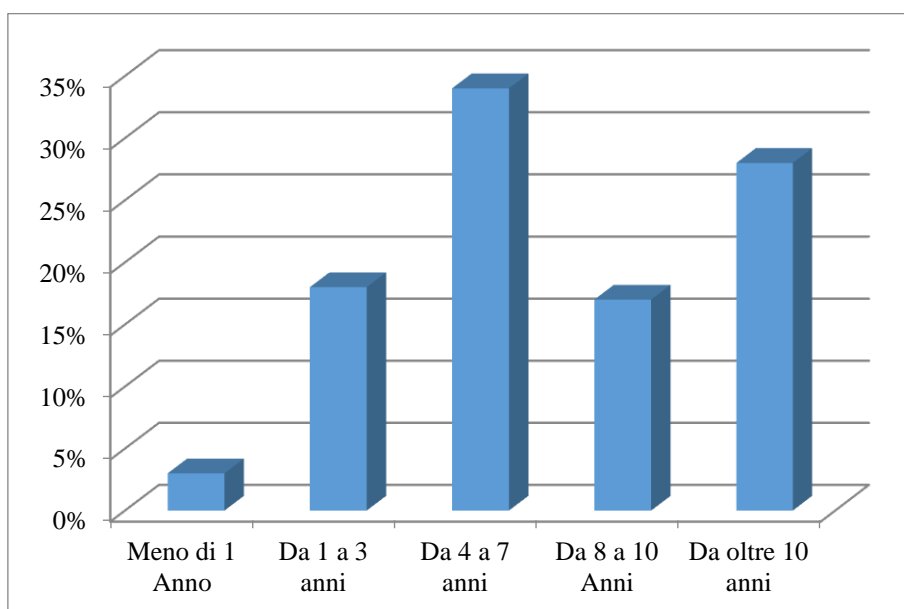


Pur avendo quasi tutti giudicato favorevolmente i volumi utilizzati in classe, molti insegnanti hanno espresso delle preferenze su ciò che modificherebbero di tali manuali. Tra le richieste più numerose compare quella di poter avere accesso a materiali didattici più interattivi (es. cd audio con ascolti *ad hoc*) e di fornire in appendice al volume un glossario con i termini maggiormente utilizzati nel mondo operistico.

Domanda 23

Da quanto tempo state utilizzando il manuale in questione?

a) Meno di 1 anno	3%
b) Da 1 a 3 anni	18%
c) Da 4 a 7 anni	34%
d) Da 8 a 10 anni	17%
e) Da oltre 10 anni	28%



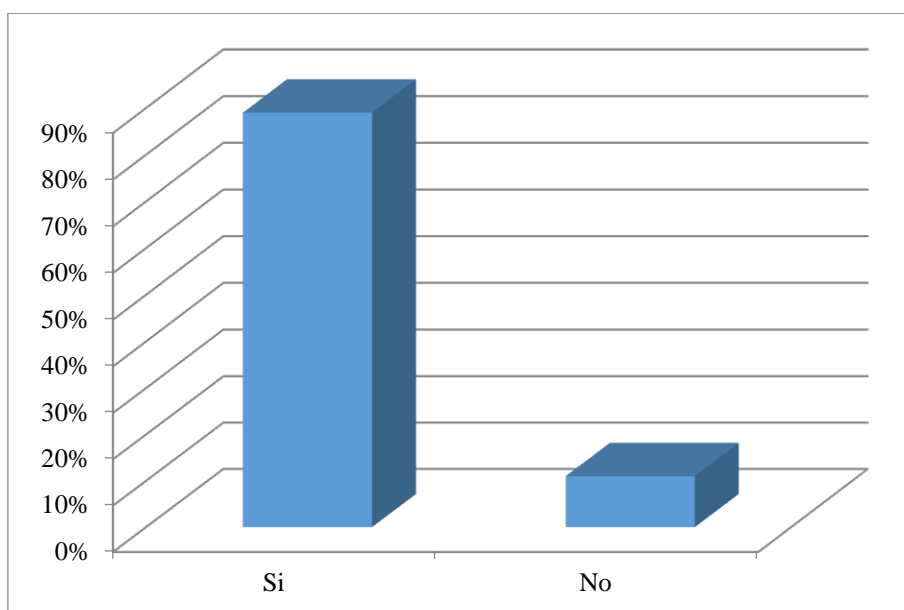
Se da un lato tali risposte confermano la validità e l'accuratezza dei testi utilizzati negli anni, dall'altra denotano un flebile fermento nell'ambito di nuove pubblicazioni o aggiornamenti. La maggior parte degli insegnanti preferisce dunque affidarsi a testi consolidati nel tempo (62% da oltre 8 anni), tanto è vero che, come si evince dalla domanda successiva, ben il 44% degli intervistati sostiene di non aver adottato un manuale differente in passato.

Domanda 24

Elaborate personalmente le prove di valutazione ed eventuali esercitazioni da svolgersi nell'arco del semestre?

a) Si 90%

b) No 10%

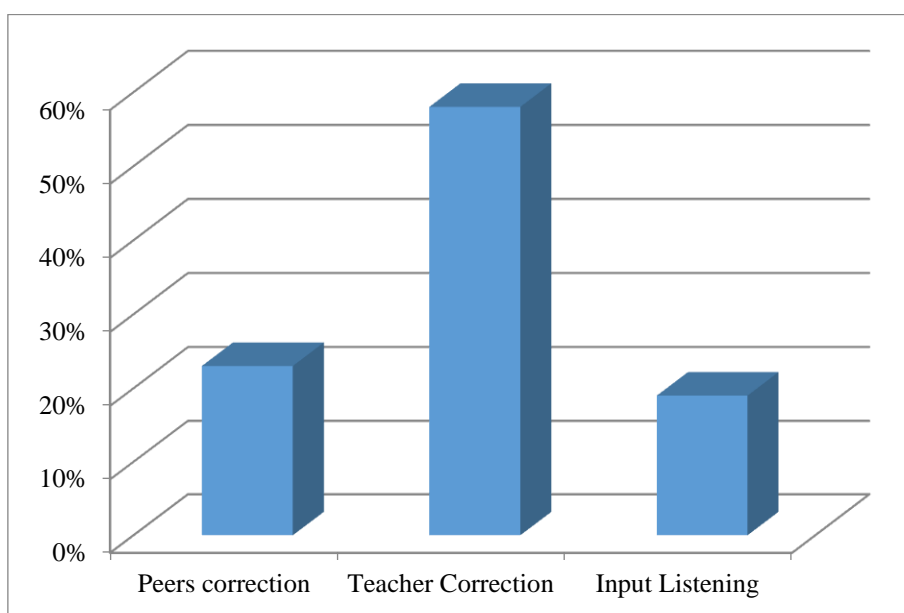


Le risposte ricevute indicano la necessità per molti manuali di aggiornare e ampliare l'offerta di esercitazioni pratiche ed esercizi proposti.

Domanda 25

Quali modalità di correzione mettete generalmente in atto?

- a) Peers correction 23%
- b) Teacher correction 58%
- c) Input listening 19%

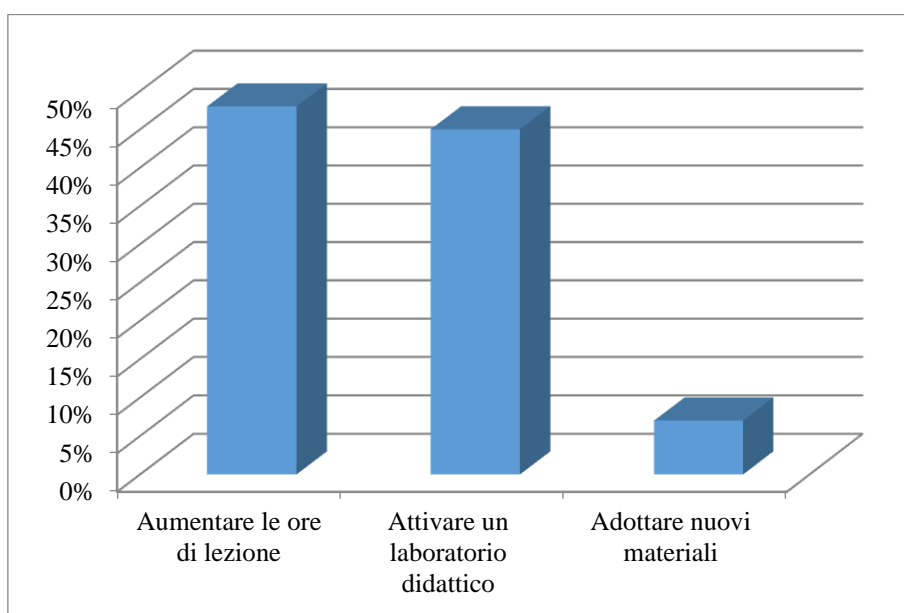


Dalle risposte si evince che la maggior parte degli insegnanti promuove ancora una modalità di correzione tradizionale, affidando al solo insegnante la possibilità di fornire un *input* corretto.

Domanda 26

Quali modifiche o migliorie apporterebbe al corso in questione?

- | | |
|--------------------------------------|-----|
| a) Aumentare le ore di lezione | 48% |
| b) Attivare un laboratorio didattico | 45% |
| c) Adottare nuovi materiali | 7% |

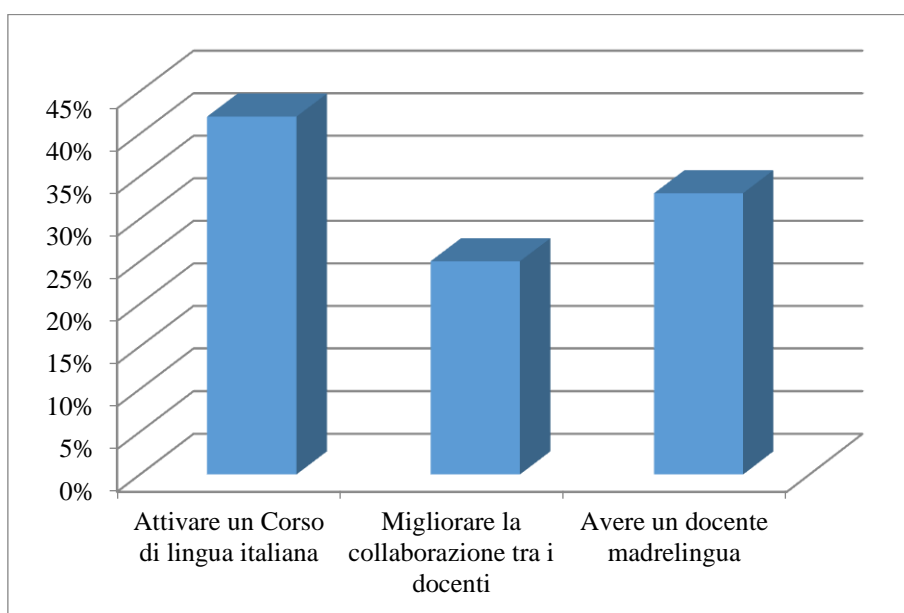


Chiedendo agli insegnanti cosa desidererebbero modificare del corso di dizione attivato presso la loro Facoltà tra le richieste più numerose vi è quella di aumentare il numero di ore affidate al corso, cui segue la possibilità di avere accesso a tecniche didattiche più interattive (es. laboratorio linguistico computerizzato). Solo il 7% degli intervistati dichiara invece la necessità di adottare nuovi materiali didattici.

Domanda 27

Quali modifiche o migliorie apporterebbe in termini di offerta didattica della Facoltà?

- | | |
|---|-----|
| a) Attivare un corso di lingua italiana | 42% |
| b) Migliorare la collaborazione tra i docenti | 25% |
| c) Avere un docente madrelingua | 33% |



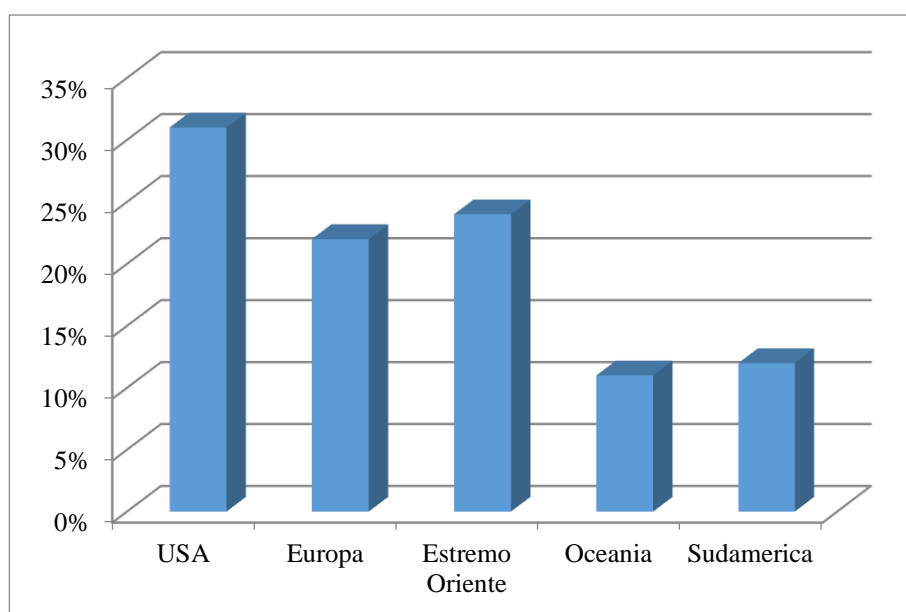
Le opinioni dei docenti in merito alle possibili migliorie da attuare all'interno della facoltà si dividono tra la necessità di attivare un corso di lingua italiana tale da fornire agli studenti una base grammaticale e lessicale sfruttabile poi nelle ore di dizione e di pratica canora e la possibilità di integrare il proprio organico con un lettore madrelingua italiano che possa fornire agli studenti un input linguistico reale. Minore invece la percentuale di coloro che auspicano una maggiore collaborazione con i docenti di lingua o di canto.

DOMANDE AGLI STUDENTI

Domanda 1

Quale è il tuo Paese di origine?

a) Stati Uniti	31%
b) Europa	22%
c) Estremo Oriente	24%
d) Oceania	11%
e) Sudamerica	12%

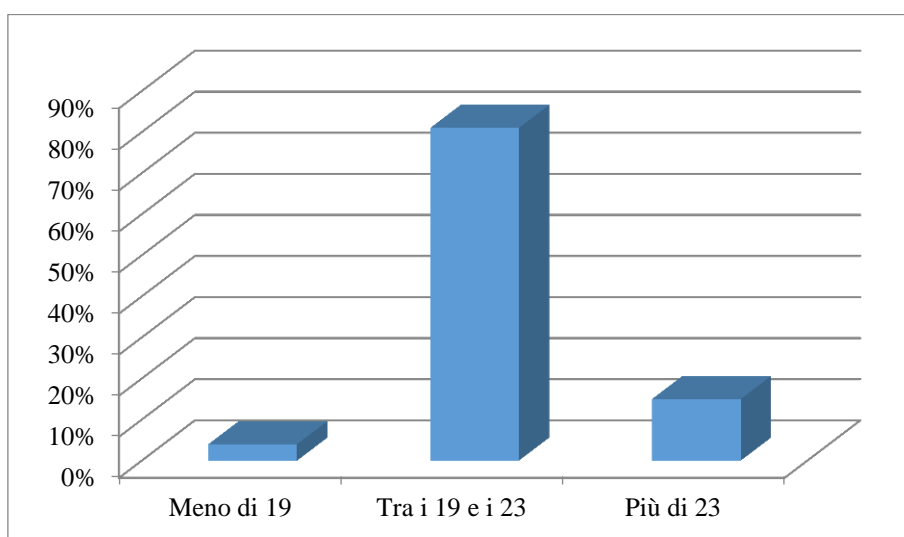


Come si nota dal grafico la maggior parte degli studenti esaminati hanno origine statunitense; tuttavia nei corsi visionati in Europa, un'alta percentuale di discenti proveniva dall'Estremo oriente (Cina, Corea e Giappone).

Domanda 2

Quanti anni hai?

- | | |
|--------------------|-----|
| a) Meno di 19 | 4% |
| b) Tra i 19 e i 23 | 81% |
| c) Più di 23 | 15% |

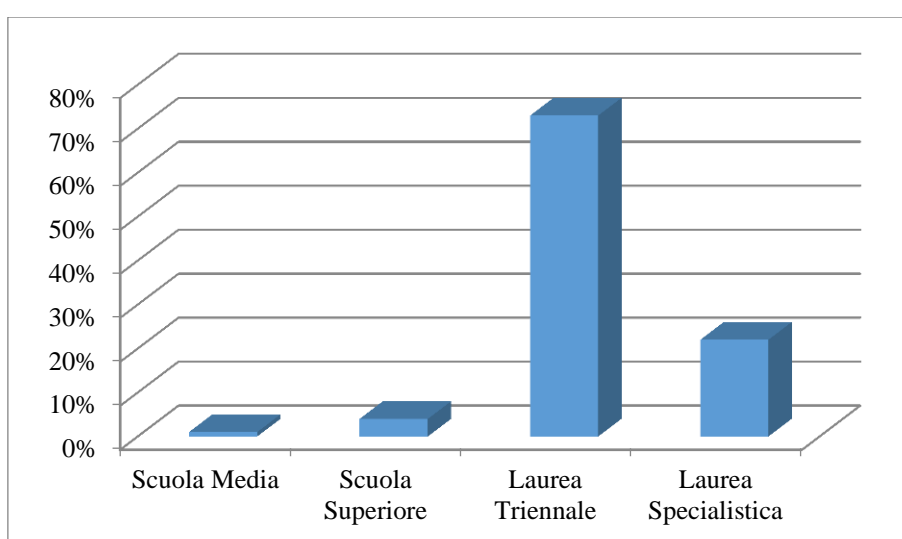


La maggior parte dei discenti esaminati frequenta un corso di Laurea Triennale; discenti con età superiore ai 23 anni sono stati osservati quasi esclusivamente alle Masterclass di Montefalco.

Domanda 3?

Quale è il tuo livello di scolarizzazione?

a) Diploma di Scuola Media	1%
b) Diploma di Scuola Superiore	4%
c) Laurea Triennale	73%
d) Laurea Specialistica	22%

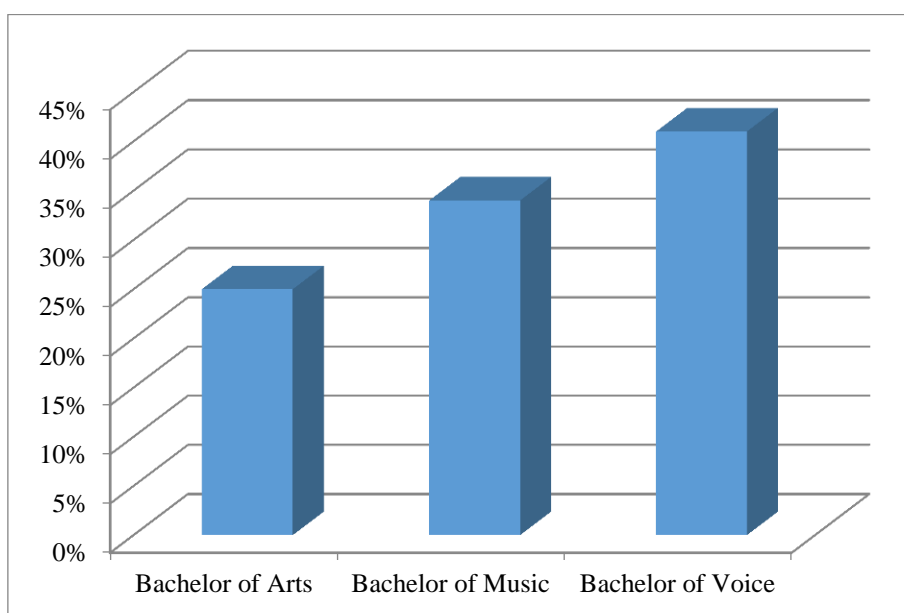


Come affermato in precedenza, la maggioranza degli studenti frequenta attualmente un corso di Laurea Triennale; inferiore il numero degli intervistati iscritti ad una Laurea Specialistica. L'unico caso di discente in possesso di Diploma di Scuola Media è stata la ragazzina di tredici anni incontrata al Curtis Institute di Philadelphia.

Domanda 4

Sei attualmente iscritto ad un corso di ...?

- | | |
|----------------------|-----|
| a) Bachelor of Arts | 25% |
| b) Bachelor of Music | 34% |
| c) Bachelor of Voice | 41% |

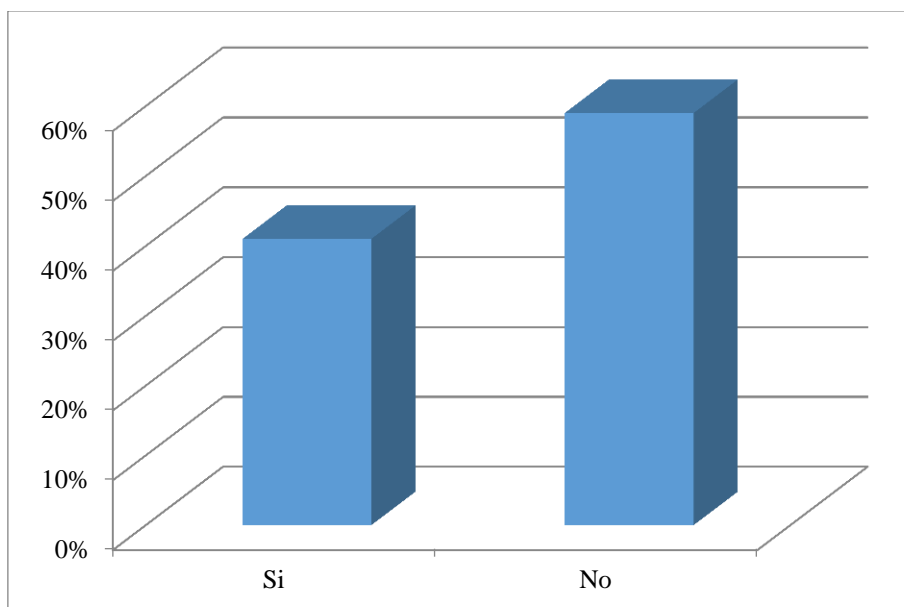


I partecipanti ai corsi di dizione indetti dalle Facoltà risultano essere prevalentemente iscritti ai Corsi di Laurea Triennale in Voce e Musica.

Domanda 5

Hai mai frequentato un corso di italiano?

- | | |
|-------|-----|
| a) Si | 41% |
| b) No | 59% |

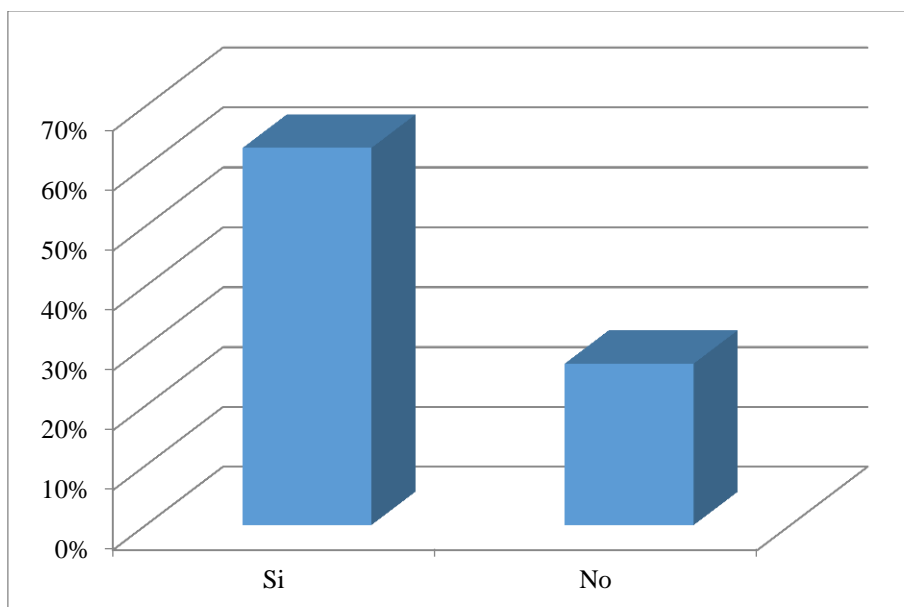


Quasi il 60% degli alunni intervistati dichiara di non aver mai frequentato un corso di lingua italiana, sebbene siano portati a cantare in questa lingua quasi quotidianamente.

Domanda 6

Frequenti attualmente un corso di lingua italiana?

- | | |
|-------|-----|
| a) Si | 63% |
| b) No | 37% |

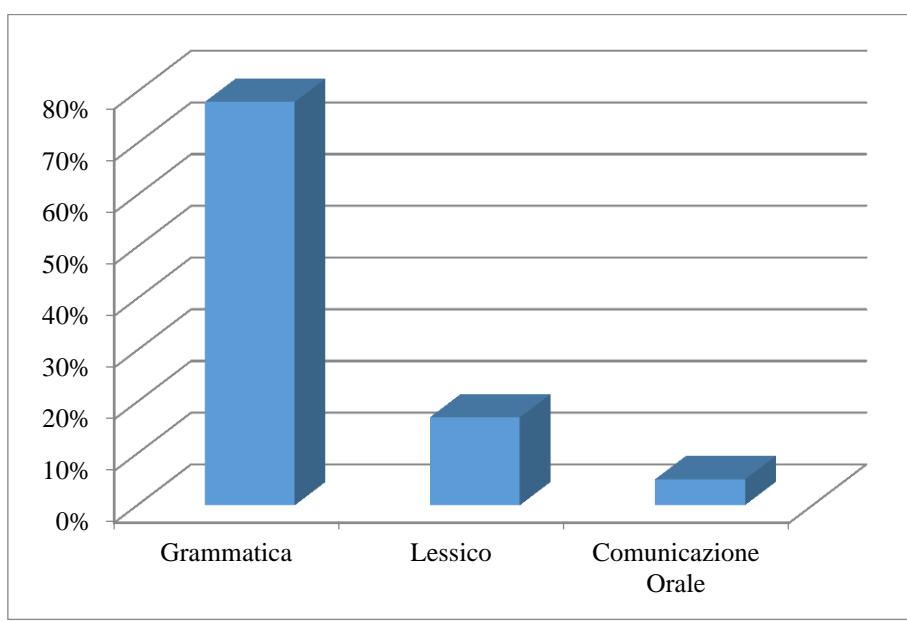


La percentuale di studenti attualmente frequentanti un corso di lingua italiana è invece più elevata.

Domanda 7

Se si quali aspetti della lingua vengono maggiormente esercitati in classe?

- a) Grammatica 78%
- b) Lessico 17%
- c) Comunicazione orale 5%

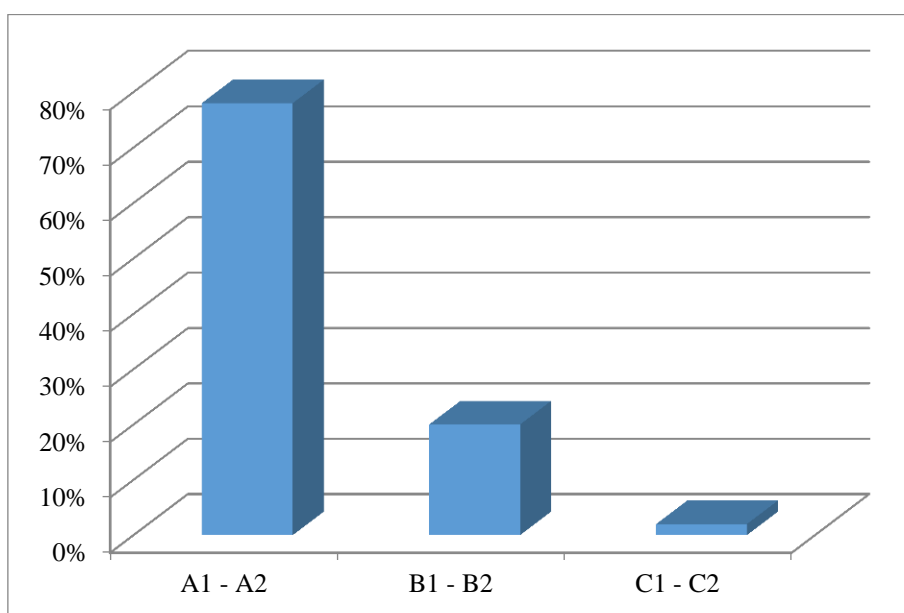


Si è riscontrato come i corsi di lingua attivati dalle Facoltà si concentrino principalmente sugli aspetti grammaticali dell'italiano, tralasciandone quasi *in toto* l'ambito lessicale e comunicativo.

Domanda 8

A quale livello di competenza linguistica giudichi il tuo italiano?

a) A1-A2	78%
b) B1-B2	20%
c) C1-C2	2%

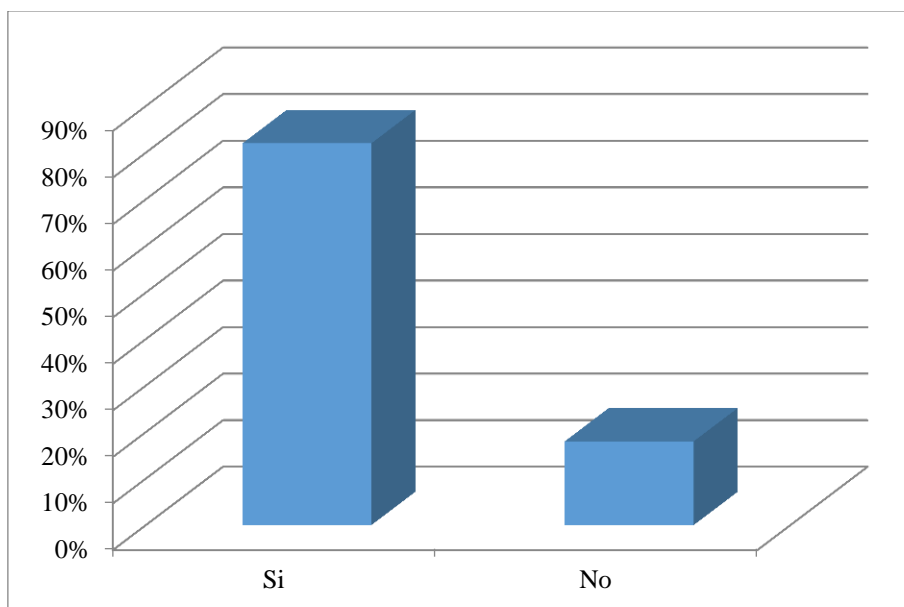


Tuttavia nonostante l'elevato numero di partecipanti a corsi di lingua, solo il 22% degli intervistati giudica il proprio livello di competenza superiore al livello sopravvivenza. E solo il 2% supera il livello soglia.

Domanda 9

Frequenti attualmente un corso di dizione italiana?

- | | |
|-------|-----|
| a) Si | 82% |
| b) No | 18% |

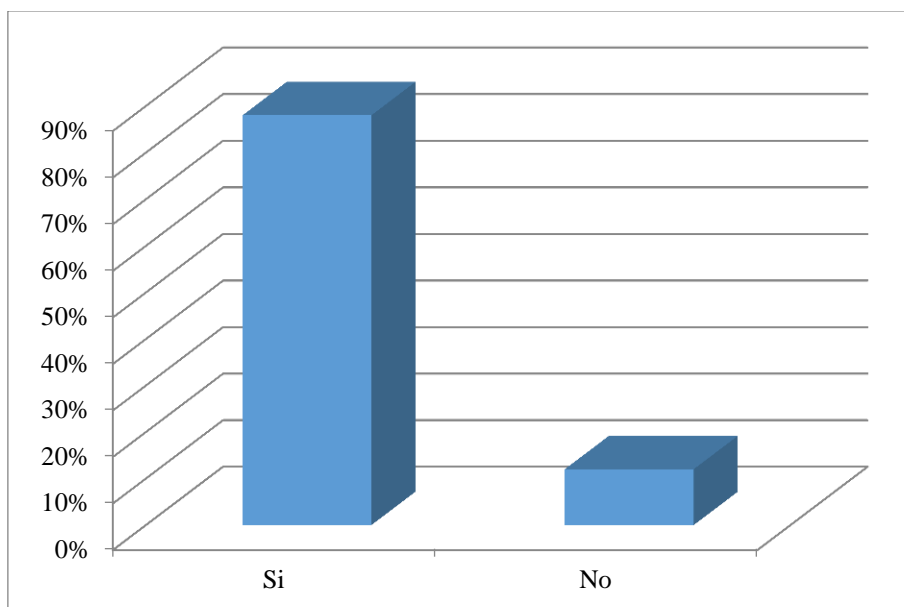


Un ragguardevole numero di studenti sostiene di frequentare attualmente un corso di dizione. Le risposte negative si sono riscontrate principalmente negli istituti non ufficiali, quali l'Istituto per la Cultura e la Diffusione della lingua e cultura italiana di Firenze, il Centro di Cultura italiana del Casentino e le Masterclass di Montefalco.

Domanda 10

Frequenti più corsi di dizione in uno stesso semestre?

- | | |
|-------|-----|
| a) Si | 88% |
| b) No | 12% |



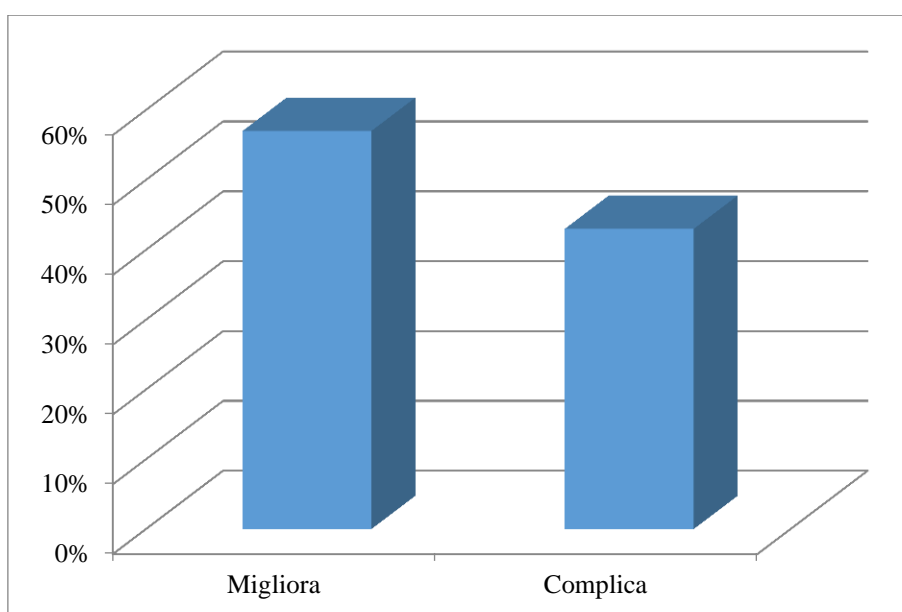
Come già riscontrato dal colloquio con gli insegnanti i ragazzi sono spesso tenuti a frequentare più corsi di dizione contemporaneamente.

Domanda 11

Ritieni che il fatto di frequentare più corsi di dizione migliori o complichì l'approccio alla materia?

a) Migliora 57%

b) Complica 43%

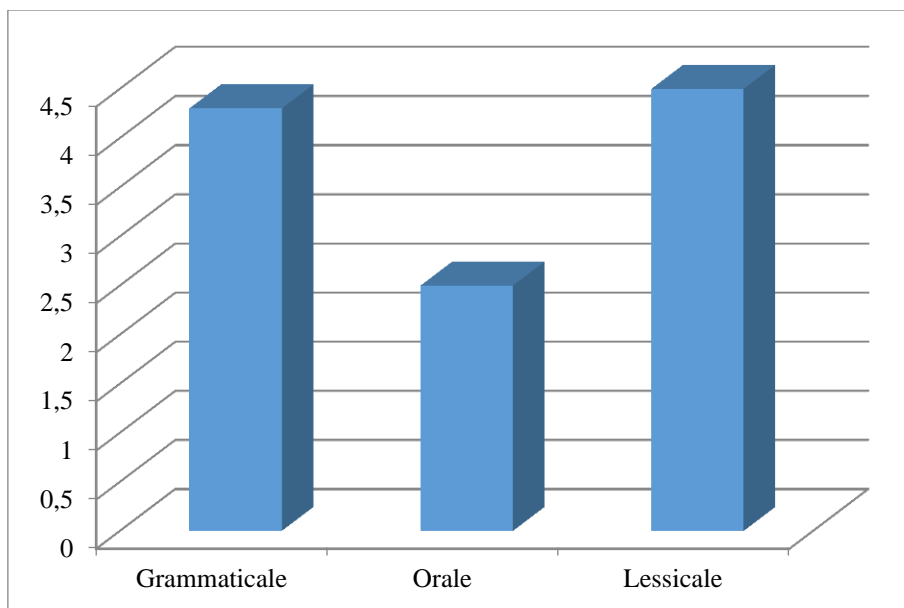


Un approccio siffatto produce un effetto contraddittorio nei ragazzi, i quali sembrano confusi circa gli aspetti positivi e negativi di tale pratica.

Domanda 12

Quale tra le seguenti sotto-competenze linguistiche percepisci come più importante da acquisire nello studio di una lingua straniera?

- | | |
|----------------------------|-----|
| a) Competenza grammaticale | 19% |
| b) Competenza orale | 61% |
| c) Competenza lessicale | 20% |



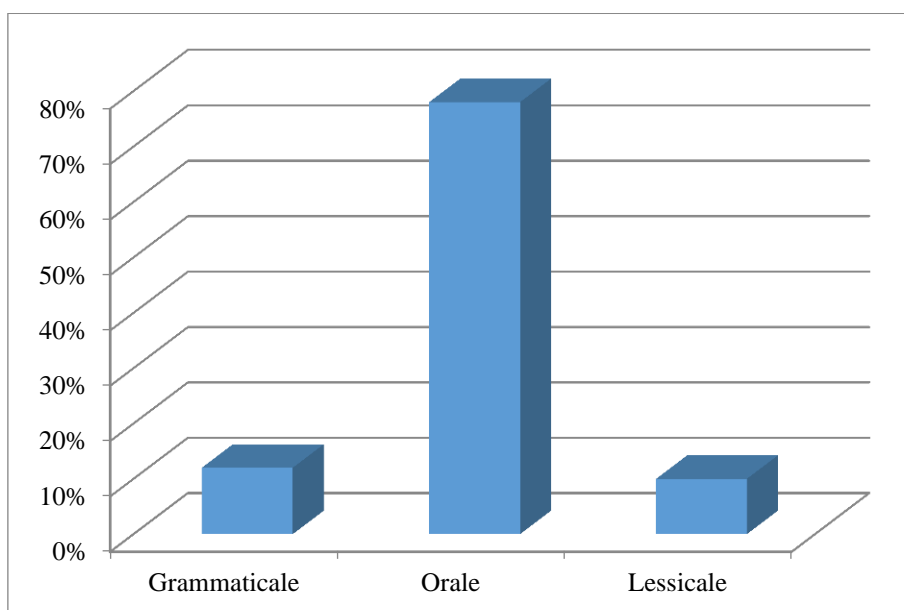
La competenza grammaticale, quella maggiormente analizzata dagli studenti, risulta anche la meno importante da acquisire, al contrario di quella lessicale (utile per lo studio dei vocaboli più frequenti nelle opere) e di quella comunicativa, la quale, grazie alla sua natura psico e sociolinguistica, è l'unica in grado di far comprendere una lingua in tutte le sue sfaccettature³⁵.

³⁵ Si vedano PAOLO BALBONI, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Marsilio Hymes, Venezia, 1999, PAOLO BALBONI, *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*, UTET, Torino, 1998, DELL HYMES, *On communicative competence*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1971, ELISABETTA ZUANELLI SONINO, *La competenza comunicativa*, Boringhieri, Torino, 1981, CHRISTOPHER BRUMFIT, KEITH JOHNSON, *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, London, 1979.

Domanda 13

Quale tra le seguenti sotto-competenze linguistiche percepisci come la più difficile da acquisire?

- | | |
|----------------------------|-----|
| a) Competenza grammaticale | 12% |
| b) Competenza orale | 78% |
| c) Competenza lessicale | 10% |

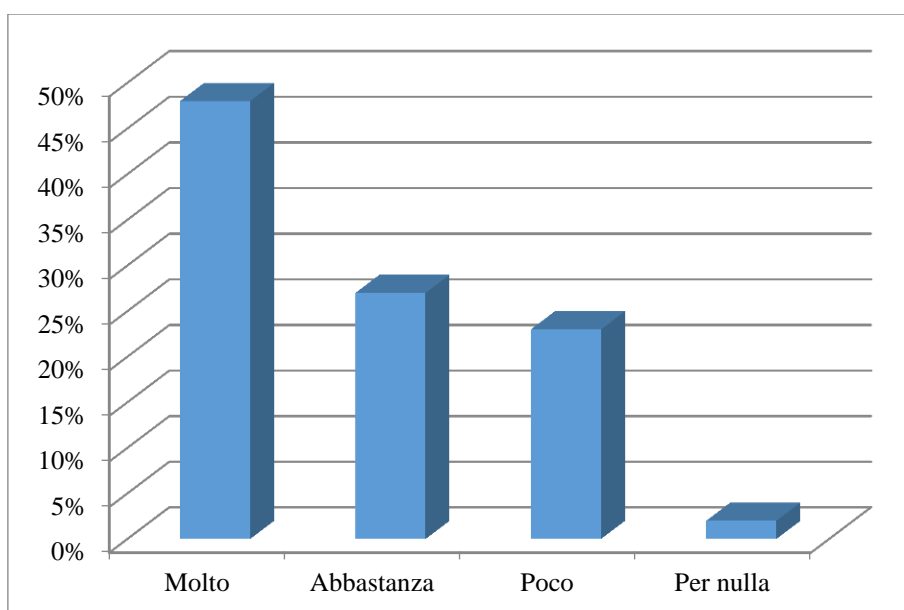


Naturalmente data la scarsa pratica la competenza orale risulta essere la più complessa da acquisire.

Domanda 14

Quanto è difficile per te comprendere oralmente la lingua italiana?

- | | |
|---------------|-----|
| a) Molto | 48% |
| b) Abbastanza | 27% |
| c) Poco | 23% |
| d) Per nulla | 2% |

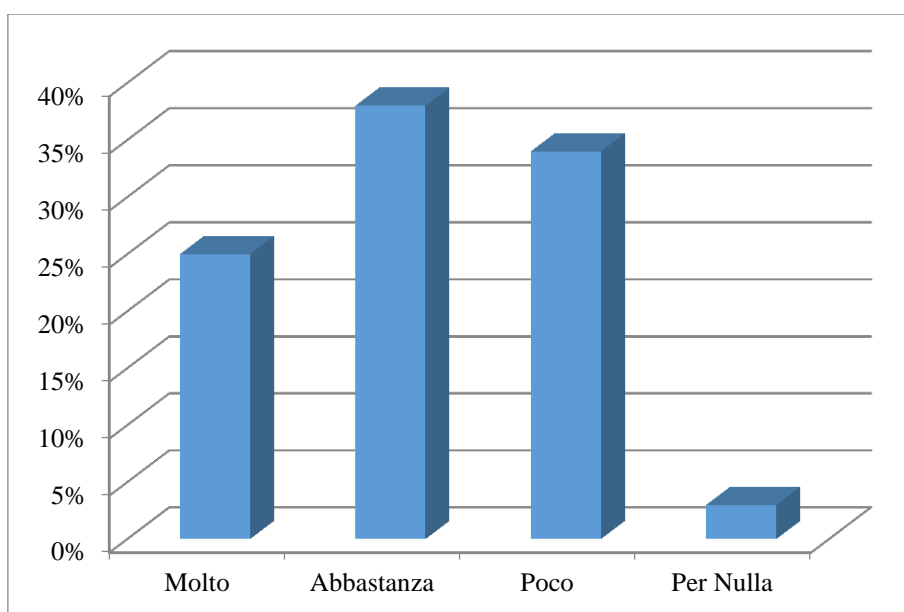


La lingua italiana orale, come si evince dal grafico, risulta particolarmente ostica agli studenti, i quali tuttavia antepongono per difficoltà il Francese e il Tedesco.

Domanda 15

Quanto è difficile per te comprendere a livello scritto la lingua italiana?

- | | |
|---------------|-----|
| a) Molto | 25% |
| b) Abbastanza | 38% |
| c) Poco | 34% |
| d) Per nulla | 3% |

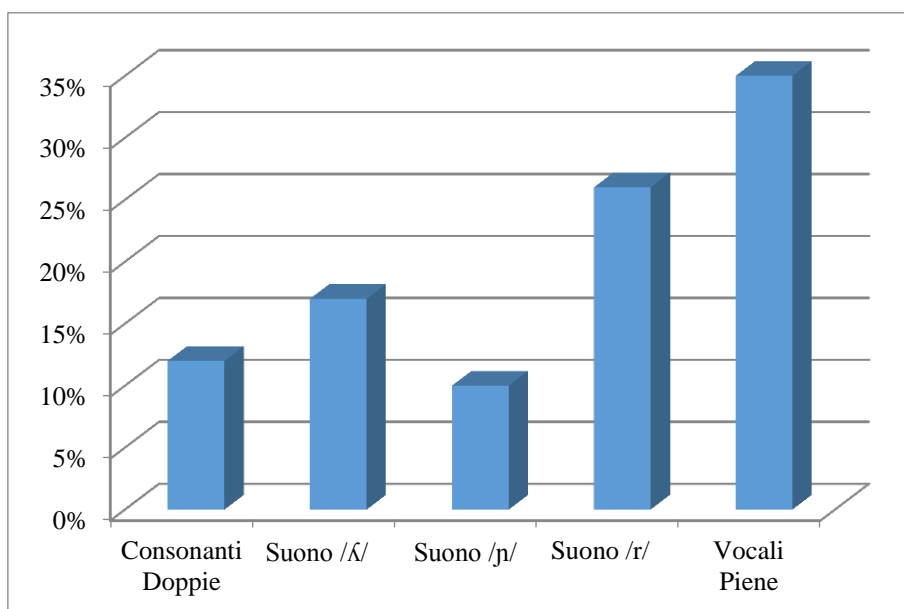


La parola scritta, come spesso accade, risulta essere più intellegibile rispetto a quella orale e desta meno problemi di comprensione ai ragazzi che sfruttano il maggior tempo a disposizione nella lettura per decifrare i messaggi proposti loro.

Domanda 16

Quali suoni della lingua italiana ti risultano più complessi da pronunciare? È possibile scegliere più di un opzione.

a) Consonanti doppie	12%
b) Suono /k/	17%
c) Suono /p/	10%
d) Suono /r/	26%
e) Vocali piene	35%

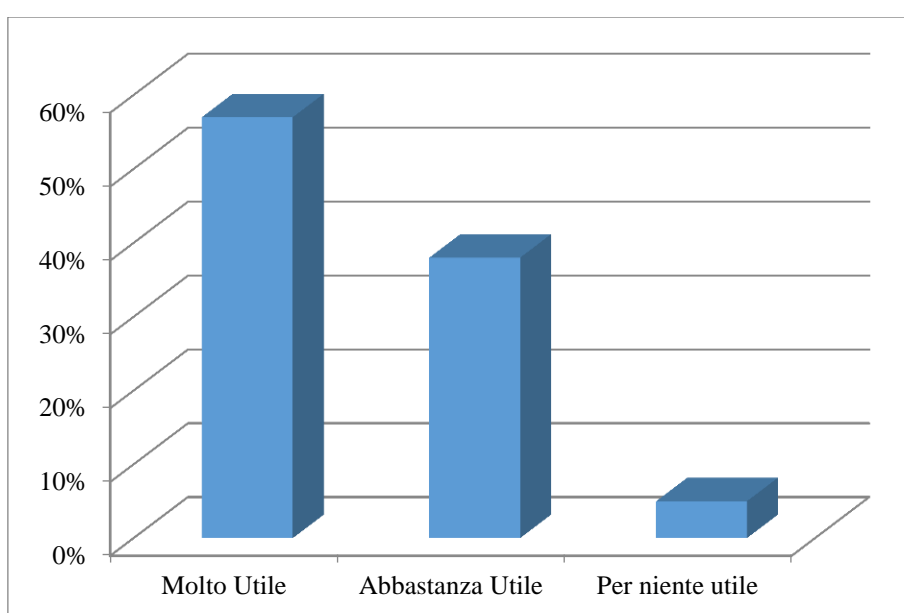


Dato l'alto numero di intervistati di origine americana e orientale le maggiori difficoltà si riscontrano nella produzione delle vocali piene e nella polivibrante /r/. Le consonanti geminate, così complesse da riconoscere a livello uditivo, non risultano invece un ostacolo nella pratica di produzione orale.

Domanda 17

Come giudichi nel complesso il manuale utilizzato nelle lezioni di dizione?

- | | |
|---------------------|-----|
| a) Molto utile | 57% |
| b) Abbastanza utile | 38% |
| c) Per niente utile | 5% |

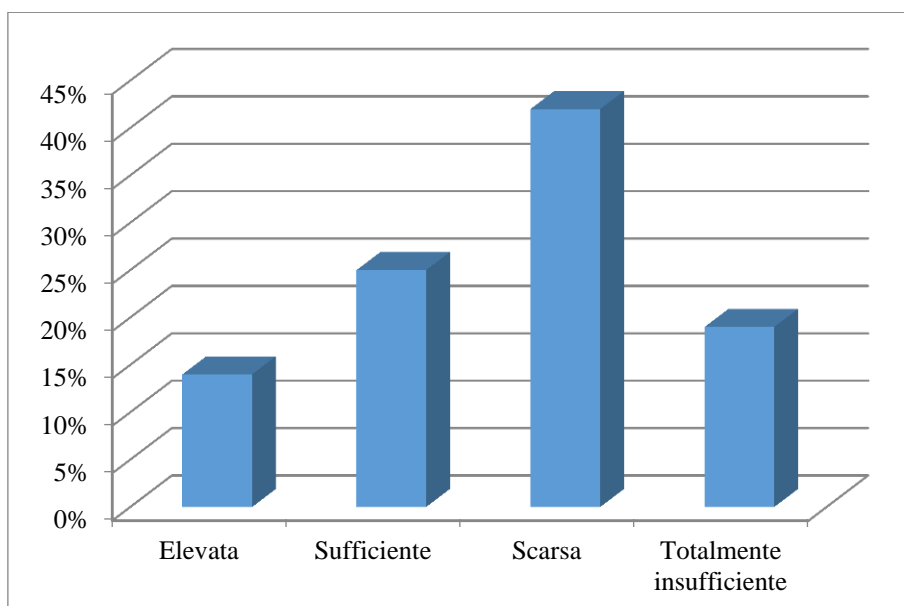


Come già osservato dalla parte degli insegnanti, la maggior parte degli alunni si ritiene soddisfatta del manuale proposto dall'insegnante, sebbene suggerisca alcune migliorie che potrebbero essere apportate.

Domanda 18

Come giudichi la quantità di esercizi relativi alla produzione orale dei suoni nei libri di testo normalmente utilizzati in classe?

a) Elevata	14%
b) Sufficiente	25%
c) Scarsa	42%
d) Totalmente insufficiente	19%

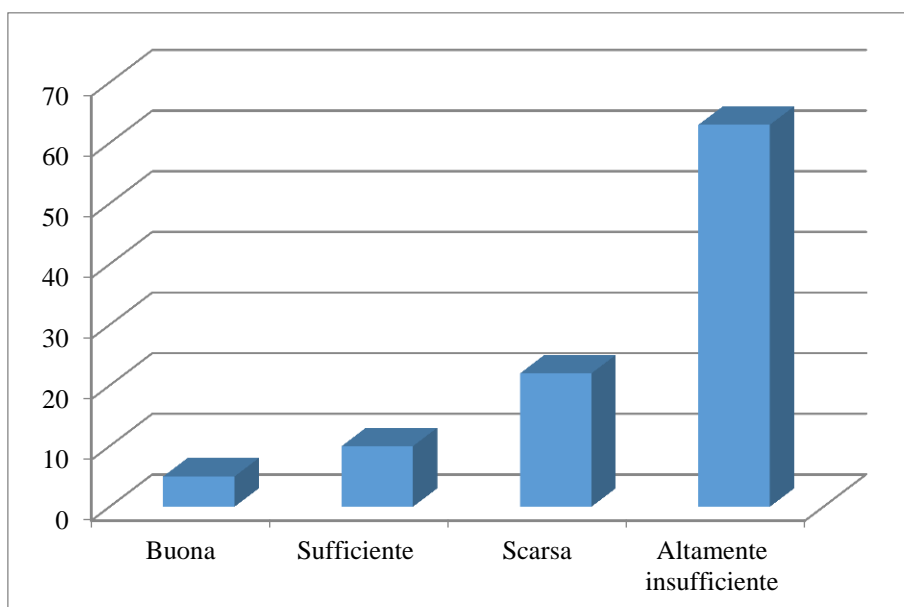


Pur soddisfatti globalmente dei volumi adottati, gli studenti giudicano insufficiente il numero di esercizi orali proposti da manuali.

Domanda 19

Come giudichi la quantità di esercizi relativi la ricezione orale nei corsi d'italiano da te seguiti?

a) Buona	5%
b) Sufficiente	10%
c) Scarsa	22%
d) Altamente insufficiente	63%

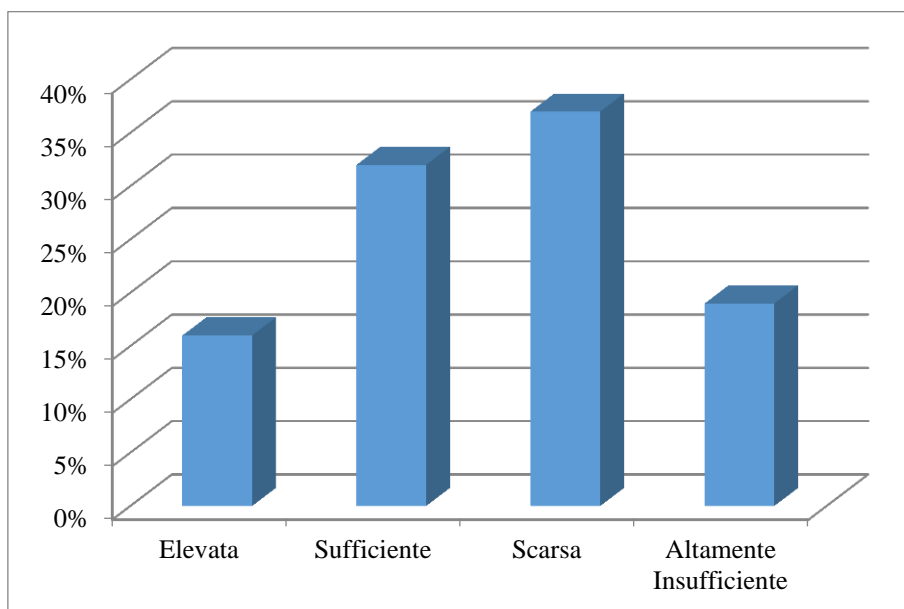


Come analizzato in precedenza una grande lacuna comune a molti manuali di dizione è la mancanza di cd audio che accompagnino il volume. Alcuni insegnanti sopperiscono a tale mancanza proponendo un cd auto prodotto con alcune parole registrate e uno spazio di tempo vuoto durante il quale gli studenti devono ripetere l'input ricevuto.

Domanda 20

Come giudichi la quantità di esercizi relativi la lettura nei corsi di italiano da te seguiti?

a) Elevata	16%
b) Sufficiente	32%
c) Scarsa	37%
d) Altamente insufficiente	19%

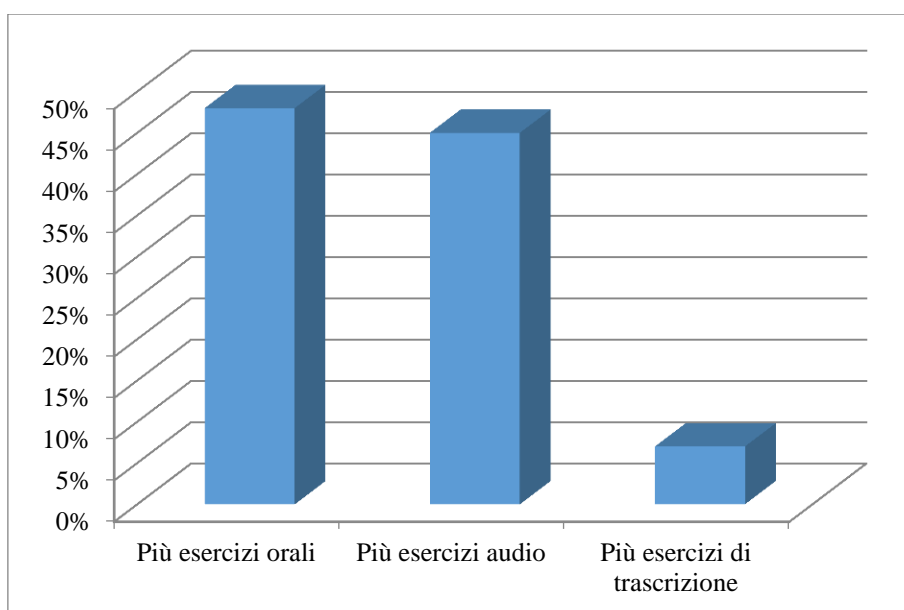


Rispetto agli esercizi di lettura i cantanti lamentano principalmente il fatto che tali testi non siano estrapolati dalle opere della tradizione lirica italiana.

Domanda 21

Quali migliorie apporteresti al volume di dizione utilizzato in classe?

- | | |
|---------------------------------|-----|
| a) Più esercizi orali | 48% |
| b) Più esercizi audio | 45% |
| c) Più esercizi di trascrizione | 7% |

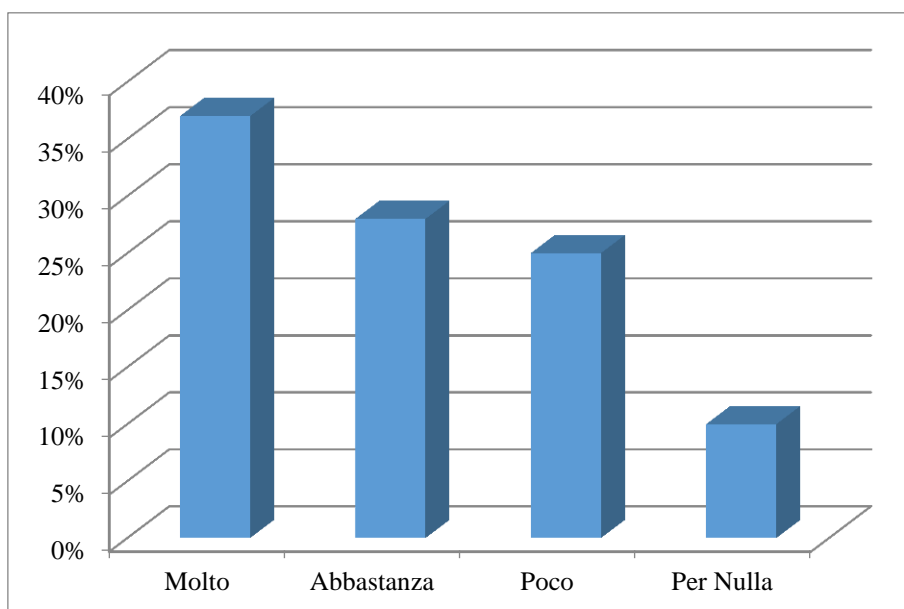


Gli studenti hanno indicato tra le componenti che potrebbero essere implementate la possibilità di accedere a materiali audio più specifici per i loro bisogni (come già sostenuto anche dagli insegnanti) e allineare gli esercizi e le attività di trascrizione fonetica e di lettura su testi reali tratte dai libretti. Pochi invece gli studenti che hanno rilevato una mancanza di aspetti grammaticali, lessicali o di vocabolario. Sotto questi punti di vista i testi adottati sono dunque ritenuti idonei e garantiscono un ottimo metodo di insegnamento.

Domanda 22

Hai notato un miglioramento nelle *performance* da quando frequenti il corso di dizione attivato dall'Istituto?

a) Molto	37%
b) Abbastanza	28%
c) Poco	25%
d) Per nulla	10%

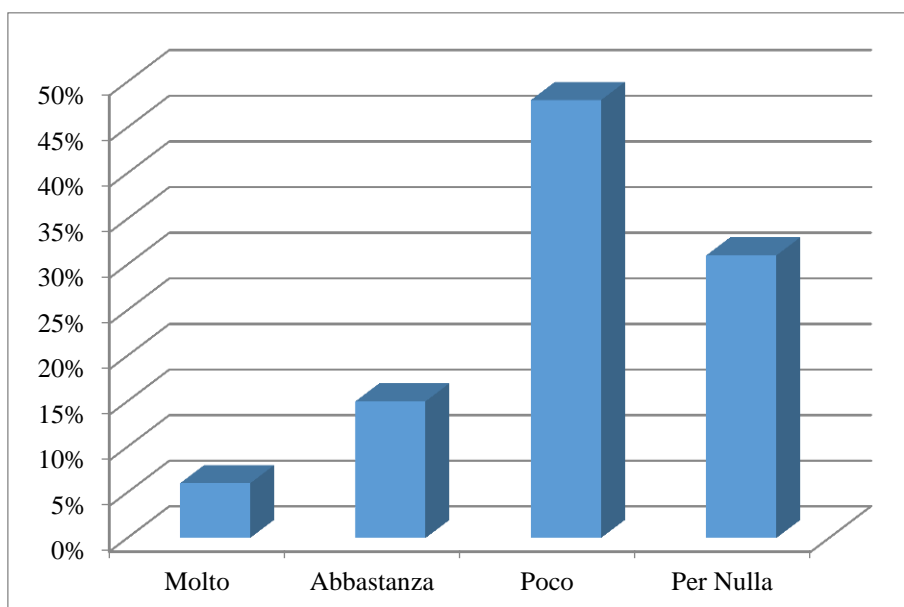


La percentuale di studenti che affermano di aver notato un notevole miglioramento nelle loro performance da quando frequentano il corso di dizione è del 37%; si pensa possano esserci numerose variabili in grado di far aumentare sensibilmente tale dato.

Domanda 23

Hai notato un miglioramento nelle tue competenze linguistiche da quando frequenti il corso di dizione attivato dall'Istituto?

a) Molto	6%
b) Abbastanza	15%
c) Poco	48%
d) Per nulla	31%

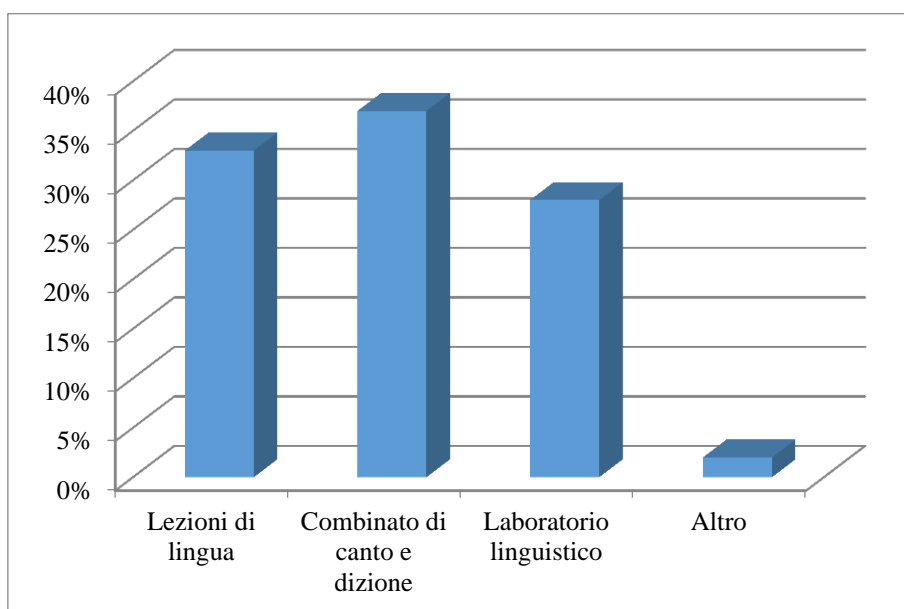


Il miglioramento a livello di competenza linguistico-comunicativa *tout court* è invece inferiore alle aspettative dei discenti e in questa direzione si pensa possano svilupparsi una serie di progetti innovativi.

Domanda 24

Quali cambiamenti effettueresti all'interno della facoltà o del percorso di studi?

a) Lezioni di lingua	33%
b) Lezioni combinate di canto e dizione	37%
c) Laboratorio linguistico dove esercitarsi	28%
d) Altro	2%



Gli studenti hanno indicato tra le componenti che potrebbero essere implementate la possibilità di accedere a materiali audio più interattivi (esempio: laboratorio di lingue computerizzato) e intraprendere nell'arco della lezione più esercitazioni pratiche e test intermedi. Pochi gli studenti che hanno invece rilevato una mancanza di aspetti grammaticali.

CAPITOLO 4 - LE BUONE PRATICHE

4.0. INTRODUZIONE

In base alle esperienze raccolte e agli studi svolti, in questo capitolo si pongono le basi per una proposta didattica che si ritiene valida e funzionale per le particolari necessità dei cantanti d'opera che intraprendono lo studio dell'italiano come L2 o LS.

Si presenta in seguito un modello per l'insegnamento della dizione e della lingua italiana in grado di coniugare le esigenze dei professori e le necessità degli studenti. Al termine di tale presentazione si procede con la disamina di alcuni tra i più popolari manuali di lingua italiana per cantanti d'opera, dei quali vengono analizzate la struttura e le attività proposte.

Segue, in ultimo, la presentazione di un sillabo, potenzialmente utilizzabile nelle classi dei conservatori e scuole di musica italiane ed estere.

In Appendice 2 si riporta la proposta didattica formulata in conformità a tali principi.

4.1. PRESENTAZIONE DEL MODELLO

Alla base di questo studio si è posta come primaria, nella formazione di un giovane cantante d'opera, la perfetta appropriazione della dizione italiana, con tutte le sue regole. Si sono analizzate le difficoltà di tale studio, di natura psicologica, quali ad esempio la permeabilità dell'io cantante o la motivazione sottostante l'apprendimento, e altre di natura cognitiva, quali l'attitudine linguistica, la consapevolezza fonologica e il periodo critico.

Alcuni di questi fattori rivestono, nel contesto della nostra ricerca, un'importanza superiore rispetto ad altri. La motivazione all'apprendimento e la permeabilità dell'io, ad esempio, non saranno pregiudicanti nello svolgimento del lavoro degli insegnanti di dizione nelle scuole di musica e conservatori, dal momento che i discenti, ben consapevoli di quanto cruciale sia tale studio, nutriranno già in sé un forte desiderio di apprendimento e in qualità di cantanti, abituati a calcare il palcoscenico e a relazionarsi con altri studenti di nazionalità differenti, sicuramente non avranno tali problemi. Al contrario, l'attitudine linguistica e la consapevolezza fonologica potrebbero rappresentare degli ostacoli non irrilevanti. Le ricerche effettuate sugli studenti di canto dei conservatori e delle scuole di musica dimostrano che questi arrivano generalmente ad avvicinare lo studio della dizione

senza alcuna conoscenza pregressa delle lingue straniere e le difficoltà per gli insegnanti sono il più delle volte considerevoli.

Date tali premesse si è riscontrata la necessità di fornire agli studenti una base linguistica più completa, sulla quale sviluppare le proprie abilità canore e di pronuncia.

Il modello che si è studiato riprende nella sua forma un antico tempio greco a tre colonne, sul cui timpano compare la scritta *Performance*, il fine ultimo e macro-obiettivo da raggiungere per ogni studente di dizione e pedagogia vocale in Italia e all'estero, un'esibizione eccellente nel corso della quale il cantante si mostri sicuro di sé, competente e possa essere scambiato per un madrelingua.

Inscritti nelle due colonne del tempio compaiono invece i percorsi attraverso i quali si dovrà passare per raggiungere tale encomiabile *performance* e questi sono: *Diction – Language*.

Come si evince dagli studi e come si riscontra in diverse pratiche didattiche, soltanto una reale sinergia tra discipline diverse, fulcro della stessa glottodidattica, può caratterizzare il raggiungimento di una competenza e di un sapere complessivo, tali da configurare al meglio l'eloquio dei discenti.



4.1.1. PRIMO PILASTRO: DICTION

Le lezioni di dizione osservate e il materiale analizzato nelle diverse scuole e Università hanno permesso di compiere alcune riflessioni sullo *status quo* attuale e formulare una serie di miglioramenti che potrebbero essere attuati.

La maggior parte dei professori intervistati lamenta una sostanziale mancanza di tempo, e la tendenza a concentrare corsi di dizione di lingue differenti all'interno di un medesimo semestre certamente non facilita il programma didattico.

La durata media dei corsi è risultata essere di venti ore, decisamente troppo esigua per permettere un'approfondita trattazione della materia; la dizione non è solo studio di regole, articolatori e consonanti con differenti modi e luoghi di articolazione. La dizione è studio della lingua, è immersione totale nell'idioma in cui si canta e si recita sul palco ed è ciò che permette ai cantanti di essere giudicati. Il numero di ore da dedicarsi dovrebbe, dunque, essere decisamente aumentato, mentre la distribuzione dei corsi di dizione di più lingue straniere andrebbe strutturata in un'ottica differente, prevedendone una sequenza

logica. Lo studio dell'inglese, dell'italiano e del latino potrebbe, ad esempio, essere intrapreso al primo anno di facoltà, mentre il francese e il tedesco potrebbero essere posticipati agli anni successivi. L'inglese è, infatti, la lingua franca della maggior parte degli studenti stranieri, i quali possiedono generalmente una conoscenza di tale lingua attestabile a un grado intermedio del Quadro Comune Europeo di Riferimento e ciò ovviamente ridurrebbe le difficoltà in termini di apprendimento dell'Alfabeto Fonetico, di trascrizione dei suoni e di una corretta lettura dei testi. In tal modo gli studenti avrebbero la possibilità di prendere confidenza con le prime nozioni di fonetica articolatoria, fondamentali per una corretta produzione dei suoni, senza l'ostacolo della lingua straniera.

Successivamente, a partire dal secondo semestre del primo anno, si potrebbero inserire i corsi di dizione latina e italiana; una tale combinazione gioverebbe sotto molteplici punti di vista. A livello diacronico sarebbe utile per percepire l'evoluzione naturale della prima nei confronti della seconda e in seguito, trattandosi di lingue relativamente fonetiche, esse presentano minori difficoltà di lettura rispetto al tedesco o al francese, il quale risulta statisticamente il più complesso a livello fonetico. Per tale ragione queste ultime dovrebbero essere affrontate con una maturità e un sapere acquisito decisamente maggiore per non risentire di ulteriori difficoltà.

Sarebbe apprezzabile, inoltre, che l'università o la scuola di musica assegnasse almeno uno dei corsi tra dizione e lingua straniera a insegnanti madrelingua opportunamente formati in materia e possibilmente privi di influssi regionali, tali da offrire un *input* e un modello linguistico ineccepibile ai discenti e in grado di cogliere minuzie di significato e di cambiamento fonetico, impercettibili a un orecchio straniero. Se ciò non fosse possibile si potrebbe prevedere la figura di un lettore nativo per un numero di ore più esiguo dedicando tali lezioni esclusivamente alla pratica orale e destinando, riprendendo le teorie espresse da Bloomfield nell'*Outline guide for the practical study of foreign language*, la riflessione sulle regole all'insegnante locale¹.

Sia che si opti per un insegnante madrelingua o un insegnante bilingue, tuttavia, bisognerà che questi conosca alla perfezione e soprattutto abbia ben chiare nella sua mente, le regole fonetiche e le eccezioni della lingua che sta insegnando, ricordando chiaramente che la competenza del docente influenzerà quella dei discenti.

Una volta scelto l'insegnante si dovrà optare per un libro di testo; la selezione in materia è complessa. Trovare un manuale che rispecchi appieno le modalità di

¹ Si ricorda in merito la distinzione effettuata da Leonard Bloomfield tra *native informant* e *linguistica teorico*. Per approfondimenti si rimanda a LEONARD BLOOMFIELD, *Outline guide for the practical study of foreign language*, Linguistic Society of America at the Waverly Press, Baltimore, 1942.

insegnamento ricercate e che riesca a soddisfarle *in toto* è da sempre un compito arduo. Spesso, dunque, si opta per l'elezione di un solo manuale da sottoporre agli studenti, successivamente integrato con materiale aggiuntivo proposto dall'insegnante attraverso schede, rielaborazioni e schemi. Fondamentale ad ogni modo che l'insegnante sia familiare con il manuale da lui scelto e che ne conosca tutti i dettagli, errori e imprecisioni (numerose soprattutto nelle edizioni più datate e mai riaggornate).

Nella scelta del manuale da adottare dovranno, tuttavia, essere considerate anche altre variabili; *in primis* il fatto che il volume sia dotato di un cd audio con registrazioni effettuate da nativi, che consentano agli studenti di esercitarsi nell'ascolto e nella pratica anche individualmente. La mancanza di un'elevata presenza di esercizi *ad hoc*, difetto messo in luce da numerosi studenti e insegnanti, è invece una lacuna alla quale si potrebbe sopperire componendo da sé, in qualità di docenti, una piccola dispensa con attività tratte dai testi delle opere più celebri con le quali i discenti sono soliti confrontarsi. Ovviamente per un minore carico di lavoro da parte del docente, impiegato verosimilmente su più classi in contemporanea e con poco tempo a disposizione, sarebbe auspicabile utilizzare un manuale come *Singers' Italian: A Manual of Diction and Phonetics* di Evelina Colorni, già corredato di numerosi esempi provenienti dal mondo dell'opera.

Dal resoconto dei docenti e da altre ricerche effettuate sarebbe inoltre auspicabile che il manuale in questione possedesse una traduzione in lingua inglese delle arie proposte e possibilmente anche nella L1 dei discenti. Per una perfetta fruizione dei testi in classe e per velocizzare le tempistiche di comprensione di questi, infatti, alcuni manuali propongono, sotto il testo in lingua italiana, la traduzione letterale in lingua inglese e in terza riga la traduzione libera del medesimo verso. Una simile struttura consente agli studenti un immediato accesso al contenuto dell'aria, senza necessità alcuna da parte dell'insegnante di interrompere la lezione e soffermarsi sulla traduzione del testo, salvaguardando così del tempo potenzialmente sfruttabile per la lettura e la pratica.

In ultimo, per quanto possano risultare chiari i manuali utilizzati nelle classi, sarà bene considerare, in qualità di insegnanti, la possibilità di spiegare personalmente regole ed eccezioni della struttura fonetica di una lingua, senza basarsi esclusivamente sulle descrizioni dei volumi, così da ottenere quel *quid* di semplicità e immediatezza in più che alla pagina scritta, per forza di cose, mancheranno sempre. A tale scopo si potrebbe pensare alla preparazione di brevi schemi, grafici o presentazioni che rendano l'argomento da trattare conciso e facilmente comprensibile.

Dopo una presentazione globale della lingua oggetto di studio, effettuata nel migliore degli scenari da un corso specifico di italiano, latino, tedesco o francese per l'opera (con caratteristiche che esplicheremo in seguito), o con un corso integrativo della durata di una o due settimane, ecco che si potrà procedere con lo studio effettivo della dizione che inizierà con lo studio degli organi fonatori e degli articolatori. Come dei sapienti costruttori sarà dunque necessario per i giovani cantanti compiere degli studi preliminari al fine di poter apprendere di più sulle potenzialità dei propri organi, sulle possibilità di modellamento della voce e sulle modalità attraverso le quali un soffio d'aria rilasciato dai polmoni evolve in suoni a volte totalmente differenti tra loro. Successivamente, e quasi in contemporanea, si potrà procedere analizzando le diverse vocali e consonanti di una determinata lingua, presentate in base al luogo e al modo dell'articolazione. A tal proposito Patricia C. Annable, celebre docente dell'Università del Michigan, suggeriva di stilare una lista dei suoni più comuni, selezionandoli da volumi quali *Twenty-four Italian Songs and Arias of the Seventeenth and Eighteenth Century*² o *Twenty-Six Italian Songs and Arias*³, i quali propongono alcune celebri arie, suddivise per epoche storiche, presentandone, nell'ordine, l'idea poetica, il background culturale e le fonti sottostanti la creazione. Nell'esempio riportato di seguito, si noti per prima l'aria trascritta foneticamente, poi come da versione del libretto e in ultimo come da traduzione letterale in lingua inglese; quest'ultima è integrata a fine pagina con una traslazione libera della medesima che possa farne comprendere meglio il significato.

² GUSTAV SCHIRMER's Library of Musical Classics (a cura di), *Twenty-four Italian Songs and Arias of the Seventeenth and Eighteenth Century*, G. Schirmer Inc., New York, 1926.

³ JOHN GLENN PATON (a cura di) *Twenty-Six Italian Songs and Arias: An Authoritative Edition Based on Authentic Sources*, Alfred Publishing Company, Van Nuys (CA), 1991.



"Lasciatemi morire!"

from *Arianna*
arian:na

Claudio Monteverdi
klaudjo monte-verdi

Poetic idea

"I cannot live without my beloved. Nothing you do can comfort me." The person who sings this is Ariadne (or Arianna in Italian), the daughter of King Minos of Crete. Ariadne helped a foreign hostage, Theseus, to escape from death in the Labyrinth. Theseus took Ariadne to the island of Naxos, where he deserted her. Her grief is expressed in a long scene, which begins with the brief section given here. (In the end, Ariadne did not die. The god Dionysus married her and took her to live with the gods.)

Background

As a young composer Monteverdi published fine choral works in Renaissance style, but he adopted the new Baroque style wholeheartedly. As an employee of the Duke of Mantua, he certainly knew about the first opera performances and may have gone to hear them. When the Duke wanted an opera, he obtained a libretto, or opera text from Rinuccini, who had written the texts of the Florentine operas. Monteverdi wrote *Orfeo* in 1607 and *Arianna* the next year. The whole opera was a huge success; an eyewitness said that Arianna's lament "moved the ladies to tears." The lament became famous; it was sung all over Italy. The rest of the opera is lost.

Monteverdi's genius appears clearly in the first measure, in the wrenching dissonance between the voice and the bass part; nothing like it had ever been heard before.

Source

Manuscript Mus. G239, Biblioteca Estense, Modena, Italy. Another manuscript, in the handwriting of composer Luigi Rossi, British Library Add. 30491, is reproduced in *New*

laf:fatemi morire
Lasciatemi morire!
Let-me die!

e ke volete voi ke mi konfòrte
E che volete voi che mi conforte
And what do-wish you that me should-comfort

in kosj dura sorte
In così dura sorte,
in such hard fate,

in kosj gran martire
In così gran martire?
in such great martyrdom?

Grove's Dictionary of Music and Musicians. For voice (soprano clef, starting on a1) and continuo. Original key: D minor, no signature. Meter signature: C, with irregular bar-lines. Bibliography: "Monteverdi's *Lamento d'Arianna*" by J. A. Westrup, *Music Review*, Vol. I, 1940.

The familiar version of "Lasciatemi morire!" edited by Parisotti in *Arie Antiche*, Vol. 2 (Milan: Ricordi, 1890), softened Monteverdi's music to suit the sentimental taste of the times. Parisotti altered the bass part to avoid the dramatic dissonances in m1 and m15, altered word accentuation in m11, and avoided other harsh and colorful harmonies. The harmonization in this edition is based on Monteverdi's madrigal version for five voices (1614).

Lasciatemi morire!

O soul, I long to perish!

Ottavio Rinuccini
English version by
James P. Dunn



Claudio Monteverdi (1567-1643)
Edited by John Glenn Paton
Vocal Ornamentation by Arthur Schoep

Lento, ♩ = 66 - 76

f

La - scia - te - mi mo - ri - re!
O soul, I long to per - ish!

4

La - scia - te - mi mo - ri - re!
No more to live in an - guish!

7

P

E che vo - le - te voi che mi con - for - te
Think you to com - fort me, or give me sol - ace,

Idiomatic translation: Let me die! And what consolation is there for me,

Tale pratica, sicuramente laboriosa per il docente, risulta tuttavia portatrice di notevoli benefici per gli studenti per la costituzione di un sillabo personale che si amplierà di pari passo con la pratica.

Seguirà, a conclusione di tale parte introduttiva, la presentazione dell'Alfabeto Fonetico Internazionale che, riprendendo la metafora edilizia, costituirà le fondamenta del sapere dei giovani discenti. Tale studio dovrà radicarsi sapientemente nelle menti dei parlanti e renderli sicuri e altamente preparati in materia di trascrizioni fonetiche e lettura dei simboli grafici.

Come in un qualsiasi approccio didattico, le lezioni di fonetica necessiteranno di una presentazione stimolante che catturi l'interesse degli studenti e li motivi all'apprendimento. Presentare la materia come una lunga lista di suoni corredata da strani simboli è il modo migliore per perdere l'attenzione degli apprendenti e demotivarli nello studio. A tal proposito alcuni insegnanti hanno suggerito come pratica un approccio ludico alla materia, che prenda il via da canzoni o storie per bambini, inni nazionali o canzoni popolari che solitamente riescono a catturare la mente del discente con accordi semplici e ritmo prevedibile, risultando un valido alleato per far apprendere i simboli dell'Alfabeto in un'ottica nuova e meno pedante⁴. Una volta presa confidenza con la lettura dei testi in trascrizione e con i vari organi dell'apparato fonatorio, si potranno accostare testi più complessi sia a livello linguistico che cognitivo.

Superata dunque questa prima fase teorica, la classe potrà trasformarsi in una sorta di *masterclass* nel corso della quale gli studenti avranno la possibilità di esercitarsi nell'ascolto, nella lettura e nel canto; per raggiungere una buona dizione nella lingua straniera risulta, infatti, fondamentale l'ascolto dei suoni tramite un *input* adeguato e la loro ripetizione continua.

Al di là delle ore svolte *in praesentia* con gli alunni, sempre troppo poche, sarebbe inoltre congeniale che i ragazzi avessero a disposizione un laboratorio linguistico fornito di computer, cuffie, microfoni e cd registrati sui quali compaiano i termini da esercitare a un intervallo di tempo, per consentire agli studenti di ripetere tale *input*. In quest'ottica i ragazzi più volenterosi potrebbero praticare la produzione dei suoni ben oltre le due ore di lezione alla settimana e i progressi sarebbero dunque più visibili.

In fase di valutazione, infine, la competenza dei discenti andrebbe testata in più abilità. Come pratica settimanale si suggerisce la lettura di singole parole o brevi frasi da

⁴ A tal proposito si ricordano le edizioni Thrift Press of Ithaca, New York, disponibili per la lingua italiana, francese e tedesca.

parte degli studenti, i quali saranno poi giudicati e corretti non dall'insegnante ma dai compagni; com'è noto, infatti, la *peers correction* è da sempre uno strumento molto valido per la riflessione sui fenomeni linguistici e permette di esercitare al tempo stesso le abilità di ascolto e di produzione. Successivamente, per i momenti di *testing* più puntuali (da praticare con cadenza bimensile o al più mensile) risultano efficaci le trascrizioni fonetiche di singole parole o di alcune frasi, da integrarsi tuttavia con la lettura di testi mai visti in precedenza. Il Vocal Coach potrà completare tale valutazione sottoponendo agli studenti un testo in trascrizione fonetica mai analizzato in precedenza che essi dovranno cantare. La pratica canora in vista della *performance* deve essere, infatti, il fine ultimo da perseguire ed è giusto quindi che rientri nella valutazione del corso di dizione.

Gli studenti al termine di tale corso dovranno aver acquisito dunque molteplici abilità: dalla fonetica articolatoria, alla lettura delle trascrizioni in Alfabeto Fonetico, alla resa dei suoni in lingua straniera giungendo così al loro vero obiettivo, il canto.

4.1.2 SECONDO PILASTRO: LANGUAGE

Il secondo pilastro del nostro tempio si compone del termine *Language*, atto a ricordare che alla base di tutte le nozioni teoriche di linguistica, dizione e canto, bisogna sempre tenere in considerazione la lingua, unica indiscussa protagonista dei corsi di italiano a stranieri.

Purtroppo dai numerosi confronti avuti con gli insegnanti si è riscontrata la quasi totale assenza di corsi di lingua italiana che vadano a completare i suddetti corsi di dizione. Nessuno o quasi degli istituti visitati rende obbligatorio un corso di lingua abbinato allo studio della dizione; alcuni, come si è osservato, ne propongono, ma i risultati sono spesso più che insoddisfacenti.

È opinione comune, tuttavia, il fatto che l'introduzione di alcune aggiuntive ore di lingua gioverebbe senz'altro ai cantanti nella loro preparazione in termini di pronuncia e in termini di *performance*⁵: gli studenti cantano di *amore*, *infedeltà*, *paura* e *odio* in una lingua che conoscono a stento e di cui il più delle volte non percepiscono realmente né il contesto culturale né quello sociale.

⁵ Il termine esecuzione, *performance*, rimanda al concetto chomskiano di prestazione inteso come «the actual use of language in concrete situations»⁵, da collegarsi con l'idea di esecuzione artistica operata da un cantante. Per approfondimenti sul tema rimandiamo a NOAM CHOMSKY, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge (MA), 1965.

L'opera lirica, come già sostenuto in apertura fa parte della nostra cultura e del nostro ambiente e parla di noi più di quanto forse non sospetteremmo, come ci dimostra l'ampia diffusione di certi brani in canali come il cinema, la televisione e la pubblicità, dai 'bollenti spiriti della Traviata' alla 'gelida manina di Mimì'.

Il teatro d'opera come forma d'arte universalmente definita offre ai suoi spettatori un modello interattivo di linguaggi multilettrali, dal verbale al non verbale, dal mimico al gestuale, dal prossemico all'iconico e si configura come un prezioso strumento formativo multidisciplinare e interdisciplinare, un insostituibile strumento di attivazione simbolico-semiotica, emotiva, dinamico-relazionale, culturale e interculturale del discente. Ed è proprio questa testualità multipla tipica del libretto operistico a essere così fortemente evocatrice, tanto da coinvolgere sia a livello psicologico che emotivo lo spettatore o il lettore. Fu in particolare dal Romanticismo che la struttura del melodramma si evolvette per aprirsi ai temi delle passioni, dei conflitti di idee e agli ideali politici e sociali, valorizzandone maggiormente il proprio ruolo evocativo. Dal canto rivoluzionario di 'Viva V.E.R.D.I.' alle battaglie ideologiche per la liberazione dell'Italia, l'opera si pose come obiettivo quello di educare gli italiani ai sentimenti e ai valori della nuova patria e ai modelli eroici di uomini e donne rinnovati, da Aida che rinunciò all'amore per la propria patria e per la sofferenza di tale atto morì, a Liù della Turandot che si uccide pur di non tradire il suo amato signore. Tali valori sono tuttora di vitale importanza per i lettori e noi, in qualità di insegnanti, dovremmo sforzarci per renderli il più comprensibili e accessibili possibile.

I riferimenti culturali presenti nelle opere liriche della nostra tradizione sono tuttavia tanto numerosi quanto complessi da spiegare a una cultura differente dalla nostra; dai richiami alla tradizione cristiana della *Gerusalemme liberata* ai riferimenti mitologici usati da Puccini per descrivere le mani di Mimì⁶, il lavoro necessario per renderli fruibili in una classe di cantanti stranieri sarà sicuramente complesso e ostico, ma pur sempre doveroso. Come sia possibile infatti scindere l'insegnamento della dizione della lingua italiana dalla lettura e dalla comprensione dei libretti e ancora distaccare tali corsi dall'insegnamento della lingua-cultura italiana è un fatto moderno tuttora privo di una spiegazione logica. Come osservato in precedenza, intorno agli anni Trenta dell'Ottocento si iniziò a percepire la necessità di istruire i propri ragazzi nella grammatica italiana e verso la fine del secolo si attivarono i primi corsi di declamazione. Solo agli inizi del secolo scorso si delinearono i primi programmi didattici specifici per i cantanti d'opera i

⁶ Definite nel Quadro Primo della *Bohème*, «bianche come le mani della dea dell'ozio».

quali dovevano specializzarsi nella lingua italiana, nel latino, nella storia della musica e nella recitazione operistica. Tali pratiche, rese ufficiali dal Decreto Regio del 1930, sembrano tuttavia essersi smarrite e ora si ritiene sufficiente la frequentazione di un corso di dizione per migliorare la preparazione dei cantanti e rendere le loro *performance* eccellenti.

Purtroppo, come si è dimostrato, tali pratiche risultano il più delle volte insoddisfacenti e necessiterebbero, anche sulla base delle considerazioni avanzate da studenti e docenti, di alcune implementazioni.

Un alto numero di scuole e università intervistate sostiene di non avere tempo a sufficienza né possibilità economiche per istituire un corso di lingua italiana a tutti gli effetti. Per queste ragioni alcuni insegnanti hanno l'abitudine di consegnare all'inizio del corso un *layout* formato A3 rappresentante in un'unica facciata tutta la grammatica della lingua italiana. Tale opzione, sebbene utile per chiarire alcuni dubbi degli studenti sui pronomi personali o sull'indicativo presente del verbo *essere* o *avere*, non porta di certo a una profonda conoscenza della lingua nella quale gli allievi cantano quasi ogni giorno. La lingua italiana è ben più di una serie di regole riassunte o di qualche irregolarità nella formazione del congiuntivo o del passato remoto. È storia, la nostra storia, e culla di una civiltà che per secoli è stata tra le più acclamate al mondo; ecco dunque che ridurre la lingua di Dante e Manzoni a un foglio A3 e presentarlo agli inizi delle lezioni agli studenti risulta riduttivo e limitante.

In alternativa a tale fallace, ma sicuramente pratica, usanza si potrebbe pensare all'istituzione di un corso intensivo di venti-venticinque ore propedeutico a qualsiasi corso di dizione o di canto organizzato dalla stessa Facoltà. Ovviamente concentrare il patrimonio lessicale, grammaticale e culturale di una lingua all'interno di un corso tanto breve non è un compito semplice ma è pur sempre un inizio verso quella che qui si definisce una reale competenza linguistico-comunicativo-culturale che un cantante d'opera dovrebbe possedere.

L'insegnante, rigorosamente madrelingua in questo caso, potrà organizzare le sue lezioni così da fornire delle solide basi agli studenti, i quali, se vorranno, in un futuro potranno approfondire autonomamente o nell'arco di un altro corso quegli aspetti linguistici o culturali che maggiormente li hanno attratti e interessati.

Accanto alla pronuncia, dunque, il lessico occuperà il secondo gradino del podio, considerato anche che il suo insegnamento risulterà facilitato dalla circoscrizione dell'ambito all'interno del quale gli studenti operano e per il quale si potrebbe pensare

all'attuazione di un sillabo o dei *corpora* contenenti tutti i termini maggiormente ricorrenti nelle opere liriche italiane⁷.

4.2. DISAMINA DEI MANUALI ATTUALMENTE IN COMMERCIO

I manuali attualmente in commercio riguardanti l'insegnamento dell'italiano ai cantanti d'opera si sviluppano nella maggior parte dei casi come *Corsi di Lingua Italiana Attraverso l'Opera*; la prospettiva che qui si presenta, al contrario, si pone come fine ultimo non la lingua italiana ma la rappresentazione dell'opera lirica nella sua eccellenza, per raggiungere la quale occorre un approfondimento della lingua e della cultura italiana.

Sulla base delle ricerche effettuate e dei dati statistici in merito si è attuata una valutazione oggettiva di alcuni manuali di lingua italiana che si definiscono specialistici per tale tipologia di apprendenti. Si è dunque constatato che le attività dei manuali analizzati, tra i quali citiamo una pubblicazione italiana di Letizia Vignozzi, *L'Italiano del Belcanto*, inserita all'interno del fascicolo *Tendenze Italiane*⁸, *L'Italiano con l'Opera* di Daniela Noè e Frances A. Boyd⁹ e *Manuale d'Italiano per Cantanti d'Opera* di Paola Geri¹⁰, propongono attività linguistiche di livello troppo elevato se paragonate con le competenze degli studenti e attività culturali troppo scontate per dei cantanti professionisti.

Le attività presentate nel primo volume, *L'Italiano del Belcanto*, che ovviamente date le dimensioni non si propone come manuale di classe ma come testo di approfondimento, possono essere svolte solo da discenti con un livello di competenza linguistica che si attesti almeno a un B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento e con una conoscenza già avviata della struttura dei libretti, la quale ovviamente risulta meno complessa da ricercare rispetto alla prima. Molte delle attività proposte, infatti, risultano ardue da svolgere con il solo supporto audio del cd data soprattutto la velocità d'eloquio del lettore e la durata degli ascolti¹¹ (una quindicina di minuti) al termine dei quali gli apprendenti dovrebbero essere in grado di rispondere autonomamente alle domande a loro sottoposte. Ciò implicherebbe prendere appunti durante l'ascolto per poi successivamente

⁷ Per approfondimenti sulla Didattica del Lessico si veda MICHAEL LEWIS, *Lexical Approach*, in *Lexical Approach, una proposta utile?*, RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, Bulzoni, Brescia, 2002.

⁸ LETIZIA VIGNOZZI, *L'Italiano del Belcanto*, in *Tendenze Italiane* (a cura di MASSIMO MAGGINI), Guerra Edizioni, Perugia, 2009.

⁹ DANIELA NOÈ, FRANCES A. BOYD, *L'Italiano con l'Opera*, Yale University Press, New Haven, 2003.

¹⁰ PAOLA GERI, *Manuale d'italiano per cantanti d'opera*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004.

¹¹ Il testo dell'ascolto viene riportato in Appendice 4.

rispondere ai quesiti, ma un'attività del genere risulta il più delle volte troppo complessa per i discenti.

Le attività di lessico risultano al contrario troppo semplici se comparate con il livello di lingua necessario per lo svolgimento delle attività precedenti e si incentrano sull'uso dei nomi alterati.

Se tuttavia le attività di lettura e di ascolto con qualche sapiente cambiamento effettuato dall'insegnante potrebbero essere proposte agli studenti, le attività di rinforzo grammaticale e comunicativo sono del tutto assenti.

Il secondo manuale, *L'Italiano con l'Opera*, si presenta come un volume potenzialmente fruibile in un corso di lingua italiana a cantanti d'opera e consta di una prima parte introduttiva sul tema dell'opera con domande e proposte di discussione generalmente un po' troppo superficiali per cantanti professionisti («Conosci nomi di opere e di cantanti famosi?» «Sei mai stato all'opera?» «Riconosci questi teatri?»). Si osserva, tuttavia, una riduzione del numero di attività più stimolanti per un simile pubblico quali ad esempio il collegamento dell'autore con il titolo dell'opera e le scene più note della suddetta per poi indicarne la tipologia scegliendo tra recitativo, cantabile, aria, duetto, ecc. (Verdi - *La Traviata* - *Amami Alfredo* - Aria). La seconda parte del volume si incentra sull'analisi di sei capolavori del repertorio d'opera italiano, quali *Il Barbiere di Siviglia*, *Pagliacci*, *Tosca*, *La Traviata* e altri. Per ogni opera vengono inizialmente verificate le conoscenze pregresse degli studenti sui temi, la trama e i personaggi, con attività molto dispendiose in termini di tempo e poco proficue per le conoscenze e le abilità che potrebbero sviluppare. Molte infatti sono le domande a risposta aperta e le discussioni da intavolare, le quali, senza un'adeguata competenza linguistico-comunicativa, risultano poco praticabili in una classe con poche ore a disposizione e tanti argomenti da svolgere. I temi grammaticali presenti in seguito sono corredati da esercizi ma privi di qualsiasi spiegazione teorica e richiedono perciò l'ausilio di un testo di sostegno o di schede di approfondimento redatte dall'insegnante. L'ordine, inoltre, attraverso il quale tali argomenti sono presentati appare del tutto casuale; nella prima unità, ad esempio, *Il Barbiere di Siviglia*, vengono proposti il presente indicativo - i pronomi diretti e indiretti - il passato prossimo e l'imperfetto - il passato remoto e il presente del congiuntivo, mentre nella terza unità, *Pagliacci*, idealmente costruita per un pubblico con una competenza linguistica superiore, vengono presentati il passato prossimo dei verbi con essere e avere, i pronomi diretti e indiretti legati al passato prossimo e l'opposizione tra passato prossimo e imperfetto. Nessuna referenza viene fornita, inoltre, in termini di trascrizioni fonetiche o

pratiche di lettura. La traduzione dei vocaboli e delle arie è presentata solamente in appendice al testo e non come spesso suggerito da docenti quali Leslie De'Ath e David Adams in parallelo con le attività da svolgere.

Si è analizzato un altro testo, *Manuale di Italiano per Cantanti d'Opera* della Professoressa Paola Geri, ma anche in questo caso l'approccio utilizzato risulta non essere in linea con la metodologia consigliata dagli insegnanti. Il volume, come sostenuto dall'autrice nella *Prefazione*, è stato pensato per aiutare i cantanti stranieri a leggere i libretti d'opera direttamente in italiano, al fine di abbandonare le traduzioni. Secondo la studiosa, infatti, queste ultime, pur avendo il merito di divulgare diversa letteratura operistica straniera, non sono pienamente in grado di esprimere i valori semantici dei costrutti e delle singole parole necessarie per una corretta interpretazione artistica. Come affermato e testimoniato in precedenza, tuttavia, tali abilità sono solitamente alla base dei corsi di *Diction* o di *Voice Pedagogy*, i quali si propongono attraverso la lettura dei testi originali e la traduzione sopra riportata degli stessi, di comprendere e riprodurre fedelmente tali linguaggi. Il corso di *Language*, come sostenuto più volte, dovrebbe al contrario preoccuparsi di fornire una competenza linguistico-comunicativa ai discenti tale da favorirli nella pratica della lettura e facilitando al contempo l'immersione culturale nel mondo operistico italiano.

L'ultimo manuale preso in esame è *Opera Italian!* di Marcel Danesi e Danila De Sousa¹². Esso presenta una prima parte introduttiva sui suoni dell'italiano i quali sono elencati uno a uno partendo dalle vocali fino alle consonanti e tenendo in particolare considerazione i suoni più complessi quali /c/ - /ch/ - /g/ - /gh/ - /s/ - /z/ - /sc/ - /sch/ - /r/ - /gl/ - /gn/, che vengono illustrati per mezzo di numerosi esempi.

Tali esempi, tuttavia, sono presentati in maniera singolare; accanto al termine in lingua italiana, segue la versione tra parentesi quadre tipica della trascrizione fonetica e in ultimo la traduzione in lingua inglese. La versione in parentesi quadre, tuttavia, non propone il termine secondo le regole dell'alfabeto fonetico, ma secondo la scrittura che dovrebbe avere per essere pronunciato correttamente da un nativo americano. I termini /libertà/, /cuore/ e /chioma/ ad esempio, vengono trascritti come segue: [leeh-behr-tah] – [kwèh-rèh] – [kyòh-mah]. Tale pratica risulta alquanto complessa per essere sfruttata a pieno da una moltitudine di parlanti, la cui pronuncia, per propria natura, differisce notevolmente sia per varianti geografiche che socio-culturali; le possibilità dunque che un campione di cento studenti pronunci nella medesima maniera i termini scritti a tal modo,

¹² MARCEL DANESI e DANILA DE SOUSA, *Opera Italian!*, Soleil, Welland (Ontario), 2004.

sono irrисorie. Il volume conclude la propria fase introduttiva presentando alcune espressioni di base della lingua italiana, quali saluti e ringraziamenti, sapientemente divisi tra linguaggio formale e linguaggio informale, tralasciando tuttavia nozioni grammaticali o sintattiche.

Nella seconda parte del volume si ritrovano tre unità didattiche incentrate rispettivamente su alcune delle più celebri arie di Verdi, Rossini, Donizetti, Leoncavallo e Puccini, per terminare con i due capolavori di Mozart, *Non più andrai* delle *Nozze di Figaro* e *Là ci darem la mano* del *Don Giovanni*.

Ogni unità si apre con delle informazioni di carattere generale sull'opera in questione, sui personaggi e sull'ambiente all'interno del quale si sviluppa. Seguono alcune informazioni più tecniche circa la metrica dei versi, le rime, il tempo e le voci impiegate nel canto (siano esse soprani, tenori, baritoni o coro).

Gli autori propongono di seguito un piccolo glossario con i termini più frequenti dell'opera che potrebbero causare problemi ai cantanti con la loro relativa traduzione in lingua inglese, ma privi anche qui della trascrizione fonetica. Segue il testo dell'aria con la libera traduzione in lingua inglese posta a fianco, cui sono collegati degli esercizi di comprensione strutturati con delle risposte vero/falso.

Fa seguito una parte più grammaticale che presenta una prima base teorica dell'argomento con a seguire numerosi esercizi per la messa in pratica di tali regole. Purtroppo, però, gli argomenti non sono presentati secondo un'ottica tale da essere proposti a un *Corso di Lingua Italiana I* in quanto spesso vengono dati per scontati svariati aspetti di non immediata comprensione e affrontati altri senza tenere in considerazione le ipotesi di insegnabilità di Pinemann e l'ordine naturale di Krashen.

Il volume è inoltre provvisto di un cd audio contenente gli accompagnamenti al pianoforte di tutte le arie citate in precedenza, rallentate rispetto alla velocità in cui si è soliti ascoltarle per facilitare la pratica esecutiva degli studenti e agevolare la corrispondenza tra le parole e la musica. Gli autori stessi, tuttavia, suggeriscono l'ascolto di una registrazione professionale di ogni pezzo prima e dopo l'esecuzione.

4.3. PROPOSTA DI SILLABO

Alla luce di quanto riscontrato in letteratura sull'argomento e sulla base dei dati raccolti negli anni della ricerca si presenta di seguito un ipotetico sillabo per un corso di lingua italiana indirizzato ai cantanti d'opera.

Tale corso, da inserirsi preferibilmente nel primo anno di Università dei cantanti per uno o ancora meglio due semestri, dovrebbe essere costituito da un minimo di trentadue ore da suddividersi in due lezioni la settimana di un'ora ciascuna. Tale disposizione sarebbe da preferire rispetto all'opzione di riunire gli studenti in un unico incontro da due ore, in quanto, soprattutto ai livelli di competenza meno elevati, la pratica distribuita in due giorni differenti permetterebbe agli studenti un maggiore esercizio e maggiore esposizione all'*input* linguistico.

Il corso, che come sostenuto in precedenza, sarebbe auspicabile assegnare ad un docente madrelingua, potrebbe servirsi dell'ausilio di un buon manuale di italiano a stranieri quale ad esempio *Espresso1* o *Rete1*¹³, supportato da una grammatica chiara e concisa come *Nuova Grammatica Pratica della Lingua Italiana*¹⁴. A tali materiali andrebbero affiancate delle schede integrative opportunamente costruite per facilitare l'accostamento tra la lingua quotidiana proposta dai manuali sopracitati e l'italiano dei libretti, così da colmare quel vuoto linguistico e culturale sperimentato attualmente dagli studenti di canto.

Tali schede, organizzate secondo i principi dell'unità didattica di Giovanni Freddi, sapientemente modificata per adattarsi al contesto, dovrebbero presentare inizialmente l'opera in questione, collocandola nel contesto storico-culturale dell'epoca, indicandone sommariamente la trama, che si postula già nota, e fornendo qualche aneddoto particolare riguardante l'autore.

Si suggerisce che a tale fase introduttiva segua la presentazione di un breve glossario contenente i termini più frequentemente utilizzati nell'opera, segnalandone per ognuno la trascrizione fonetica e la rispettiva traduzione in lingua inglese.

Si consiglia poi la consegna di una o due arie accuratamente selezionate dall'insegnante che dovranno essere trascritte secondo il medesimo principio del glossario, indicandone dunque la trascrizione fonetica e la traduzione in lingua inglese che, come suggerito in precedenza, dovrà essere in prima istanza letterale e solo secondariamente

¹³ LUCIANA ZIGLIO, GIOVANNA RIZZO, *Espresso*, Alma Edizioni, Firenze, 2008, PAOLO BALBONI, MARCO MEZZADRI, *Rete1*, Guerra Edizioni, Perugia, 2000.

¹⁴ SUSANNA NOCCHI, *Nuova Grammatica Pratica della Lingua Italiana*, Alma Edizioni, Firenze, 2008.

libera. Si potrebbe inoltre pensare alla traduzione delle suddette arie nelle lingue maggiormente parlate dai cantanti d'opera esteri: cinese, coreano, giapponese e russo, cui far seguire eventualmente tedesco, francese e spagnolo.

A seguire potranno essere introdotti esercizi di manipolazione dei vocaboli per favorirne una reale comprensione anche al di fuori del contesto presentato e per facilitarne soprattutto la memorizzazione; come suggeritoci in più di un'occasione dal professor Harper, infatti, più vocaboli conoscono i discenti, più facile sarà per loro accostare la lettura e il canto delle arie avendo già chiaro nella mente il suono da pronunciare. Andranno ovviamente preferite quelle attività orali che prevedano la ripetizione di suoni e, ove possibile, la loro registrazione su audio che andrà poi valutata dal gruppo classe.

In questa fase, fedeli alle teorie della Gestalt, potranno essere presentate alcune particolarità grammaticali emergenti dal testo letto; tali regole, una volta spiegate e discusse con gli studenti, andranno praticate ed attivate grazie ad una serie di esercizi studiati all'occorrenza. Una tale esplorazione delle regole grammaticali potrà successivamente ampliarsi a contesti comunicativi dell'italiano moderno suggerendo agli allievi alcuni criteri di utilizzo degli argomenti esposti, così che queste non rimangano delle oscure norme decontestualizzate e desuete o peggio ancora relegabili solamente al linguaggio dell'opera.

Si potrà infine concludere con la lettura delle suddette arie da parte degli studenti o con l'esposizione mnemonica delle stesse per chi volesse cimentarsi con tale pratica.

Si rimanda all'Appendice 2 per una esemplificazione di come tale materiale potrebbe svilupparsi.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La finalità principale che ha orientato lo studio è stata indagare le attuali modalità di insegnamento della lingua e della pronuncia italiana nelle classi di dizione per cantanti d'opera, valutandone i punti di forza e le eventuali lacune.

Si è ritenuto doveroso ripercorrere in ottica diacronica i principali contributi in materia, secondo un'impostazione logico-cronologica, dagli albori alle moderne scuole di musica europee e internazionali.

L'analisi storiografica circa le origini della materia ha permesso di approfondire tesi e posizioni pioneristiche di studiosi che mostrano quanto il problema di un corretto insegnamento linguistico-fonetico fosse già dibattuto a partire dal XVIII secolo. Apprendere che nel 1750 l'insegnante di canto bolognese Lorenzo Gibelli, elencando le qualità necessarie ad un perfetto studente di canto, citasse lo studio della grammatica e della lingua scritta, evidenzia quanto il tema fosse già attuale più di due secoli fa.

Il percorso di studio, pertanto, è iniziato con la disamina dei corsi di canto degli albori, durante la quale si è accertato come già nel Settecento alcuni maestri lamentassero la scarsa preparazione linguistica dei cantanti. A tale scopo, nel 1723, Pier Francesco Tosi in *Opinioni de' cantori antichi e moderni* redige una sorta di decalogo per cantanti d'opera, illustrando i punti di un'efficace pratica didattica. Questa, nel 1840, viene ampliata e approfondita da Manuel Garcia in *Traité complet de l'art du chant en deux parties*, nelle cui pagine l'autore riporta alcuni studi circa l'utilizzo di due strumenti per lo studio degli organi fonatori e adattabili alla pratica canora: il laringoscopio e il metronomo. Si è riscontrato, inoltre, come solo agli inizi del secolo scorso con il Decreto Regio del 1930, la pratica didattica dedicata ai cantanti d'opera abbia raggiunto una sua codificazione, stabilendo l'obbligo per i suddetti di possedere una licenza elementare e l'attivazione di corsi specifici di grammatica italiana, declamazione, latino, musicologia e arte scenica.

Su questa linea si è inteso continuare la trattazione dedicando una breve cronistoria dell'opera lirica, e in particolare della figura di Lorenzo Da Ponte, celebre librettista mozartiano attivo nella prima metà del '800 e insegnante *ante litteram* della lingua e della cultura italiana negli Stati Uniti d'America. Si ritiene Da Ponte un emblema della categoria dei librettisti, tanto fondamentali per la buona riuscita di un'opera quanto vessati dai più celebri musicisti, ma altresì un pioneristico ambasciatore dell'opera e della cultura italiana oltre i patrii confini.

Dalla successiva indagine condotta sull'insegnamento della fonetica e della prosodia nella storia della glottodidattica è emerso come queste componenti didattiche, fondamentali se contestualizzate nella creazione di una competenza linguistico-comunicativa tout court, siano state negli anni spesso trascurate. Poche le eccezioni: l'abate Rousselot, nel 1911, coglie la possibile rilevanza didattica del grammofono inventato da Graham Bell e inizia ad adoperarlo per la correzione degli errori di articolazione e di dizione nei corsi da lui tenuti presso la University of Edinburgh; l'anno successivo Otto Jespersen propone l'inserimento dei fonografi all'interno delle classi di lingua straniera presso la University of Copenhagen. Si arriva così a metà degli anni '60 del Novecento, quando lo studioso egiziano Caleb Gattegno progetta del materiale specifico per lo studio della pronuncia, comprendente grafici e regoli colorati in grado di rappresentare le differenti uscite di pronuncia di un determinato suono. Ancora oggi, tuttavia, nonostante le esortazioni provenienti dal Consiglio d'Europa, atte a favorire lo sviluppo delle abilità uditive e foniche, le pratiche didattiche sembrano non prestare la giusta attenzione a tale competenza.

Si sono poi considerati quei fattori biologici e psico-sociali determinanti nell'apprendimento di una lingua straniera, quali l'influenza della lingua madre, l'età di apprendimento, l'abilità di codificazione fonetica, la motivazione, l'attitudine, la permeabilità dell'io e infine l'esposizione all'*input*. In tale contesto di apprendimento, alcune di queste variabili, quali ad esempio l'età di apprendimento, la motivazione e la permeabilità dell'io, risultano secondarie dal momento che i cantanti d'opera delle accademie musicali o dei conservatori sono di norma fuori da quello che Lennemberg ha definito periodo critico, ma possiedono una forte carica motivazionale che li spinge a perseguire una *performance* eccellente.

A seguire, sulla base delle ricerche svolte e secondo quanto sostenuto dalla letteratura in merito, si sono esaminate le principali difficoltà linguistiche incontrate dai discenti stranieri che si accingono ad apprendere la lingua italiana; consapevoli di quanto la L1 degli apprendenti influisca nell'apprendimento linguistico, le informazioni ricavate sono state suddivise in quattro macro gruppi, indicanti la lingua di partenza dei discenti: inglese, spagnolo, tedesco e lingue orientali. Tali dati, seppur insufficienti per una totale prevenzione degli errori negli eloqui dei parlanti, potranno essere utilizzati dai docenti dei suddetti corsi quali linee guida per un efficace *learner centered teaching*.

A conclusione di questa sezione dedicata alla glottodidattica, si sono analizzate due metodologie d'insegnamento della pronuncia che potrebbero essere applicate, con giuste

cautele e opportune indicazioni, alla didattica della lingua e della dizione italiana nei conservatori e nelle scuole di musica: la metodologia verbo-tonale di Peter Guberina e la fonetica naturale di Luciano Canepari.

Si è notato, in particolare, come l'approccio di Guberina e le attenzioni che lo studioso pone alle caratteristiche acustico-articolatorie degli organi fonatori, potrebbero costituire una valida base per la messa in opera di una metodologia didattica realmente in grado di migliorare le abilità di pronuncia dei cantanti e aiutarli a rendere la loro esecuzione più simile possibile a quella di un interprete nativo. Dalle ricerche condotte e dai monitoraggi effettuati, si può concludere infatti che molti errori di natura fonetica siano in realtà imputabili ad una scorretta o eccessiva pressione degli organi fonatori, la quale causerebbe di conseguenza una produzione di suoni erronea.

Nella terza parte dell'elaborato si sono presentati i risultati delle indagini compiute; sulla base dei dati statistici forniti dal MIUR e dalla Camera di Commercio di Milano si è constatato come la percentuale del 3,5% di studenti stranieri attualmente iscritti ad un corso di laurea in Italia, sia di circa sei punti percentuale più bassa rispetto alla media europea e questo soprattutto a causa delle politiche di accoglienza poco ospitanti, di un ristretto numero di residenze universitarie e delle ancor minori borse di studio erogate. Ciononostante sembrano attualmente in aumento gli studenti esteri intenzionati ad iscriversi ad un corso di laurea presso gli atenei milanesi, in particolare presso l'Università Commerciale Luigi Bocconi, il Politecnico, il Conservatorio Giuseppe Verdi e l'Accademia delle Belle Arti di Brera, nei quali la percentuale di studenti in scambio è recentemente raddoppiata muovendo da un 2,9% iniziale fino ad un attuale 6,1%.

L'analisi condotta ha coinvolto un totale di dieci Istituzioni musicali di cui due conservatori, il Conservatorio Giuseppe Verdi di Milano e il San Francisco Conservatory, una università, la Washington State University di Seattle, tre scuole di musica, la Juilliard School di New York, il Curtis Institute di Philadelphia e la Hochschule für Musik und Theater di Lipsia e infine tre istituti per la diffusione della lingua e della cultura italiana, l'Istituto Europeo di Firenze, il Centro di Cultura Italiana del Casentino e le Masterclass in Italian for Opera Singers a Montefalco, in Umbria.

Gli anni della ricerca sono stati dedicati all'analisi della struttura didattica di tali enti, grazie, in particolar modo, alla preziosa collaborazione con i docenti locali di lingua e dizione italiana. Aver avuto la possibilità di soggiornare presso tali istituti e assistere alle lezioni ha sicuramente portato notevoli benefici all'indagine e ha permesso di investigare aspetti fino allora non considerati quali, ad esempio, la pratica traduttiva dei libretti.

Ad una prima fase di semplice osservazione delle lezioni è seguita la raccolta di dati specifici tramite l'utilizzo di due questionari personalmente redatti, uno rivolto ai docenti e l'altro ai discenti. I questionari, stilati in lingua italiana e in lingua inglese e visionabili in originale in Appendice 3, constano di ventisette domande per i docenti e di ventiquattro per i discenti.

I quesiti a risposta multipla posti ai docenti hanno inizialmente riguardato la struttura dei corsi, il numero di ore a disposizione, la tipologia di studenti ai quali si rivolgono (Laurea Triennale o Specialistica) e l'eventuale presenza di un laboratorio linguistico per le esercitazioni. In seguito si sono rivolte domande inerenti la tipologia di attività praticate in classe e i manuali adottati, dei quali sono stati individuate le componenti positive e le eventuali debolezze.

I quesiti posti ai discenti, anch'essi a risposta multipla, hanno analizzato inizialmente i dati biografici e linguistici degli intervistati, quali l'età anagrafica, il paese di provenienza, le eventuali lingue studiate in precedenza, per poi soffermarsi sugli aspetti della lingua maggiormente esercitati nei corsi da loro frequentati, le competenze linguistico-comunicative più complesse da acquisire, i suoni della lingua italiana più problematici e infine le modalità esercitative più comuni dei loro manuali e le eventuali modifiche che essi apporterebbero al testo o al corso in questione.

Dopo aver esaminato le risposte, si è proceduto all'ideazione un modello di studio e apprendimento della lingua e della dizione italiana che prendesse in esame le richieste sollecitate dai docenti e dai discenti e rendesse più proficuo lo studio di tali discipline.

Il modello ideato, che si è voluto rappresentare graficamente secondo la struttura di un antico tempio greco, ha come scopo la *Performance*, termine che coniuga il concetto chomskiano di prestazione inteso come «the actual use of language in concrete situations»¹, con l'idea di esecuzione artistica operata da un cantante che si mostri competente e possa avvicinare il più possibile il suo eloquio a quello di un nativo. Due i percorsi per giungere a tale ineccepibilità linguistica: *Diction* e *Language*, ovvero lo studio della dizione e della lingua italiana, che in una perfetta sinergia didattica hanno come fine ultimo l'auspicabile miglioramento linguistico-fonetico degli apprendenti.

Dall'analisi dei dati a disposizione è emerso quanto sarebbe vantaggioso riuscire ad aumentare le ore dei corsi di dizione e portarle a circa trentadue da distribuire in corsi di due ore settimanali per la durata di un semestre o in corsi di un'ora settimanale per la

¹ NOAM CHOMSKY, *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge (MA), 1965, p. 4.

durata di due semestri, sebbene la prima ipotesi sia da preferire così da proporre agli studenti una maggiore esposizione all'input linguistico.

La possibilità di integrare nell'organico dell'Istituto un docente madrelingua italiano opportunamente formato a livello glottodidattico e forte di una cospicua esperienza in materia, gioverebbe alla didattica soprattutto per quanto concerne l'esercitazione pratica, mentre le sezioni teoriche apporterebbero benefici comunque positivi anche se lasciate in carica ad un docente locale², il quale, in aggiunta, dovrebbe suggerire l'allestimento di un piccolo laboratorio linguistico, dotato di computer e cuffie per l'ascolto, all'interno del quale gli studenti potrebbero incrementare la pratica in lingua.

L'ultimo fattore preso in considerazione è stato l'elezione di un valido manuale da sottoporre agli studenti del corso. Si è dedotta la necessità di fornire ai discenti un testo fornito di un cd audio recante registrazioni operistiche effettuate da nativi, che consentano un'esposizione all'input linguistico maggiore al quale affiancare una dispensa con attività tratte dai testi delle opere liriche più celebri per incentrare la pratica su esercitazioni più specifiche. In Appendice 2 si prospetta un'esemplificazione di come tale dispensa potrebbe costituirsi, prendendo ad esempio una delle opere italiane più popolari e rappresentate: la *Turandot* pucciniana.

La dispensa propone in apertura una breve sinossi dell'opera elaborata con una sintassi chiara e semplice e perfettamente adattata al livello di competenza dei discenti; questa è divisa nel numero di atti dell'originale cui segue un glossario elencante i termini di più difficile comprensione spiegati mediante l'utilizzo di sinonimi o perifrasi.

Segue una essenziale biografia del compositore, elaborata con i medesimi criteri, cui nuovamente è aggiunto un glossario esplicativo. Si riporta successivamente l'atto o gli atti dell'opera analizzata, trascritti mediante l'utilizzo dell'Alfabeto Fonetico Internazionale, di cui si assume una pre conoscenza da attuarsi nei primissimi giorni di lezione. Accanto alla presentazione dell'opera in lingua italiana si suggerisce di presentare ai discenti la stessa riportata nella traduzione in lingua inglese e/o nella loro lingua madre. Tali traduzioni, per risultare davvero significative all'interno della pratica didattica, possono essere ulteriormente differenziate; una prima resa è effettuata, infatti, traducendo letteralmente i termini italiani in lingua inglese così da favorire il processo di contestualizzazione e interiorizzazione della lingua e della cultura che si sta apprendendo,

² Si veda in merito la distinzione operata da LEONARD BLOOMFIELD tra *native informant* e *linguista teorico*: MARGARET THOMAS, *Universal Grammar in Second-Language Acquisition: A History*, Routledge, New York, 2004.

favorendo al contempo un coinvolgimento emotivo all'attività: cantare, infatti, di 'amore', 'odio' e 'sofferenza' senza conoscere davvero il significato di tali parole, si crede non renda giustizia al valore di tali opere e rischia oltretutto di inficiare l'esecuzione degli artisti; al contrario il secondo adattamento, più libera, tende a rendere il testo maggiormente fruibile dai lettori e a favorirne la comprensione nella sua globalità.

La seconda parte della dispensa è incentrata viceversa sulla pratica linguistica e mira all'interiorizzazione e alla memorizzazione da parte dei discenti dei vocaboli esaminati nell'opera, cui seguono esercizi di manipolazione lessicale. Si procede poi con alcune domande di comprensione circa il testo letto, miranti all'intendimento della struttura compositiva nel suo complesso, cui segue, in ultimo, una riflessione grammaticale riguardante uno o due temi centrali nel testo analizzato e alcuni spunti per una riflessione interculturale.

In un futuro prossimo si auspica la possibilità di realizzare altro materiale didattico sulla base delle idee qui presentate, coinvolgendo esperti esteri per la pubblicazione dello stesso materiale in più lingue e per favorire la resa delle opere nelle lingue madri dei discenti. Per un simile progetto si dovrebbe pensare alla traduzione delle stesse nelle lingue maggiormente parlate dai cantanti d'opera stranieri: cinese, coreano, giapponese e russo, cui far seguire eventualmente tedesco, francese e spagnolo. Tutto ciò risponde all'aspirazione di garantire una sempre migliore preparazione linguistico-accademica agli apprendenti, e di contribuire sia ad avvicinare più studenti all'opera lirica italiana che ad attrarre un numero maggiore di studenti stranieri nei conservatori e istituti di musica nazionali.

APPENDICE 1

MATERIALE PER IL DOCENTE

Presentiamo a seguire una breve dispensa con alcuni fondamentali concetti per ogni docente che si approcci all'insegnamento dell'italiano a cantanti d'opera o a musicisti. Senza un'adeguata conoscenza scientifica dell'argomento risulta, infatti, complesso insegnare tali nozioni o suggerire approcci innovativi in caso di ostilità evidenti. Per redigere il seguente materiale ci si è avvalsi di alcuni fra i più autorevoli testi sull'argomento che sono stati però sapientemente semplificati per renderli alla portata di un più vasto pubblico¹.

1.NOZIONI DI FONETICA E FONOLOGIA

La fonetica (dal greco φωνή, *phōnē*, 'suono', 'voce') è la branca della linguistica relativa all'espressione e studia la produzione e la percezione dei suoni linguistici, i foni, e le loro caratteristiche. La fonetica viene solitamente suddivisa in:

- *fonetica articolatoria* (o fisiologica): studia i meccanismi articolatori che producono i suoni, gli organi dell'apparato fonatorio e la loro fisiologia e ha il ruolo di classificarli in base al modo e al punto dell'articolazione²
- *fonetica acustica*: descrive le proprietà fisiche relative all'aspetto acustico dei suoni linguistici, ovvero i tipi di onde sonore che possono essere prodotte dall'apparato fonatorio e il modo in cui queste si propagano nell'aria

¹ Si vedano in merito ALBERTO MIONI, *Fonetica e fonologia*, in ALBERTO SOBRERO (a cura di) *Introduzione all'italiano contemporaneo – Le strutture*, Roma-Bari, Laterza, 1993, LEONARDO SAVOIA, *Dispense di fonologia*, Università di Firenze e di Foggia, a.a. 2008-2009, MARCO SLOVACCHIA, *Principi di fonologia*, Università Roma3, a.a. 2010-2011, PAOLO TORRESAN, *Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera*, 2010, <http://www.saber.ula.ve/bitstrea.pdf>, LIDIA COSTAMAGNA, STEFANIA GIANNINI, *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*. Milano, Franco Angeli, 2003, MARINA NESPOR, *Le strutture del linguaggio. Fonologia*, Il Mulino, Bologna, 1993

² Per modo deve intendersi la variabilità della pronuncia dei suoni secondoa modalità articolatoria: una chiusura totale, una costrizione o un semplice accostamento degli organi fonatori; mentre per punto si intende il luogo esatto, o quello più significativo, in cui gli organi di fonazione si articolano per produrre il suono; per approfondimenti si veda ROBERTO BRUSCETTA, *Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri*, Aracne Editrice, p. 21, 2008.

- *fonetica uditiva*: studia il modo in cui i suoni vengono percepiti dall'apparato uditivo
- *fonetica percettiva*: studia la risposta del nostro sistema di comprensione del linguaggio a tali eventi articolatori-acustici-uditivi

I fonemi che ciascun individuo produce sono originati all'interno dell'apparato fonatorio che in ogni parlante risulta avere caratteristiche lievemente differenti e in virtù di tale fatto i suoni prodotti dall'uomo non sono mai perfettamente uguali a se stessi né perfettamente riproducibili da altri parlanti.

Il termine fonazione (derivato dal greco φωνή , 'voce', 'suono') indica un processo fisiologico in base al quale, grazie ad una serie di istruzioni che provengono dal nostro cervello, l'aria proveniente dai polmoni viene spinta con una certa forza, per un certo tempo e ad una certa altezza musicale, andando così a produrre un suono o un rumore³.

Nell'articolazione di un suono gli organi assumono una certa posizione che mantengono per un determinato tempo e che infine abbandonano per ritornare allo stato di neutralità o passare ad un'altra posizione, avendo come risultato un'emissione sonora con caratteristiche acustiche ben precise.

Di seguito ci occuperemo proprio della descrizione di tali organi, costituenti l'apparato fonatorio di ogni parlante.

2. L'APPARATO FONATORIO

Gli esseri umani articolano la produzione di suoni linguistici grazie a un complesso insieme di organi che prende il nome di apparato fonatorio che comprende i *polmoni*, i *muscoli del diaframma e del torace*, la *trachea*, la *cavità nasale*, la *laringe*, contenente la *glottide* e il *tratto vocale*, cioè la cavità compresa fra le corde vocali e le labbra, che include la *faringe*, la *lingua* (divisa in *apice*, *dorso*, *lamina*), l'*ugola*, il *velopendulo*, il *palato molle* o *velo palatino*, il *palato duro*, gli *alveoli*, i *denti invisivi superiori*, le *due labbra*. Tali organi articolatori sono dunque deputati alla produzione dei suoni linguistici, i

³ Enciclopedia Treccani, consultabile al sito www.treccani.it/enciclopedia/fonazione.

quali sono generati modificando il flusso d'aria emesso dai polmoni per mezzo dei suddetti organi.

L'apparato fonatorio

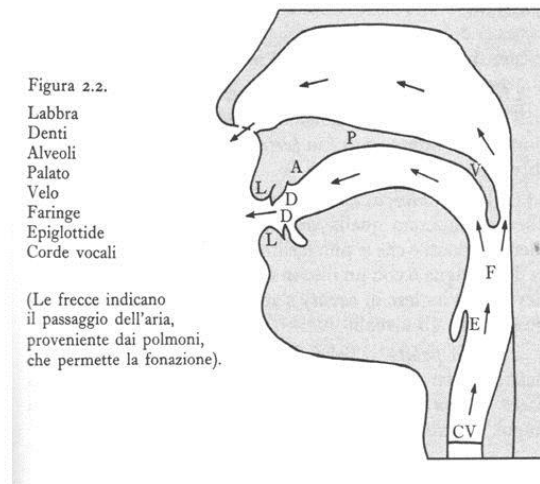


Figura 1: L'apparato fonatorio

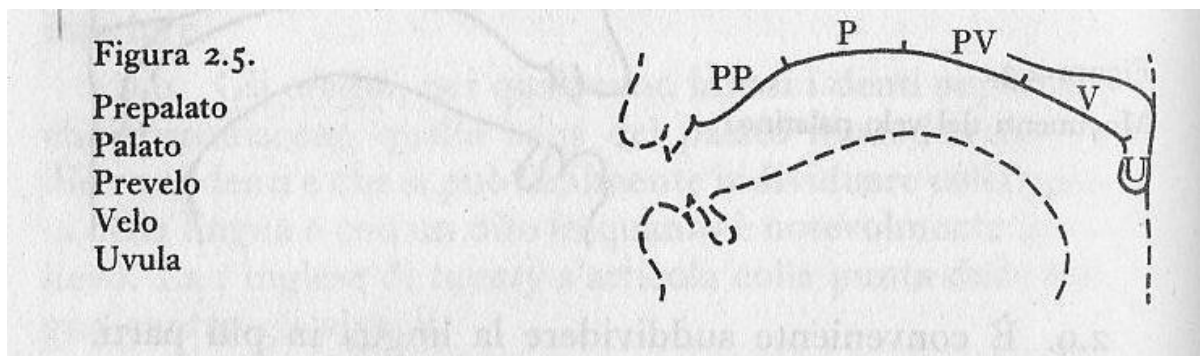


Figura 2: L'apparato fonatorio

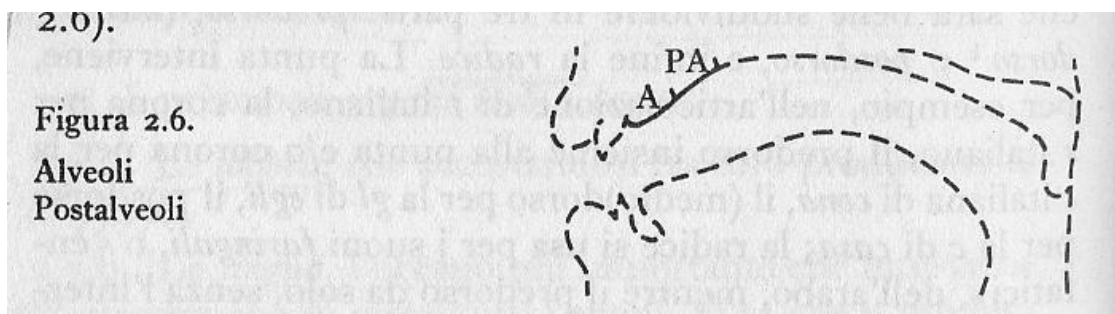


Figura 3: L'apparato fonatorio

Il flusso d'aria emesso dai polmoni passa attraverso la trachea e fuoriesce attraversando il tratto vocale, grazie al lavoro degli articolatori, che sono sei, e che descriviamo⁴.

3. GLI ARTICOLATORI

- Il primo articolatore che la corrente d'aria proveniente dai polmoni incontra sono le *corde vocali*, che si trovano nella cavità laringea. Si tratta di due membrane contenute nella *glottide*, a sua volta posta all'interno della *laringe*. Tali membrane possono assumere forme e posizioni differenti e allontanarsi o avvicinarsi tra di esse. Possono essere distanziate, come quando si respira profondamente, oppure avvicinarsi fino a vibrare producendo quei foni che vengono definiti *sonori*. Al contrario, i suoni prodotti con le corde vocali allontanate, che quindi non vibrano, sono detti *sordi*.



Figura 4: Le corde vocali

- Il secondo articolatore è il *velo palatino* (detto anche *palato molle*, a differenza del resto del palato, detto *duro*), che si trova nella cavità faringea, e che abbassandosi mette in comunicazione la faringe con la cavità nasale. I suoni prodotti quando il flusso d'aria fuoriesce dalle cavità nasali sono detti *nasali*.

⁴ Per approfondimenti in merito si rimanda a MARCO SLOVACCHIA, *Principi di fonologia* e GIORGIO GRAFFI, SERGIO SCALISE, *Le lingue e il linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2003.

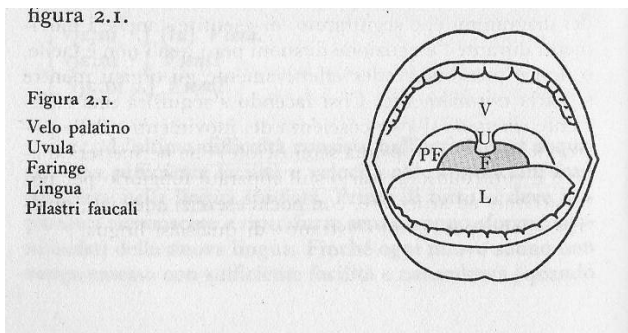


Figura 5: Il velo palatino

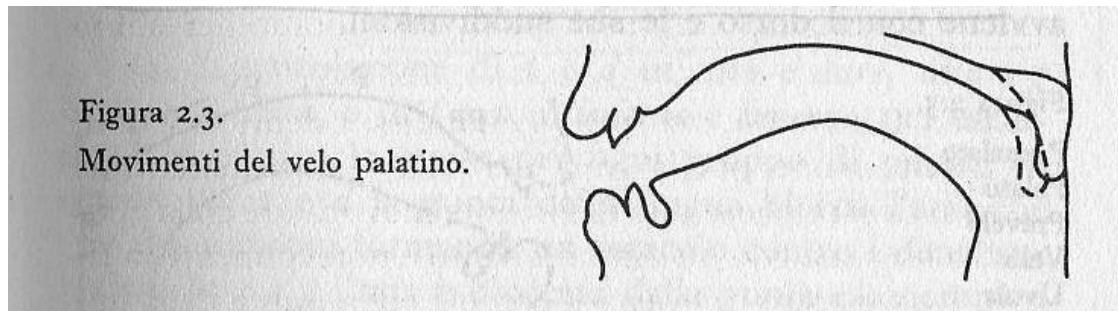


Figura 6: I movimenti del velo palatino

- Nella cavità orale si trova la *lingua*, che, per le sue caratteristiche anatomiche e muscolari, viene definita «l'articolatore per eccellenza»⁵. Essa infatti svolge le attività di tre articolatori diversi, essendo possibile attivarne la parte anteriore, definita *corona* (o *apice*), quella mediana, il *dorso*, e quella posteriore, la *radice* (o *lamina*).
- Le *labbra*, e il labbro inferiore in particolare, sono un articolatore di grande importanza e da sole sono in grado di produrre delle articolazioni orali complete ([p, m]).

4. CLASSIFICAZIONE DEI SUONI

Nel rappresentare i diversi suoni prodotti dagli organi dell'apparato fonatorio si ricorre generalmente a simboli che solo in parte coincidono con quelli della nostra usuale scrittura. Sono i simboli grafici appartenenti all'alfabeto fonetico, l'IPA (*International Phonetic Alphabet*), il cui principio fondamentale consiste nell'associare un segno a un unico suono e viceversa.

⁵ MARCO SLOVACCHIA, *Principi di fonologia*, p. 10.

L'esigenza di un sistema di trascrizione convenzionale per il mondo scientifico inizia ad essere di primaria importanza nell'800 quando gli studiosi iniziano a dover lavorare con i dati di numerose lingue, le quali devono essere leggibili e interpretabili da linguisti di provenienze differenti.

L'alfabeto fonetico, a differenza dell'alfabeto standard che è quello con cui comunemente si scrive e si legge una lingua e che viene tradizionalmente insegnato ai bambini, risulta essere la trasposizione simbolica di tutti i suoni di una lingua.

La prima proposta di un alfabeto fonetico è di Karl Richard Lepsius, storico di lingue indoeuropee, che presenta il suo sistema nel trattato *Das allgemeine linguistische Alphabet*⁶, uscito contemporaneamente a Berlino e a Londra nel 1854, mentre nel 1949 l'International Phonetic Association promuove l'IPA che trascrive gli enunciati di una lingua per mezzo dell'alfabeto fonetico abbinando i suoni ai simboli grafici. Si decide convenzionalmente di porre le trascrizioni fonetiche tra parentesi quadre e l'accento sillabico anziché essere posto sulla vocale interessata, viene collocato all'inizio della sillaba tonica, mediante un apostrofo:

simbolo: [ˈsimbolo]

macchina: [ˈmakkina]

Si prenda ad esempio la parola /scialuppa/. Per riuscire a produrre il primo suono consonantico [ʃ] lingue differenti europee utilizzano segni grafici differenti: l'inglese /sh/, il tedesco /sch/, il francese /ch/, ecc..; solo l'italiano utilizza la /s/ seguita da una /c/ [seguite a loro volta dalla vocale /i/ e una vocale a scelta tra /a/, /o/, /u/: scialuppa, sciopero, sciupare] per produrre il suono in questione.

In una classe di italiano a stranieri sarà dunque inutile se non fuorviante presentare ai discenti l'alfabeto grafico con la nominalizzazione sonora insegnata ai nostri bambini alle scuole elementari: a, bi, ci, di, acca, vu doppia, ecc., dal momento che tali corrispondenze tra segni e suoni, puramente convenzionali, sono dovute alla sola consuetudine e, avendo esse il difetto di rappresentare in egual maniera segni e suoni completamente diversi, non farebbero altro che indurre i nostri studenti stranieri ad un accostamento improprio di un suono al simbolo grafico che spesso ha esiti fonetici anche totalmente differenti da quello della pronuncia che lo designa (ad esempio /c/ = [tʃ] in

⁶ KARL RICHARD LEPSIUS, *Das allgemeine linguistische Alphabet*, Von Wilhelm Hertz Berlin, 1855.

CANE [kane vs tʃane])⁷. Risulta invece certamente più utile proporre un sistematico ricorso alla grafia contestualizzata mostrando le varie corrispondenze di grafemi e fonemi nella quotidianità delle pronunce italiane:

C / G + I - E → tʃ CIAO
 dz GELATO

C / G + A - O - U → k CANE
 g GOLLA

C / G + H + I - E → k CHIESA
 g GHIACCIO

Stabilita dunque una precisa modalità di lettura dei suoni di una lingua, in grado di offrire non pochi vantaggi rispetto all'alfabeto tradizionale, si passa alla trattazione articolatoria di tali suoni, tenendo ben chiaro però un assunto di vitale importanza: la lingua italiana non è unica né sempre uguale a se stessa; ogni parlante infatti, pur sottostando nel suo parlato ad una serie di regole ortografiche, grammaticali, sintattiche e fonetiche, presenta nella sua produzione linguistica, delle caratteristiche proprie. Pur esistendo, dunque, una codificazione ortoepica della pronuncia italiana, si può affermare che la produzione di moltissime parole della nostra lingua ammette come corrette anche due o più pronunce per la stessa forma lessicale⁸.

5. LE PROPRIETÀ ACUSTICHE DELLE VOCALI E DELLE CONSONANTI

La divisione più generica e più comune dei suoni è quella che distingue tra vocali e consonanti, intendendo per vocale un suono pronunciato con il tratto vocale aperto e per consonante un suono pronunciato con il tratto vocale semichiuso o chiuso. La maggior parte delle differenze fra i suoni dipende, infatti, dalla posizione assunta dagli organi articolatori all'interno del tratto vocale.

⁷ ROBERTO BUSCETTA, *Per così dire*, p. 25.

⁸ *Ibi.* p. 29.

Le **consonanti** sono prodotte creando un ostacolo al passaggio dell'aria tale da produrre un 'rumore', tramite l'avvicinamento di due articolatori all'interno del tratto vocale o tramite un blocco al passaggio dell'aria⁹.

Le **vocali**, al contrario, sono prodotte mediante la vibrazione delle corde vocali che, non frapponendo nessun ostacolo al flusso dell'aria, funzionano come una cassa di risonanza.

Le consonanti sono categorizzate primariamente secondo il *luogo d'articolazione*¹⁰ e il *modo d'articolazione*¹¹ e secondariamente per la *sonorità*¹²; le vocali sono categorizzate primariamente per *altezza*¹³ e *anteriorità*¹⁴ e secondariamente per *arrotondamento*¹⁵.

5.1. VOCALI

Nell'italiano standard esistono sette suoni vocalici, che corrispondono graficamente a cinque segni grafici: *a, e, i, o, u*. Amerindo Camilli in *Pronuncia e grafia dell'italiano*¹⁶ le suddivide:

- secondo la maggiore o minore distanza verticale tra il punto più alto della lingua e il palato, in *aperte, semiaperte, semichiuse e chiuse*
- secondo la maggiore o minore distanza orizzontale tra il punto più alto della lingua e i denti, in *posteriori, medie e anteriori*
- secondo la posizione delle labbra, in *labiate* (con le labbra protuse) e *alabiate* (con le labbra non protuse)¹⁷.

⁹ LEONARDO M. SAVOIA, *Dispensa di Fonologia*, Università di Foggia, 2008.

¹⁰ IL LUOGO DELL'ARTICOLAZIONE è il punto della cavità orale in cui avviene la modificazione della corrente d'aria (esempio: dentali = al livello dei denti; velari = al livello del velo palatino).

¹¹ IL MODO DELL'ARTICOLAZIONE è il tipo di modifica che un articolatore effettua sulla corrente d'aria (esempio: occlusive = ostruzione totale; approssimanti = ostruzione debole).

¹² LA SONORITÀ è la presenza o assenza della vibrazione glottidale.

¹³ L'ALTEZZA è il movimento verticale, alto o basso del dorso della lingua.

¹⁴ L'ANTERIORITÀ o LA POSTERIORITÀ è il movimento orizzontale, anteriore o posteriore del dorso della lingua.

¹⁵ L'ARROTONDAMENTO è la presenza o l'assenza dell'articolazione delle labbra in una configurazione grosso modo circolare.

¹⁶ AMERINDO CAMILLI, *Pronuncia e grafia dell'italiano*, Sansoni Editore, Firenze, 1965, p. 9.

Esse sono generalmente rappresentate mediante l'utilizzo di un triangolo, detto triangolo vocalico, entro il quale si posizionano i simboli corrispondenti alle diverse vocali.

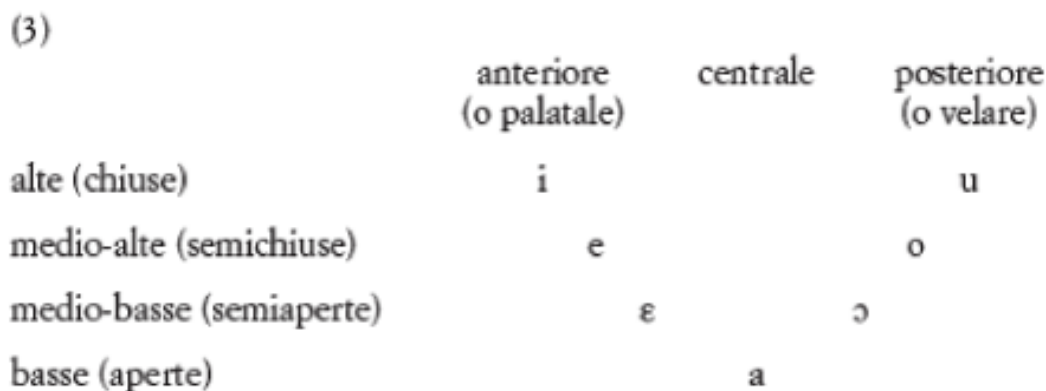


Figura 7: Triangolo vocalico

Volendo limitarsi ai simboli grafici dell'alfabeto, anziché utilizzare quelli fonetici dell'IPA, si potrebbero trascrivere le sette vocali nel seguente modo: *a, è, é, i, ò, ó, u*, evidenziando la chiusura o l'apertura della *e* e della *o* con degli accenti grafici.

Osservando la figura notiamo un asse, asse palatale, che procede dalla *a* alla *i* e contiene i suoni vocalici pronunciabili dalla massima apertura centrale della bocca /a/ fino alla massima chiusura palatale della /i/.

Osservando nuovamente la figura notiamo un altro asse, asse velare, che procede dalla *a* alla *u* e contiene i suoni vocalici pronunciabili dalla /a/ fino alla massima chiusura della /u/. Mentre dunque la *a*, la *i* e la *u* sono suoni definiti unici e senza variabilità, la *e* e la *o*, in posizione accentata, sono pronunciabili in modo aperto o chiuso; in posizione atona le regole di ortoepia della lingua collegano la mancanza di accento con la chiusura delle vocali.

Importante sottolineare come la vocale /u/ in Italiano non sia mai silenziosa come invece risulta essere in Francese o in Spagnolo:

Francese /qui/ [ki]	Spagnolo /quien/ [kien]	Italiano qui [kwi]
Francese guerra [gɛ:r(ə)]	Spagnolo /guerra/ [ger:a]	Italiano guerra [ˈgwer:a]

Pur esistendo precise regole ufficiali, tuttavia, la pronuncia fonematica dei suoni vocalici nell'italiano standard, è rispettata solamente da una ristretta parte di parlanti identificabili a livello geografico nell'area toscana e dell'Italia centrale; nel resto dell'Italia, al contrario,

eccellenza fatta per gli esperti di dizione o di linguistica, tale variazione è spesso confusa e variegata.

Le vocali possono essere ulteriormente classificate tenendo conto delle possibili posizioni adottate dalla lingua rispetto al palato e per questo vengono generalmente rappresentate grazie all'utilizzo di un altro schema, detto *trapezio vocalico*, che si configura come una sorta di rappresentazione idealizzata dello spazio nella cavità orale utilizzata per l'articolazione di suoni vocalici, come raffigurato in Figura 9.



Figura 8: Trapezio vocalico IPA

5.2. DITTONGHI E IATI

Per trattare in maniera corretta la descrizione delle vocali dell'italiano è necessario presentare altri due suoni che, pur non possedendo specifiche corrispondenze grafiche, assumono una fondamentale rilevanza nella formazione dei dittonghi. Si tratta delle semivocali [j] e [w], ossia delle variabili di rinforzo in contesti plurivocalici.

In parole quali *aiuto*, *suono*, *uova*, infatti, le vocali *i* e *u* hanno un valore di puro sostegno nei confronti delle vocali vicine su cui cade l'accento tonico; pertanto, nel pronunciare il *dittongo*, ossia l'emissione unica di due suoni vocalici in una stessa sillaba, saremo costretti a una pronuncia rinforzata (definita semivocalica o semiconsonantica) delle vocali *i* e *u* che saranno trascritte nell'alfabeto fonetico come segue:

aiuto: [a'juto]

suono: ['sɔno]

uova: ['ɔva]

Pronunciare una /i/ invece di una /j/ e /u/ invece di /w/ è da considerarsi, pertanto, un errore da correggere.

Lo *iato*, al contrario del dittongo, si forma con l'incontro di alcune vocali in sillabe fonetiche differenti, che possiedono cioè un proprio accento fonico e non si appoggiano dunque all'accento della vocale adiacente: le parole *zio*, *cui*, *suino*, *Luigi*, non presentano dunque dei dittonghi, ma degli iati, dal momento che le vocali, seppur vicine, non appartengono alla stessa sillaba fonetica e la loro pronuncia ne risulta, di conseguenza, piena e tonica:

zio: ['ttsio]

cui: ['kui]

suino: [su'ino]

Luigi: [lu'idʒi]

5.3. CONSONANTI

Le consonanti abbiamo detto essere dei suoni prodotti dall'uomo tramite il proprio apparato fonatorio, derivanti dal contatto o dalla frizione di due o più organi fonatori, che vengono generalmente descritte in base al modo, al punto dell'articolazione e alla sonorità o sordità.

- ✓ Il modo di articolazione rappresenta la modalità utilizzata per produrre tale consonante, ad esempio chiudendo una parte dell'apparato fonatorio o solo costringendo il passaggio dell'aria grazie all'accostamento di alcuni punti della bocca o, ancora, producendo una vibrazione.
- ✓ Il punto di articolazione rappresenta il luogo esatto dell'apparato fonatorio in cui avviene la produzione del suono consonantico (esempio: dentali = al livello dei denti; velari = al livello del velo palatino).
- ✓ La sonorità e la sordità indicano la presenza o l'assenza di vibrazione delle corde vocali nella loro produzione acustica.

Questo tratto distintivo risulta rilevante non solo a livello fonetico ma anche a livello fonemico, dal momento che alcune parole presentano al loro interno consonanti apparentemente distanti tra loro che in realtà risultano essere praticamente identiche per quanto riguarda la classificazione di modo e punto dell'articolazione e si differenziano solamente per la vibrazione o non vibrazione delle corde vocali: sono le coppie minime fondate sulla contrapposizione sordità-sonorità (/b/ ≠ /p/; /k/ ≠ /g/).

Le consonanti possono essere classificate come segue considerando il modo dell'articolazione:

➤ **Consonanti occlusive**

Le consonanti occlusive si producono mediante un'occlusione completa del flusso d'aria a livello della bocca, della faringe o della glottide, seguita da un'improvvisa apertura, detta anche esplosione, nel corso della quale il suono esce dalla cavità orale tramite una sorta di esplosione d'aria.

A livello acustico, dunque, le occlusive sono caratterizzate da una fase di silenzio cui segue una fase di esplosione. Tali consonanti possono trovarsi nelle parole italiane sia scempie (semplici) che geminate (doppie). Nel caso di geminate, tuttavia, l'allungamento non riguarda la fase di esplosione, che ha sempre la durata di un istante, ma consiste nel prolungamento della fase di silenzio.

In italiano ci sono sei occlusive:

Occlusive bilabiali, prodotte attraverso l'avvicinamento integrale o parziale del labbro inferiore a quello superiore. Tale avvicinamento può consistere in una vera occlusione o in una semplice stretta. Nel primo caso avremo una bilabiale sorda, nel secondo una bilabiale sonora

- Sorda: [p] papà [pa'pa]
- Sonora: [b] bacio ['batʃo]

Occlusive dentali, prodotte tramite l'opposizione della punta della lingua e degli incisivi superiori. Il flusso d'aria, costretto dall'ostacolo, produce un suono nella sua uscita.

- Sorda: [t] testo ['testo]
- Sonora: [d] dono ['dono]

Occlusive velari, prodotte tramite il contatto tra il dorso della lingua e il velo del palato (detto palato molle).

- Sorda: [k] cane [ˈkane]
- Sonora: [g] gallo [ˈgal:o]

➤ **Consonanti fricative**

Le consonanti fricative (dette anche spiranti) sono prodotte attraverso l'avvicinamento di due articolatori, senza però la presenza di alcun contatto, e così l'aria, costretta a passare attraverso una stretta fessura, si trova a produrre una sorta di fruscio o di sibilo. Per le loro caratteristiche articolatorie le fricative possono essere prolungate a piacimento e si definiscono quindi dei foni continui.

In italiano ci sono cinque foni fricativi:

Fricative labiodentali, prodotte avvicinando il labbro inferiore agli incisivi superiori. In tal modo il flusso d'aria, costretto dall'ostacolo, produce un suono nella sua uscita.

- Sorda [f] favola [ˈfavola]
- Sonora [v] vita [ˈvita]

Fricative alveo-dentali, prodotte tramite l'opposizione della punta della lingua e degli incisivi superiori. Il flusso d'aria, costretto dall'ostacolo, produce un suono nella sua uscita.

- Sorda [s] sole [ˈsole]
- Sonora [z] chiesa [ˈkjɛza]

Fricative pre-palatali o postalveolari, prodotte accostando la parte anteriore della lingua (lamina) alla parte anteriore del palato, subito dietro gli alveoli.

- Sorde: [ʃ] pesce [ˈpeʃe]

➤ **Consonanti affricate**

Le consonanti affricate sono occlusive con una fase di rilascio molto lenta che le rende uguali alle fricative equivalenti; sono perciò consonanti *foneticamente complesse* perché iniziano come occlusive e terminano come fricative. Si può dunque pensare alle affricate come ad un'occlusiva ed una fricativa col medesimo luogo di articolazione, prodotte in

rapida sequenza e sentite dai parlanti come un'unità fonetica. Convenzionalmente nell'IPA le affricate vengono indicate da due simboli (il primo corrispondente alla componente occlusiva, il secondo a quella fricativa). Ovviamente i due simboli avranno lo stesso livello di sonorità, saranno dunque entrambi simboli delle sorde o entrambi simboli delle sonore¹⁸. In italiano ci sono quattro foni affricati:

Affricate alveolari, equivalenti affricate delle occlusive [t/d] e delle fricative [s/z]. Sono anch'esse prodotte tramite l'opposizione della punta della lingua e degli incisivi superiori. Sia la resa fonetica che la distribuzione tendono a variare molto da area ad area e perfino da parlante a parlante.

- Sorda [ts] stazione [sta'tsjone]
- Sonora [dz] zero ['dzɛro]

Affricate pre-palatali o postalveolari, equivalenti affricate delle fricative.

Sono anch'esse prodotte accostando la parte anteriore della lingua (lamina) alla parte anteriore del palato, subito dietro gli alveoli.

- Sorda [tʃ] cena ['tʃɛna]
- Sonora [dʒ] gelo ['dʒɛlo]

➤ **Consonanti nasali**

Le consonanti nasali sono prodotte da un contemporaneo passaggio dell'aria attraverso il cavo nasale e quello orale, mentre gli articolatori possono trovarsi in varie posizioni. Tutti i foni nasali sono sonori.

Le consonanti nasali in italiano sono cinque:

Nasale bilabiale, corrispondente all'uguale grafema *m*.

- Sonora: [m] mano ['mano]

Nasale labiodentale, per la cui produzione gli organi fonatori utili alla produzione della consonante successiva alla nasale si predispongono già fin dalla pronuncia della *n*, come ad esempio nelle parole *inveire* e *infedele*.

- Sonora: [ɱ] inverno [inɲ'verno]

¹⁸ ISABELLA CHIARI, *Appunti di Linguistica*, Università Carlo Bò di Roma, 2011.

Nasale alveodentale, corrispondente all'uguale grafema *n*.

- Sonora: [n] nano [ˈnano]

Nasale palatale, corrispondente al digramma italiano *gn*, prodotta tramite il sollevamento e il contatto del dorso della lingua verso la parte centrale della cavità orale.

- Sonora: [ɲ] gnomo [ˈɲomo]

Nasale velare, allofono del fonema /n/ che ricorre davanti a un'altra consonante velare [k] o [g].

Sonora: [ŋ] ancora [ˈaŋkora]

➤ **Consonanti vibranti**

Le consonanti vibranti sono prodotte dalla vibrazione di un organo di articolazione (in genere la lingua o l'ugola) e dal punto di vista acustico sono caratterizzate da sequenze veloci di vibrazioni sonore.

In italiano vi è un solo fono vibrante standard:

Vibrante laterale

- Sonora: [r] rane [ˈrane]

➤ **Consonanti laterali**

Le consonanti laterali sono prodotte dal passaggio dell'aria che fuoriesce dalla cavità orale passando ai lati della lingua. Tutti i foni laterali sono sonori.

In italiano vi sono due foni laterali:

Laterale alveolare, prodotta con la lingua che tocca con il suo apice l'alveo dentale facendo passare l'aria dai lati.

- Sonora: [l] latte [ˈlat:e]

Laterale palatale, rappresentata graficamente dal digramma *gl* o dal trigramma *gli*, pronunciata nell'italiano standard sempre geminata.

- Sonora: [ʎ] luglio [ˈluʎo]

	bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	postalveopalatali	postalveopalatali	palatali	velari	velolabiali	SONORITÀ	
m	[m]		n	[n]	ɲ	[ɲ]				+	nasali
p		t				k				-	occlusive
b		d				g				+	
		ts		tʃ						-	semioclusive
		dz		dʒ						+	
		s		ʃ						-	costrittive solcate
		z								+	
f										-	costrittive (non solc.)
v										+	
						j	w			+	approssimanti
			r							+	vibranti
			[r]							+	vibrate
			l	[l]		ʎ				+	laterali

Figura 9: Rappresentazione delle consonanti

6. LE REGOLE DELLA PRONUNCIA ITALIANA

Ci si occupa ora di un tema estremamente interessante tanto complicato quale le regole sottostanti la pronuncia dell'italiano standard, che purtroppo solo raramente vengono insegnate ai discenti negli anni della scuola. Se ne deduce che se non apprese in qualità di studenti della scuola primaria o secondaria, tali nozioni difficilmente costituiranno argomento di insegnamento per i nuovi docenti di italiano L1/L2/LS. Proprio a causa di questa mancanza di regolamentazione negli anni della scuola, la pronuncia italiana risulta estremamente variegata a livello geografico e tra gruppi stessi di parlanti. Sarà dunque interessante leggere quanto riportato di seguito e scoprire come in molti casi la nostra pronuncia differisca o risulti invertita rispetto alle regole. L'idea quindi di proporre tali

regole nelle classi di lingua e formare così degli studenti e dei futuri insegnanti consapevoli di tali strutture costituirebbe un cambiamento e un miglioramento dello *status quo* auspicabile e soprattutto di facile attuazione.

Dopo un'attenta analisi dei manuali in circolazione si è deciso di riportare la versione di Amerindo Camilli redatta in *Pronuncia e grafia dell'italiano*, che seppur datata, risulta la migliore in quanto a completezza e semplicità di approccio.

Lo stesso Camilli, nell'introduzione al suo volume si dirige ai lettori stranieri sostenendo che questi: «debbono attenersi in qualunque circostanza alla pronuncia normale. Quel che conviene a un italiano, che di solito non potrebbe rinunciare a un certo colorito regionale senza apparire enfatico o artificioso, non conviene infatti ad essi. Non si lascino quindi attrarre da nessuna varietà, neppure da quella toscana»¹⁹.

La e aperta (è)

In italiano si ha sempre la «e» aperta nei seguenti casi:

- nelle terminazioni verbali in –èi, –èbbe, –èbbero
 - Vorrei – cadrei – tornerei –
 - Vorrebbe – saprebbe – finirebbe
 - Vorrebbero - direbbero – griderebbero
- nei diminutivi in èllo e nei nomi che terminano in –èllo, –èlla
 - Bambinello – vinello – stupidello
 - Anello – carosello –castello
 - Novella – donzella – cartella
- nei nomi che terminano in –èma
 - Tema – problema –schema – sistema
- nei nomi che terminano in –ènda
 - Agenda – azienda – tenda –vicenda
- negli infiniti in –èndere
 - Accendere – comprendere – difendere – fraintendere
- negli aggettivi in –èndo
 - Orrendo – stupendo – tremendo
- nel gerundio in –èndo
 - Piangendo – uscendo – partendo – scendendo
- negli aggettivi in –ènse, –ènso, –ènte, –ènto

¹⁹ AMERINDO CAMILLI, *Pronuncia e grafia dell'italiano*, p. 213.

- Circense – forense
- Denso – immenso
- Coerente – cosciente
- Attento – contento
- nel participio presente in *-ente*
 - Accogliente – diffidente – esauriente
- nei nomi che terminano in *-enza*
 - Concorrenza – influenza – scadenza
- nei nomi e aggettivi in *-èrio, -èrio*
 - Criterio – desiderio – arteria – materia
- nei numerali in *-èsimo*
 - Dodicesimo – ventesimo – centesimo
- nei nomi e aggettivi in *-èstre, -èstro, -èstra*
 - Alpestre – terrestre
 - Canestro – maldestro
 - Finestra – ginestra
- nelle terminazioni verbali in *-ètti, ètte, èttero*
 - Io dètti
 - Egli dovètte
 - Loro stèttero
- nei nomi in *-èzio, -èzia*
 - Screzio – trapezio
 - Inezia – specia
- nel dittongo *-iè*
 - Chiesa – miele – piede – molgolfiera
- nei nomi tronchi d'origine straniera
 - Aloe – bigne – caffè – canape – te

La «e» chiusa (é)

In italiano si ha sempre la «e» chiusa nei seguenti casi:

- nei monosillabi
 - Che, me, re, te, tre
- nei polisillabi tronchi in é accentata

- Finché, perché, trentatré, giacché
- nei nomi e aggettivi terminanti in éccio
 - Casareccio, mangereccio
- nei nomi in –éfica
 - Orefice – artefice – pontefice
- nei nomi in –éggio, -éggia
 - Posteggio – sorteggio
- nelle forme verbali in –éi, -ésti, -é, -émmo, -éste, -érono
 - Pote, dovemmo, volesti
- nell’infinito dei verbi in –ére
 - Bere – cadere – potere – sapere
- nei nomi in –ésa
 - Attesa – difesa – impresa – offesa
- negli aggettivi in –ésco
 - Marinaresco – studentesco
- nei nomi in –ése
 - Cortese – francese – marchese
- nei nomi in –éssa
 - Contessa – dottoressa – principessa
- nelle forme verbali in –éssi, -ésse, -éssero
 - Sapessi, volessi, leggesse, dicessero
- nelle forme verbali in –éte
 - Farete – godete – piangete
- nei nomi e diminutivi in –étto, -étta
 - Coniglietto – foglietto – architetto – casetta – fossetta
 - Nelle forme verbali in –éva
 - Scriveva – credeva – sapeva
- negli aggettivi in –évole
 - Amorevole – gradevole – piacevole
- nei nomi in –ézza
 - Grandezza – bellezza – giovinezza
- negli avverbi in –mente
 - Dolcemente – civilmente – amorevolmente
- nei nomi in –ménto

- Abbigliamento – esaurimento – fidanzamento
- nelle forme verbali in –rémo, -réte
 - Diremo – sapremo
 - Farete – vedrete
- nella terminazione in –ésimo nei nomi astratti
 - Cristianesimo – incantesimo – feudalesimo

La «o» aperta (ò)

Si ha sempre la o aperta in italiano nei seguenti casi:

- nei nomi che terminano in –iòlo
 - Figliolo – vaiolo
- nei nomi che terminano in –òccio
 - Bamboccio – cartoccio
- nelle terminazioni verbali in –òlsi, -òlse, -òlsero
 - Colsi – sciolse – tolsero
- nel participio passato in –òsso
 - Commosso – promosso – scosso
- nei nomi in –òtto
 - Passerotto – pancotto
- nei nomi in –òzio
 - Negozio – equinozio – sacerdozio
- nei nomi in –òzzo, -òzza
 - Carrozza – tavolozza – abbozzo – tozzo
- nei nomi in –sòrio
 - Accessorio – illusorio – provvisorio
- nei dittonghi –uò
 - Buono – cuore – duomo – fuoco – muore
- nei monosillabi
 - No – do
- nei polisillabi tronchi in «o» accentata
 - Dirò – farò – però

La «o» chiusa (ó)

Si ha sempre la o chiusa in italiano nei seguenti casi

- nelle parole che terminano in – óce
 - Atroce – feroce – croce
- nei nomi in –ógna, -ógno
 - Carogna – cicogna – menzogna – bisogno – sogno
- nei nomi che terminano in –óio
 - Avvoltoio – mattatoio – rasoio
- nelle parole in –ónda, -óndo
 - Onda – sponda – biondo – mondo
- nei nomi che terminano in –óne
 - Bottone – carbone – cotone – educazione
- nelle forme verbali che terminano in –óno
 - Abbandono – perdono – sono
- nei nomi in –óre
 - Amore – attore – ambasciatore – dolore – debitore
- nelle forme verbali in –ósi, -óse, -ósero
 - Posi – nascose – risposero
- negli aggettivi in –óso
 - Affettuoso – bellicoso – chiassoso

La «s» sorda

La consonante «s» si pronuncia sempre «sorda» come in *sasso* nei seguenti casi:

- quando è doppia
 - Rosso – assai
- quando si trova in principio di parola ed è seguita da una vocale
 - Sale – sigaro
- quando è seguita, sia all'inizio che nel corpo della parola, da una delle seguenti consonanti: c, f, p, q, t
 - Scansare – asfalto – aspetto
- quando è preceduta da un'altra consonante
 - Psicoanalisi – abside – falso

La «s» sonora

La consonante «s» è sempre «sonora», come in *rosa* nei seguenti casi:

- Davanti a
 - b: sbadato
 - d: sdegno
 - g: sgabello
 - l: slancio
 - m: asma
 - n: snobismo
 - r: sradicare
 - v: sveglia

- Nella maggioranza dei casi la «s» che si trova fra due vocali è sonora:
 - asilo – ausilio – base – biasimo – tesoro – miseria – marchese

La «z» sorda (z)

La consonante «z» è sempre «sorda» nei seguenti casi

- Nelle parole che terminano in:
 - azia: grazia
 - azie: grazie
 - azio: topazio
 - èzia: inezia
 - èzio: screzio
 - izia: amicizia
 - izie: canizie
 - izio: armistizio
 - ozio: negozio
 - uzia: astuzia
 - uzie: balbuzie

- nelle parole che terminano in –ézza, -òzza, uzzo:
 - bellezza – carrozza – merluzzo

La «z» sonora

La «z» è sempre «sonora» nelle terminazioni seguenti:

- Nelle parole che terminano in
 - izzare: sintetizzare
 - izzare: imbizzare
 - izzatore: vaporizzatore

7. LA GEMINAZIONE CONSONANTICA

Altro fenomeno caratterizzante la lingua italiana e estremamente ostico per gli apprendenti stranieri è la geminazione consonantica, ovvero la tendenza che alcune consonanti italiane possiedono a raddoppiare. Tale raddoppiamento, oltre ad essere una caratteristica fonatoria e fonetica, è rilevante anche a livello fonologico e ne sono una prova le innumerevoli coppie minime basate proprio sulla presenza o assenza della geminazione:

pala	palla
casa	cassa
sera	serra

Se il loro raddoppiamento grafico è facilmente notato anche dai parlanti stranieri, la stessa cosa non può essere affermata per quanto riguarda l'orale. Non possedendo tali caratteristiche fonetiche nella propria lingua madre, infatti, la maggior parte degli stranieri tende a non percepire tale duplicazione.

Cerchiamo dunque di osservare brevemente come i differenti gruppi di consonanti (occlusive, fricative ecc.) approcciano tale fenomeno:

- Le **consonanti occlusive**, dette anche esplosive, costruiscono sulla potenza della esplosione la loro geminazione. L'occlusione viene dunque trattenuta e caricata maggiormente per ottenere un'esplosione più consistente nella pronuncia. La trascrizione del raddoppiamento di un'occlusiva può essere effettuata secondo

modalità distinte: scrivendo due volte la consonante che raddoppia o aggiungendo un segno /:/ dopo la stessa.

palla [ˈpalla]

palla [ˈpal:a]

Le corrispondenze grafiche relative al suono geminato [kk], invece, richiedono una trattazione lievemente distinta, dal momento che gli esiti possono essere molteplici:

- Le due /c/ prima di una vocale velare: bocca – accusa
 - Le due /c/ seguite da /h/ prima di vocale palatale: occhi – orecchie
 - La /c/ e la /q/ prima di dittongo con la semivocale [ɔ]: acqua
 - La doppia /q/ della parola soquadro
 - La doppia /c/ della parola taccuino
- Le **consonanti nasali**, che di fatto si possono annoverare tra le occlusive con l'aggiunta dell'utilizzo delle cavità nasali, si comportano in egual maniera rispetto alle precedenti, con la sola particolarità di avviare la nasalizzazione prima della esplosione.

Esempi di trascrizione di consonanti geminate nasali:

annodare: [annoˈdare]

immune: [imˈmune]

- Le **consonanti fricative** si comportano invece in una modalità differente. Non implicando infatti nessuna occlusione nell'apparato fonatorio, ma solamente un suono costrittivo o sibilante, esse potrebbero essere pronunciate all'infinito, fiato permettendo e ciò rende ancor più complicata, specialmente per dei parlanti stranieri, l'identificazione di una geminata:

baffo: [ˈbaf:o]

- Le **consonanti affricate**, rappresentano l'incontro tra una consonante occlusiva e una fricativa. Basano la loro geminazione sull'intensità della esplosione della occlusiva e non tanto sul prolungamento della fricativa, che come abbiamo affermato potrebbe tendere all'infinito. La trascrizione di tale geminazione, quindi, si attua con la sola ripetizione della consonante occlusiva, alla quale seguirà la singola fricativa:

uccidere: [utˈtʃidere]

aggiornare: [addʒor'nare]

- La **vibrante** /r/ si comporta nella geminazione come una fricativa, dato che come tali possiede la caratteristica della prolungabilità all'infinito:

correre: [ˈcor:ere]

- La **laterale** //, pur avendo come particolarità quella di far passare il suono lateralmente, implica un punto di contatto tra l'apice della lingua e lo spazio tra gli incisivi superiori e gli alveoli. La sua geminazione dipende dunque dall'intensificarsi di questo contatto, come avviene nelle occlusive, seppur in mancanza di una vera e propria occlusione, dato che i lati restano liberi. Anche senza esplosione, comunque, il raddoppiamento di /l/ dipende dalla quantità di energia applicata sul punto di contatto e non dalla sua lateralità, la quale comunque ne risente in termini di durata:

palla: [ˈpal:a]

- La **laterale** /ʎ/ è una variabile fonica di //, in quanto prodotta in un modo simile alla consonante precedente, ma in un punto di contatto diverso, più arretrato, sia della lingua che del palato. La lingua italiana standard non prevede una sua produzione scempia e di conseguenza la sua trascrizione fonetica rappresenta sempre con un doppio simbolo:

aglio: [ˈaʎʎo]

foglio: [ˈfoʎʎo]

8. ILLUSIONI FONETICHE

La casistica può articolarsi come segue²⁰:

²⁰ Si vedano in merito MARCO SVOLACCHIA, *Fonologia dell'italiano, Italiano L2*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, Roma, 1992, MARCO SVOLACCHIA, *Fonetica e Fonologia dell'italiano per stranieri*, Italian Culture On the Net, Università degli Studi di Pisa, Pisa, 2002 (pubblicazione multimediale in rete), MARCO SLOVACCHIA, *Principi di Fonologia*, 2010 (pubblicazione multimediale in rete), GIORGIO SABBADINI, *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995, KARL BUHER, NIKOLAJ TRUBETZKOJ, EDWARD SAPIR (e altri), *Il linguaggio*, Dedalo Libri, Bari, 1976.

a. Suoni diversi che si sentono uguali

Un chiaro esempio è fornito dalle nasali in coda di sillaba in italiano:

in-possibile, in-felice, in-tonso, in-civile, in-credibile

Ognuna delle nasali in coda della prima sillaba è articolata in modo differente (rispettivamente: bilabiale, labiodentale, dentale, palatoalveolare, velare). Nonostante ciò qualunque parlante di italiano è convinto di pronunciare lo stesso ‘suono’, che lui identifica semplicemente come [n], il fono cioè che si trova in una parola come *in-adatto*, formata con lo stesso prefisso. Così in parole come *campo*, è frequente che i parlanti interpretino la nasale come una /n/ e non come una /m/, come effettivamente le regole ortografiche italiane imporrebbero.

b. Suoni uguali che si sentono diversi

La situazione inversa rispetto alla precedente si ha in quei casi in cui suoni oggettivamente uguali vengono interpretati come diversi:

imparare, mano

San Pietro – sampietrino

Negli esempi la [m] di *imparare* viene interpretata diversamente dalla [m] di *mano* e come osservato in precedenza, essa viene percepita come /n/.

Si noti inoltre il contrasto ortografico tra le forme *San Pietro* e *sampietrino*, in cui la nasale del secondo esempio ha la stessa fonetica della prima ma viene trascritta secondo una modalità differente. La ragione è puramente convenzionale: solo nel secondo caso la nasale e la consonante labiale successiva si trovano nella stessa parola e di conseguenza si rende necessaria l'applicazione della regola ortografica.

c. Suoni che si pensa di pronunciare

Un altro caso di discordanza fonetico–fonologico si registra quando i parlanti hanno l'impressione, la convinzione di pronunciare dei suoni a cui non corrisponde alcuna realtà fonetica:

pe(r)-spicace; supe(r)-stite; co(n)-statare; i(n)-stallare)

Per tutte queste forme qualsiasi parlante nativo italiano ha la convinzione di pronunciare il suono tra parentesi, cosa che però non corrisponde a realtà, a meno di non forzare una pronuncia iperarticolata diminuendo drasticamente la velocità d'eloquio e inserendo una piccola pausa tra il prefisso e il tema ([kon:=stata:re]).

d. Suoni che non si pensa di pronunciare

Si osserva anche la situazione inversa quando il parlante pronuncia effettivamente dei suoni senza che ne abbia la minima consapevolezza:

- 1. p[i]sicologo; tec[ke]nica; rit[ti]mo; film[ə];**
- 2. più f[:]orte, metà t[:]orta;**

La trascrizione delle prime forme in 1. registra la pronuncia di alcuni parlanti italiani generalmente poco scolarizzati di forme sillabicamente anomale: sono caratterizzate dall'inserzione di una vocale epentetica, che ha la funzione di sciogliere i nessi illegittimi in italiano.

Gli esempi in 2. esplicitano il fenomeno del *Raddoppiamento Sintattico* dopo una parola tronca.

In questi casi il parlante nativo non ha la minima consapevolezza di questi fatti fonetici, nonostante sia perfettamente in grado di percepire la lunghezza in forme come *cassa, palla*²¹.

²¹ Si veda M. SLOVACCHIA, *Principi di fonologia*, 2010 (pubblicazione multimediale in rete), pp. 19-20.

APPENDICE 2

MATERIALE PER GLI STUDENTI: PROPOSTA DIDATTICA SULLA *TURANDOT* DI GIACOMO PUCCINI

La proposta di lavoro qui presentata si sviluppa dalla *Turandot* di Giacomo Puccini, opera del 1922.

Si propone inizialmente la trama dell'opera suddivisa nei tre atti ed elaborata in uno stile lineare che non sia di ostacolo alla comprensione del testo, cui segue il glossario che esplicita i significati dei termini e dei modismi più complessi.

Segue una breve biografia dell'autore, Giacomo Puccini, elaborata con lo stesso principio, cui ugualmente segue un glossario esplicativo.

Viene successivamente riportato il terzo atto della *Turandot* personalmente trascritto secondo i dettami dell'Alfabeto Fonetico Internazionale e riproposto in due traduzioni in lingua inglese, la prima di natura letterale, la seconda libera.

La seconda parte del lavoro è dedicata alla pratica linguistica; in prima istanza si fornisce l'elenco dei termini più complessi incontrati nell'atto e dei quali si fornisce la forma base non flessa in caso di nomi, verbi e aggettivi, la trascrizione fonetica e infine la traduzione in lingua inglese. Per facilitare la memorizzazione da parte degli studenti i vocaboli sono stati suddivisi in base al personaggio che li pronuncia, cosicché ogni cantante possa focalizzarsi maggiormente sui termini pronunciati da colui che interpreterà. I suddetti vocaboli sono poi ulteriormente riscritti in una tabella e suddivisi in base alla categoria verbale alla quale appartengono, nome, verbo, aggettivo, preposizione, ecc.

Seguono alcuni esercizi di manipolazione lessicale durante i quali agli studenti verrà richiesto di rintracciare sinonimi, collegare nomi e definizioni, identificare le forme flesse di un nome o un aggettivo partendo dalla sua forma base.

Successivamente ci saranno delle domande di comprensione riguardanti il testo mirate all'intendimento non solo dei singoli termini ma anche e soprattutto dell'intera struttura compositiva.

Si presentano in ultimo due riflessioni grammaticali riguardanti i temi particolarmente centrali nel testo appena analizzato, il modo imperativo dei verbi e il tempo futuro. Ad una breve presentazione teorica, seguono alcuni esercizi atti a favorire la comprensione e la pratica dei suddetti temi che sono stati adattati dal manuale *Palestra italiana - esercizi di*

grammatica livello elementare/pre-intermedio di Anna Maria Barreca, Concetta Cogliandro e Gisella Murgia¹.

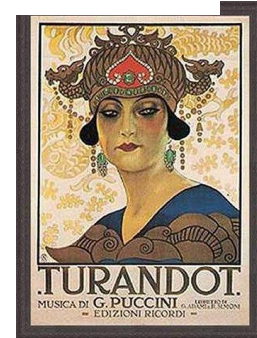
A chiusura del lavoro si fornisce agli studenti un piacevole spunto di comunicazione interculturale proponendo accanto ai tre enigmi della Principessa Turandot, quelli della Sfinge del mito di Edipo.

INDICE →

1. Trama dell'opera	
1.1. Atto Primo	p. 3
1.2. Atto Secondo	p. 3
1.3. Atto Terzo	p. 3
1.4. Glosse dei termini più complessi	p. 4
2. Scheda sul compositore	p. 5
2.1. Glosse dei termini più complessi	p. 6
3. Trascrizione dell'opera in lingua italiana e inglese	p. 7
3.1. Glossario	p. 37
3.2. Calaf	p. 37
3.3. Turandot	p. 39
3.4. Liù	p. 39
3.5. Timur	p. 40
3.6. Ping – Pong – Pang	p. 40
3.7. Folla	p. 41
3.8. Araldi	p. 41
4. Vocaboli utili	p. 41
5. Pratica	p. 43
6. Domande di comprensione del testo	p. 43
7. Riflessione grammaticale I: L'IMPERATIVO	p. 45
8. Riflessione grammaticale II: IL FUTURO	p. 47
9. Pratica supplementare	p. 49
10. Curiosità	p. 51

¹ ANNA MARIA BARRECA, CONCETTA COGLIANDRO, GISELLA MURGIA, *Palestra italiana – esercizi di grammatica livello elementare/pre-intermedio*, Bonacci Editore, Roma, 2003.

TURANDOT



1. TRAMA

1.1. ATTO PRIMO

Siamo a Pechino, in un mitico “tempo delle favole”.

Nel palazzo del Re troviamo una bellissima principessa chiamata Turandot, nel cui animo rivive lo spirito di un’antica parente violentemente uccisa che le fa odiare tutti gli uomini che incontra.

È l’ora del tramonto e sulle mura della città vediamo i teschi dei pretendenti fatti decapitare dalla crudele principessa.

La principessa infatti ha deciso che sposerà l’uomo, di sangue reale, che sarà in grado di risolvere i tre enigmi da lei proposti; in caso contrario, il boia provvederà a decapitare il malfortunato.

L’opera inizia con la testa del principe di Persia che cade per volere di Turandot; tra la folla, durante l’esecuzione è presente anche il principe tartaro Calaf, che rimane affascinato dalla bellezza della ragazza e se ne innamora perdutamente.

Il padre Timur e la schiava Liù, segretamente innamorata del principe, tentano invano di fargli cambiare idea, ma Calaf, accecato dall’amore, non si cura dei suoi cari e suona tre volte il gong, rendendo ufficiale il suo desiderio di sfidare la sorte per la principessa.

1.2. SECONDO ATTO

I tre ministri dell’imperatore preparano sia le nozze che i funerali del nuovo pretendente aspettando l’esito che avrà la sua prova e intanto sognano di preparare il letto per la prima notte d’amore della principessa di ghiaccio.

A palazzo i servitori iniziano a preparare la cerimonia degli enigmi. Anche il vecchio imperatore Altoum tenta di far cambiare idea al principe del quale non conosciamo ancora il nome. Ma il principe non si fa convincere.

La principessa avanza fino al trono e propone i tre enigmi al principe il quale riesce a risolverli tra le acclamazioni della folla. La principessa però non si dà per vinta e implora il padre di salvarla dallo straniero. Calaf allora decide di proporre lui stesso un enigma alla principessa da risolvere prima dell’alba; se Turandot riuscirà a conoscere il suo nome, lui

abbandonerà ogni pretesa nei suoi confronti e accetterà la morte. In caso contrario egli diventerà suo sposo.

1.3. ATTO TERZO

Gli araldi della principessa tentano di scoprire il nome del principe ignoto. Il vecchio Timur e Liù, sospettati di essere a conoscenza del segreto, vengono catturati e torturati. La piccola Liù, disperata si suicida pur di salvare l'amato.

Timur straziato dal dolore, inveisce contro la crudeltà della principessa e piange la morte della fedele Liù.

CON QUESTA SCENA SI CHIUDE LA VERSIONE DI GIACOMO PUCCINI CHE MUORE PRIMA DI AVER TERMINATO L'INTERA STESURA DELL'OPERA; LA PARTE SUCCESSIVA È STATA ELABORATA DA FRANCO ALFANO BASANDOSI SUI CARTEGGI DEL MAESTRO.

Al termine del funerale della piccola schiava, Turandot e il Principe rimangono soli e Calaf riesce ad abbracciare la Principessa e a baciarla.

Alle prime luci dell'alba Calaf rivela il proprio nome a Turandot, la quale andrà con Calaf davanti al padre e al suo popolo e annuncerà trionfante di aver scoperto il nome dello straniero: "Amore".

1.4. GLOSSE:

Animo: spirito, anima

Pretendenti: corteggiatori, ammiratori

Decapitare: tagliare la testa

Essere in grado: avere le possibilità di

Risolvere: chiarire, spiegare

Enigmi: indovinelli, quiz

Boia: giustiziere, persona che uccide

Provvederà: preparerà, si occuperà

Mal fortunato: persona non fortunata

Tentano: provano

Invano: senza successo

Accecato: che non vede, privo della vista

Si cura: (prendersi cura), si occupa

Sfidare la sorte: lottare con la fortuna

Esito: risultato

Si dà per vinta: (darsi per vinto), si arrende

Implora: prega

Pretesa: richiesta, qualcosa che si vuole

Araldi: messaggeri, inviati
Ignoto: non conosciuto
Sospettati: considerati colpevoli
Straziato: torturato
Inveisce: offende, aggredisce a parole

2. L' AUTORE

Giacomo Puccini nasce a Lucca il 22 Dicembre del 1858 sestogenito di nove figli. I Puccini sono da quattro generazioni maestri di cappella del Duomo di Lucca. Il padre di Giacomo è uno stimato professore di composizione all'Istituto Musicale Pacini.

Quando Giacomo ha cinque anni il padre muore mettendo in condizioni di ristrettezze economiche la famiglia.

Giacomo viene mandato a studiare dallo zio materno, Fortunato Magi, che lo definisce un allievo non particolarmente dotato e soprattutto poco disciplinato.

All'età di quattordici anni Giacomo inizia a suonare l'organo in varie chiese di Lucca. Riesce poi ad ottenere dalla Regina Margherita una borsa di studio di cento lire al mese per un anno e con tale cifra si iscrive al Conservatorio di Milano dove studia dal 1880 al 1883. Nel 1883 partecipa ad un concorso per opere in un atto indetto dall'editore Sonzogno e il suo lavoro, *Le Villi*, su libretto di Ferdinando Fontana, pur non riuscendo a vincere il concorso, viene rappresentato nel 1884 al Teatro dal Verme di Milano grazie all'editore Ricordi.

Lo stesso Ricordi commissiona una nuova opera a Puccini e Fontana pensata questa volta per il Teatro alla Scala, ma *Edgar*, al quale Giacomo lavora per circa quattro anni, non raccoglie il successo sperato.

Qualche anno più tardi, con il successo di *Manon Lescaut* grazie alla quale le sue possibilità economiche aumentano, decide di tornare a vivere nelle colline della sua terra natale, tra Lucca e la Versilia, prima di muoversi nuovamente per Torre del Lago, vicino a Viareggio.

Con *Manon Lescaut* inizia per Puccini la collaborazione con i librettisti Luigi Illica e Giuseppe Giacosa, i quali comporranno anche le tre successive opere: *La Bohème*, *Tosca* e *Madama Butterfly*, la quale, tuttavia, ha avuto un debutto non brillante.

Mentre Luigi Illica ha il compito di abbozzare la sceneggiatura del libretto, discutendola di volta in volta con Puccini fino ad arrivare alla stesura completa del testo, a Giuseppe Giacosa viene riservato il delicato lavoro di mettere in versi il testo. L'ultima parola spetta comunque a Puccini, che viene ricordato da Giulio Ricordi con il soprannome di Doge.

Nel 1903 il musicista rimane gravemente ferito in un incidente d'auto e pochi anni dopo la morte di Giacosa e dell'editore Ricordi gettano Puccini in uno stato di crisi.

Dopo il Trittico di *Il tabarro*, *Suor Angelica* e *Gianni Schicchi*, rappresentate in prima assoluta a New York nel 1918, Puccini lascia Torre del Lago e si trasferisce a Viareggio dove inizia a lavorare alla *Turandot*.

L'opera, tratta da una fiaba teatrale di Carlo Gozzi rappresentata nel 1762, è la prima opera pucciniana di ambientazione fantastica, la cui azione si svolge nel "tempo delle favole".

La Cina, dove la storia è ambientata, diventa una sorta di regno magico e Puccini si entusiasma moltissimo alla storia ma viene assalito da numerosi dubbi nel momento di mettere in musica il finale, coronato da un insolito lieto fine.

L'opera rimane incompiuta dal momento che Puccini muore a Bruxelles nel 1924 per un infarto sopraggiunto ad un'operazione alla gola.

Le ultime due scene di *Turandot*, dunque, vengono completate da Franco Alfano sotto la supervisione di Arturo Toscanini. La sera della prima rappresentazione, tuttavia, lo stesso Toscanini interrompe l'esecuzione sull'ultima nota della partitura pucciniana, ovvero dopo il corteo funebre di Liù.

2.1. GLOSSE:

Maestri di cappella: responsabile della musica di una cappella (di una piccola chiesa)

Stimato: ammirato, apprezzato, famoso

Ristrettezze economiche: mancanza di denaro

Indetto: organizzato

Commissiona: affida, incarica

Città natale: città nella quale si è nati

Debutto: esordio, prima esibizione, inizio di carriera

Abbozzare: accennare, incominciare, tracciare

Stesura: redazione, composizione, scrittura

Soprannome: nome con il quale ti chiamano alcune persone, pseudonimo

Assalito: aggredito, attaccato

Coronato: incoronato, con una corona sulla testa

Incompiuta: non finita

Supervisione: controllo, coordinamento

Partitura: spartito

3. TRASCRIZIONE DELL'OPERA

Nello schema che segue viene riportato il terzo atto della Turandot. Nella prima colonna è presente il testo originale e la trascrizione personalmente redatta in Alfabeto Fonetico; nella seconda e terza colonna vengono invece riportate la traduzione letterale dell'atto in lingua inglese e la traduzione libera², anch'esse personalmente eseguite.

TURANDOT - TERZO ATTO	TURANDOT – THIRD ACT	TURANDOT – THIRD ACT
ARALDI	HERALDS	HERALDS
Così comanda Turandot:	Thus commands Turandot:	Turandot commands thus:
ko'zi kko'ma:nda tu'ra:ndot		
“Questa notte nessun dorma	“This night nobody sleeps	“Tonight no one must sleep
'kwɛ:sta 'no:tte 'nɛ:ssun 'do:rma		
in Pechino!”	in Peking!”	in Peking!”
im pe'ki:no !		
VOCI LONTANE	DISTANT VOICES	DISTANT VOICES
Nessun dorma!	Nobody sleeps!	No one must sleep!
'nɛ:ssun 'do:rma !		
Nessun dorma!	Nobody sleeps!	No one must sleep!
'nɛ:ssun 'do:rma !		
ARALDI	HERALDS	HERALDS
“Pena la morte, il nome	“Penalty the death, the name	“Under the pain of death, the name
'pɛ:na la 'mo:rte il 'no:me		
dell'Ignoto sia rivelato	of the Unknown be revealed	of the Stranger must be revealed
dell'i'no:to sja rive'la:to		
prima del mattino!”	before the morning!”	before morning!”

² Per la traduzione libera dell'atto si è seguita la versione redatta da WILLIAM WEAVER sul sito *DM's Opera site, libretti and information*, <http://www.murashev.com/opera/Turandot>.

'pri:ma del ma'ti:no !			
VOCI LONTANE	DISTANT VOICES		DISTANT VOICES
Pena la morte!	Penalty the death!		Under the pain of death!
'pɛ:na la 'mo:rte !			
ARALDI	HERALDS		HERALDS
“Questa notte nessun dorma	“Tonight nobody sleeps		“Tonight no one must sleep
'kwɛ:sta 'no:tɛ 'nɛ:ssun 'do:rma			
in Pekino!”	in Peking!”		in Peking!”
im pe'ki:no !			
VOCI LONTANE	DISTANT VOICES		DISTANT VOICES
Nessun dorma!	Nobody sleeps!		No one must sleep!
'nɛ:ssun 'do:rma !			
Nessun dorma!	Nobody sleeps!		No one must sleep!
'nɛ:ssun 'do:rma !			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Nessun dorma!	Nobody sleeps!		No one must sleep!
'nɛ:ssun 'do:rma !			
Nessun dorma...	Nobody sleeps...		No one must sleep...
'nɛ:ssun 'do:rma			
Tu pure, o Principessa,	You too, oh Princess		You, too, oh Princess,
tu 'pu:re o prinɕi'pɛ:ssa			
nella tua fredda stanza	in your cold room		in your cold room
'nɛ:lla twa 'frɛ:dda 'sta:ntsa			
guardi le stelle che tremano	look the stars that tremble		look at the stars, that tremble
'gwa:rɔi le 'ste:lle ke tre'ma:no			
d'amore e di speranza!	of love and of hope!		with love and with hope!
d a'mo:re e ddi spe'ra:ntsa !			
Ma il mio mistero è chiuso in me,	But the my mystery is closed in me,		But my mystery is shut within me
ma il mjo mis'tɛ:ro 'ɛ 'kju:zo im me			
il nome mio nessun saprà!	my name nobody will know!		no one will know my name!
il 'no:me mjo 'nɛ:ssun sa'pra l			
No, no, sulla tua bocca lo	No, no, on your mouth I		No, I will say it on your

dirò		will say		mouth
no no 'su:l la twa 'bo:kka lo di'rò				
quando la luce splenderà!		when the light will shine!		when the daylight shines!
'kwa:ndo la 'lu:ʃe splende'ra !				
Ed il mio bacio scioglierà il silenzio		And the my kiss will melt the silence		And my kiss will break the silence
ed il mjo 'ba:ʃo ʃoʎe'ra il si'le:ntsjo				
che ti fa mia!		that you makes mine!		that makes you mine!
ke ti fa mja !				
VOCI DI DONNE		WOMEN'S VOICE		WOMEN'S VOICES
Il nome suo nessun saprà...		His name nobody will know...		No one will know his name...
il 'no:me swo 'ne:ssun sa'pra				
E noi dovrem, ahimè, morir!		And we will have, alas, to die!		And, alas, we must die!
ε nnoi 'do:vrem ai'me 'mo:rir !				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Dilegua, o notte!...		Disperse, o night!		Vanish, o night!
di'le:gwa o 'no:tte !				
tramontate, stelle!		Set, stars!		Set, you stars!
tramon'ta:te 'ste:lle !				
All'alba vincerò!		At dawn I will win!		At dawn I will win!
'a:ll alba vintʃe'rò !				
Vincerò! Vincerò!		I will win! I will win"		I will win! I will win!
vintʃe'rò vintʃe'rò !				
<i>(Entrano, strisciando fra i cespugli, i tre Ministri alla testa di una piccola folla, che poi crescerà sempre numerosa).</i>		<i>(Slipping through the shrubbery come the three Ministers, leading a small crowd that, gradually, becomes more numerous.)</i>		<i>(Slipping through the shrubbery come the three Ministers, leading a small crowd that, gradually, becomes more numerous.)</i>
PING		PING		PING
Tu che guardi le stelle,		You who look at the stars,		You who look at the stars,
tu ke 'gwa:rdi le 'ste:lle				
abbassa gli occhi.		lower your eyes.		lower your eyes.
ab'ba:ssa ʎ 'o:kki				
PONG		PONG		PONG

La nostra vita è in tuo potere!		The our life is in your power!		Our life is in your power!
la 'no:stra 'vi:ta 'ε in two po'tε:re !				
PANG		PANG		PANG
La nostra vita!		The our life!		Our life!
la 'no:stra 'vi:ta !				
PING		PING		PING
Udisti il bando?		Heard the announcement?		Did you hear the proclamation?
u'di:sti il 'ba:ndo				
Per le vie di Pekino, ad ogni porta		Through the streets of Peking, at each door		In the streets of Peking, at every door
per le vje di pe'ki:no ad 'o:ni 'po:rta				
batte la morte e grida:		knocks the death and shouts		death knocks and cries:
'ba:tte la 'mo:rte e g'gri:da				
il nome!		the name!		his name!
il 'no:me !				
I MINISTRI		THE MINISTERS		THE MINISTERS
Il nome! O sangue!		The name! Oh blood!		His name, or your blood!
il 'no:me o 'sa:ngwe !				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Che volete da me?		What want you from me?		What do you want of me?
ke vo'le:te da me ?				
PING, PANG e PONG		PING, PANG and PONG		PING, PANG and PONG
Di' tu che vuoi!		Say you what you want!		You say what you want!
'di tu ke vvoi ' !				
È l'amore che cerchi?		Is love what you search?		Is it love you seek?
ε ll a'mo:re ke 'tʃε:rki ?				
Ebbene: prendi!		So: take!		Well: take it!
εb'be:ne 'pre:ndi l				
<i>(Sospinge a' piedi del Principe un gruppo di fanciulle bellissime, seminude).</i>		<i>(He thrusts forward, at the Prince's feet, a group of girls, lovely and half-naked.)</i>		<i>(He thrusts forward, at the Prince's feet, a group of girls, lovely and half-naked.)</i>
Guarda, son belle		Look, they are beautiful		Look, they are beautiful
'gwa:rda som 'be:lle				

fra lucenti veli!		among sparkling veils!		in their shimmering veils!
fra lu'ʃɛ:nti 'vɛ:li !				
PONG e PANG		PONG and PANG		PONG and PANG
Corpi flessuosi...		Bodies lithe		Their lithe bodies...
'ko:rpi fles'swo:zi ...				
PING		PING		PING
Tutte ebbrezze e promesse		All inebriations and promises		All ecstasy and promises
'tu:tte eb'brɛ:tse e ppro'mɛ:sse				
d'amplessi prodigiosi!		of embraces prodigious!		of stupendous passions!
d am'plɛ:ssi prodi'dʒo:zi !				
DONNE		WOMEN		WOMEN
Ah, ah!		Ah, ah!		Ah, ah!
a a !				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
No! No!		No! No		No! No!
no no !				
PONG e PANG		PONG and PANG		PONG and PANG
Che vuoi? Ricchezze?		What do you want? Prosperity?		What do you want? Wealth?
ke vvoi rik'kɛ:tse ?				
Tutti i tesori a te!		All the treasures to you!		All these treasures are for you!
'tu:tti i te'zo:ri a tte !				
<i>(Ad un cenno vengono portati canestri, cofani, sacchi, ricolmi d'oro e di gioielli).</i>		<i>(At a sign, porters bring in baskets, coffers, sacks filled with gold and jewels).</i>		<i>(At a sign, porters bring in baskets, coffers, sacks filled with gold and jewels).</i>
PING		PING		PING
Rompon la notte nera...		They break the night black...		They shatter the dark night...
'ro:mpon la 'no:tte 'ne:ra ...				
PONG		PONG		PONG
Fuochi azzurri!		Fires blue!		Blue fires!
'fwo:ki at'tsu:rri !				

PING		PING		PING
...queste fulgide gemme!		...these shining gems!		...these gleaming gems!
'kwɛ:ste ful'dʒi:de 'dʒɛ:mme !				
PANG		PANG		PANG
Verdi splendori!		Green splendours!		Green splendours!
'vɛ:rdi splen'do:ri !				
PONG		PONG		PONG
Pallidi giacinti!		Pale hyacinths!		Pale hyacinths!
pal'li:di dʒa'ʃi:nti !				
PANG		PANG		PANG
Le vampe rosse dei rubini!		the flames red of the rubies!		The red flames of the rubies!
le 'va:mpe 'ro:sse dei ru'bi:ni !				
PING		PING		PING
Sono gocciole d'astri!		They are drops of stars!		They are tear-drops of the stars!
so:no got'ʃo:le 'd a:stri !				
PONG e PANG		PONG and PANG		PONG and PANG
Fuochi azzurri!		Fires blue!		Blue fires!
'fwo:ki at'tsu:rri !				
Vampe rosse!		Red flames!		Red flames!
va:mpe 'ro:sse !				
PING		PING		PING
Prendi! È tutto tuo!		Take! It's all yours!		Take them! They're all yours!
'pre:ndi 'ɛ t'tu:tto tuo !				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
No! Nessuna ricchezza! No!		No! No prosperity! No!		No! No riches! No!
no nes'su:na rik'ke:ttsa no!				
I MINISTRI		THE MINISTERS		THE MINISTERS
Vuoi la gloria?		Do you want the glory?		Do you seek glory?
vvoi la 'glo:rja ?				
Noi ti farem fuggir...		We you will make		We will have you flee...

	escape...	
noi ti 'fa:rem 'fu:ddʒir ...		
PONG e PANG	PONG and PANG	PONG and PANG
...e andrai lontano con le stelle	...and you will go far with the stars	...and you'll follow the stars afar
e 'a:ndrai lon'ta:no kon le 'stɛ:lle		
verso imperi favolosi!	towards empires fabulous!	towards fabulous empires!
'vɛ:rso im'pɛ:ri favo'lo:zi !		
TUTTI	ALL	ALL
Fuggi! Fuggi!	Run away! Run away!	Flee! Flee!
'fu:ddʒi 'fu:ddʒi !		
Va', va' lontano!	Go, go far!	Go, go far away!
va 'va lon'ta:no !		
e noi tutti ci salviam!	and we all will be saved!	And we will all be saved!
e noi 'tu:tti tʃi 'sa:lvjam !		
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
Alba, vieni!	Dawn, come!	Come, dawn!
'a:lba 'vje:ni !		
Quest'incubo dissolvi!	This nightmare dissolves!	Dissolve this nightmare!
kwest in'ku:bo dis'so:lvi !		
PING	PING	PING
Straniero, tu non sai	Stranger, you don't know	Stranger, you don't know
stra'nje:ro tu non sai		
di che cosa è capace la Crudele,	of what is capable the Cruel,	what the Cruel One is capable of:
di ke 'ko:za 'ɛ kka'pa:tʃe la kru'dɛ:le		
tu non sai!	you don't know!	you don't know!
tu non sai !		
I MINISTRI	THE MINISTERS	THE MINISTERS
Tu non sai quali orrendi martiri	You don't know which horrible tortures	You don't know the horrible tortures
tu non sai 'kwa:li or're:ndi mar'ti:ri		

la Cina inventi		the China invents		China will invent
la 'ʃi:na iŋ've:nti				
se tu rimani e non ci sveli		if you stay and don't us reveal		if you stay and do not reveal
se tu ri'ma:ni e nnon ʃi 'zve:li				
il nome!		the name!		you name!
il 'no:me !				
TUTTI		ALL		ALL
L'insonne non perdona!		The Sleepless does not forgive!		The Sleepless One does not forgive!
l in'so:nne nom per'do:na !				
Noi siam perduti!		We are lost!		We are lost!
noi sjam per'du:ti !				
Sarà martirio orrendo!		It will be a torture horrible		It will be a horrible torture!
sa'ra mmarr'ti:rjo or're:ndo				
I ferri aguzzi!		The irons sharp!		The sharp irons!
i 'fe:ri a'gu:ttsi !				
l'irte ruote!		the bristly wheels!		The spiky wheels!
l i:rte 'rwo:te !				
il caldo morso delle tanaglie!		the hot bite of the pincers!		The hot grip of the pincers!
il 'ka:ldo 'mo:rso 'de:lle ta'na:ʎe !				
La morte a sorso a sorso!		The death, sip by sip!		Death, little by little!
la 'mo:rte a s'so:rso a s'so:rso !				
Non farci morire!		Don't make us die!		Don't make us die!
nom 'fa:rʃi mo'ri:re				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Inutili preghiere!		Useless prayers!		Your prayers are vain!
inu'ti:li pre'gje:re !				
Inutili minacce!		Useless threats!		Your threats are vain!
inu'ti:li mi'na:tʃe !				
Crollasse il mondo,		Collapsed the world,		If the world collapsed,
krol'la:sse il 'mo:ndo				
voglio Turandot!		I want Turandot!		I want Turandot!
'vo:ʎo tu'ra:ndot !				
LA FOLLA		THE CROWD		THE CROWD
Non l'avrai! No!		You won't have her! No!		You won't have her. No!

non 'l a:vrai no !			
Morrai prima di noi!		You will die before of us!	You will die before we do!
'mo:rrai 'pri:ma di noi !			
Tu maledetto!		You cursed!	A curse on you!
tu male'de:tto !			
Parla! il nome! il nome!		Talk! The name! The name!	Speak! The name! The name!
'pa:rla il 'no:me il 'no:me !			
<i>(Un gruppo di sgherri trascina il vecchio Timur e Liù,</i>	<i>(A group of guards bring in old Timur and Liù, tattered,</i>	<i>(A group of guards bring in old Timur and Liù, tattered,</i>	
<i>logori, pesti, affranti, insanguinati.)</i>	<i>bruised, broken, and bleeding.)</i>	<i>bruised, broken, and bleeding.)</i>	
SGHERRI	GUARDS	GUARDS	
Eccolo il nome!	Here the name!	Here's the name!	
ɛk'ko:lo il 'no:me !			
È quà! È quà!	It's here! It's here!	It's here! It's here!	
'ɛ k'kwa 'ɛ k'kwa !			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Costor non sanno!	They don't know!	They don't know it!	
'ko:stor non 'sa:nno !			
ignorano il mio nome...	They ignore the my name...	They don't know my name...	
ijpo'ra:no il mjo 'no:me			
PING	PING	PING	
Sono il vecchio e la giovane	They are the old man and the young girl	It's the old man and the girl	
'so:no il 'vɛ:kkjo e lla dʒo'va:ne			
che iersera parlavano con te!	who last night were talking with you!	who were talking to you last night!	
ke jer'sɛ:ra parla'va:no kon te !			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Lasciateli!	Leave them!	Let them go!	
laʃa'te:li			
PING	PING	PING	
Conoscono il segreto!	They know the secret!	They know the secret!	

konos'ko:no il se'grɛ:to !			
Dove li avete colti?	Where them did you catch?		Where did you catch them?
'do:ve li a've:te 'ko:liti ?			
SGHERRI	GUARDS		GUARDS
Mentre erravano là,	While they were wandering there,		As they were wandering overthere,
'mɛ:ntre erra'va:no 'la			
presso le mura!	near the walls!		near the walls!
'prɛ:sso le 'mu:ra			
MINISTRI e FOLLA	MINISTERS and CROWD		MINISTERS and CROWD
Principessa! Principessa!	Princess! Princess!		Princess! Princess!
prinʃi'pɛ:ssa prinʃi'pɛ:ssa			
<i>(Turandot appare sul limite del padiglione. Tutti si prosternano a terra. Solo Ping, avanzando con estrema umiltà, parla.)</i>	<i>(Turandot appears at the edge of the pavilion. All prostrate themselves on the ground, except Ping, who comes forward with extreme humility and speaks.)</i>		<i>(Turandot appears at the edge of the pavilion. All prostrate themselves on the ground, except Ping, who comes forward with extreme humility and speaks.)</i>
PING	PING		PING
Principessa divina!	Princess divine!		Divine Princess!
prinʃi'pɛ:ssa di'vi:na			
Il nome dell'ignoto sta chiuso	The name of the unknown is closed		The stranger's name is closed
il 'no:me dell iɲ'no:to sta 'kju:zo			
in queste bocche silenti.	in these mouths silent.		within these silent mouths.
iɲ 'kwɛ:ste 'bo:kke si'le:nti			
E abbiamo ferri	And we have irons		But we have instruments
ɛ ab'bjɑ:mo 'fɛ:rri			
per schiodar quei denti,	to unnailed those teeth.		to wrench out those teeth.
per 'skjo:dar kwei 'de:nti			
e uncini abbiamo	and pincers we have		and we have pincers
e un'ʃi:ni ab'bjɑ:mo			
per strappar quel nome!	to extort that name		to drag out that name!
per 'stra:ppar kwel 'no:me !			
TURANDOT	TURANDOT		TURANDOT
Sei pallido, straniero!	You pale, stranger!		You are pale, stranger!

sei pal'li:do stra'nje:ro			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Il tuo sgomento	The your dismay	Your fear	
il two zgo'me:nto			
vede il pallor dell'alba	sees the pallor of the dawn	sees the pallor of dawn	
ve:de il 'pa:llor 'de:ll alba			
sul mio volto!	on my face!	on my face!	
sul mjo 'vo:lto !			
Costor non mi conoscono!	They don't know me!	They don't know me!	
'ko:stor nom mi konos'ko:no !			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Vedremo!	We will see!	We will see!	
ve'dre:mo !			
Su parla, vecchio!	Come on speak, old man!	Come, speak, old man!	
su 'pa:rla 've:kkjo !			
Io voglio ch'egli parli!	I want that he speaks!	I want him to speak!	
jo 'vo:lo 'k ε:li 'pa:rli			
Il nome!	The name!	The name!	
il 'no:me !			
LIÙ	LIÙ	LIÙ	
Il nome che cercate	The name that you search	The name you seek –	
il 'no:me ke tfer'ka:te			
io sola so.	I only know.	only I know.	
jo 'so:la so			
LA FOLLA	THE CROWD	THE CROWD	
La vita è salva,	The life is saved,	Our lives are saved,	
la 'vi:ta 'e s'sa:lva			
l'incubo svani!	the nightmare vanished!	the nightmare has vanished!	
l iŋ'ku:bo zva'ni !			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNONW PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Tu non sai nulla, schiava!	You don't know nothing, slave!	You know nothing, slave!	
tu non sai 'nu:lla 'skja:va !			

LIÙ		LIÙ		LIÙ
Io so il suo nome...		I know his name...		I know his name...
jo so il swo 'no:me				
M'è suprema delizia		It's my supreme delight		My supreme pleasure
'm ε ssu'prɛ:ma de'li:tsja				
tenerlo segreto e possederlo		keeping it secret and have it		is to keep it secret and to have it
te'nɛ:rlo se'grɛ:to e pposse'dɛ:rlo				
io sola!		I alone!		for myself alone!
jo 'so:la				
LA FOLLA		THE CROWD		THE CROWD
Sia legata! sia straziata!		Have her tied! Have her tortured!		Have her bound and tortured!
sja le'ga:ta sja strat'tsja:ta				
perché parli, perché muoia!		Because she speaks, because she dies!		Until she speaks! Until she dies!
per'ke p'pa:ri per'ke m'mwo:ja				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
<i>(si pone davanti a Liù per proteggerla)</i>		<i>(sets himself in front of Liù to protect her)</i>		<i>(sets himself in front of Liù to protect her)</i>
Sconterete le sue lagrime!		You will expiate her tears!		You will pay for her tears!
skonte'rɛ:te le swe la'gri:me !				
Sconterete i suoi tormenti!		You will expiate her torments!		You will pay for her torments!
skonte'rɛ:te i swoi tor'mɛ:nti !				
TURANDOT		TURANDOT		TURANDOT
Tenetelo!		Keep him!		Seize him!
tene'tɛ:lo				
LIÙ		LIÙ		LIÙ
Signor, non parlerò!		Sir, I won't speak!		Lord, I won't speak!
'zi:ɲɲor nom parle'rɔ				
<i>(Il Principe è afferrato dagli sgherri e tenuto fermo, legato. Liù, ghermita dai suoi torturatori, è caduta a terra in ginocchio).</i>		<i>(The Prince is seized by the soldiers and shackled, Liù seized by her torturers, has fallen on her knees to the ground.)</i>		<i>(The Prince is seized by the soldiers and shackled, Liù seized by her torturers, has fallen on her knees to the ground.)</i>

PING		PING		PING
Quel nome!		That name!		His name!
kwel 'no:me !				
LIÙ		LIÙ		LIÙ
No!		No!		No!
No !				
PING		PING		PING
Quel nome!		That name!		His name!
kwel 'no:me !				
LIÙ		LIÙ		LIÙ
La tua serva chiede perdono,		The your servant asks you forgiveness		Your servant asks your pardon,
la twa 'sɛ:rva 'kjɛ:de per'do:no				
ma obbedir non può!		but obey she can't!		but she cannot obey!
ma ob'bɛ:dir nom 'pwɔ !				
<i>(Uno sgherro le stringe i polisi.)</i>		<i>(A soldier twists her wrists.)</i>		<i>(A soldier twists her wrists.)</i>
Ah!		Ah!		Ah!
ah !				
TIMUR		TIMUR		TIMUR
Perché gridi?		Why you shout?		Why are you crying?
per'ke g'gri:di ?				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Lasciatela!		Leave her!		Let her go!
laʃa'tɛ:la !				
LIÙ		LIÙ		LIÙ
No... no... Non grido più!		No ... No ... I shout no more!		No...no...I'm not crying anymore!
no no noŋ 'gri:do 'pju				
Non mi fan male!		They are not hurting me!		They aren't hurting me!
nom mi fam 'ma:le !				
No, nessun mi tocca.		No, nobody is touching me.		No, nobody is touching me.
no 'nɛ:ssum mi 'to:kka				
<i>(agli sgherri)</i>		<i>(to the guards)</i>		<i>(to the guards)</i>
Stringete...		Tie...		Harder...
strin'dʒɛ:te				
ma chiudetemi la bocca		but shout me the mouth		but shut my mouth

ma kjude'te:mi la 'bo:kka			
ch'ei non mi senta!	so he doesn't hear me!		so he can't hear me!
k ei nom mi 'se:nta			
Non resisto più!	I can't stand it more!		I can't stand it any longer!
non re'zi:sto 'pju !			
LA FOLLA	THE CROWD		THE CROWD
Parla! Il suo nome!	Speak! The his name!		Speak! His name!
'pa:rla il swo 'no:me !			
TURANDOT	TURANDOT		TURANDOT
Sia lasciata!	Leave her!		Let her go!
sja laf'ja:ta !			
Parla!	Speak!		Speak!
'pa:rla !			
<i>(Liù è liberata.)</i>	<i>(Liù is freed.)</i>		<i>(Liù is freed.)</i>
LIÙ	LIÙ		LIÙ
Piuttosto morirò!	Rather I will die!		I'd rather die!
pjut'to:sto mor'ro			
TURANDOT	TURANDOT		TURANDOT
Chi pose tanta forza	Who put this strenght		Who gave your heart
ki 'po:ze 'ta:nta 'fo:rta			
nel tuo cuore?	in your heart?		such strength?
nel two 'kwo:re ?			
LIÙ	LIÙ		LIÙ
Principessa, l'amore!	Princess, love!		Love, Princess!
prinʃi'pe:ssa l a'mo:re !			
TURANDOT	TURANDOT		TURANDOT
L'amore?	Love?		Love?
l a'mo:re ?			
LIÙ	LIÙ		LIÙ
Tanto amore, segreto e inconfessato,	A lot of love, secret and unconfessed,		Such love, secret and unconfessed,
'ta:nto a'mo:re se'grɛ:to e iŋkomfes'sa:to			
grande così che questi strazi	big so that these torments		so great that these torments
'gra:nde ko'zi ke 'kwe:sti 'stra:tʃi			
son dolcezze per me,	are sweetnesses for me,		are sweet for me,

son dol'ʃɛ:tse per me			
perché ne faccio dono	because of them I make gift		because I make a gift of them
per'ke nne 'fa:tʃo 'do:no			
al mio Signore...	to my Sir...		for my lord...
al mjo sijn'no:re ...			
Perché, tacendo, io gli do	Because, being quiet, I give him		because, being silent, I give him
per'ke ta'ʃɛ:ndo jo ʎi do			
il tuo amore...	the your love ...		your love...
il two a'mo:re ...			
Te gli do, Principessa,	You I give him, Princess,		I give you to him, Princess,
te ʎi do printʃi'pɛ:ssa			
e perdo tutto!	and I lose everything!		and I lose everything!
e p'pɛ:rdo 'tu:tto !			
Persino l'impossibile speranza!...	Also the impossibile hope!		Even my impossible hope!...
per'si:no l'impossi'bi:le spe'ra:ntsa !			
Legatemi! Straziatemi!	Tie me! Torture me!		Bind me! Torture me!
lega'tɛ:mi ztrattsja'tɛ:mi			
Tormenti e spasimi date a me!	Torments and spasms give to me!		Give me torments and pain!
tor'mɛ:nti e spa'zi:mi 'da:te a mme			
Ah! come offerta suprema	Ah! As an offer supreme		Ah! the supreme gift
a 'ko:me of'fɛ:rta su'prɛ:ma			
del mio amore!	of my love!		of my love!
del mjo a'mo:re			
TURANDOT	TURANDOT		TURANDOT
Strappatele il segreto!	Extort her the secret!		Wrest the secret from her!
strappa'tɛ:le il se'grɛ:to			
PING	PING		PING
Chiamate Pu-Tin-Pao!	Call Pu-Tin-Pao!		Call Pu-Tin-Pao!
kja'ma:te puti'npao			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
No, maledetto, maledetto!	No, cursed! Cursed!		No, curse you! Curse you!
no male'dɛ:tto male'dɛ:tto !			

LA FOLLA		THE CROWD	THE CROWD
Il boia!		The executioner!	The executioner!
il 'bo:ja !			
PING		PING	PING
Sia messa alla tortura!		Put her to the torture!	Put her to the torture!
tsja'm ssa'a 'lla tor'tu:ra !			
LA FOLLA		THE CROWD	THE CROWD
Alla tortura! Sì, il boia! Parli!		To the torture! Yes, the executioner! Speak!	Torture! Yes, the executioner! Make her speak!
a:lla tor'tu:ra ! si il 'bo:ja 'pa:ri !			
LIÙ		LIÙ	LIÙ
Più non resisto!		Longer I don't resist!	I can bear it no longer!
'pju nnon re'zi:sto			
Ho paura di me!		I am afraid of me!	I'm afraid of myself!
o 'pa'ura di me			
Lasciatemi passare!		Let me pass!	Let me go by!
lafa'te:mi pas'sa:re			
LA FOLLA		THE CROWD	THE CROWD
Parla, parla!		Speak, speak!	Speak, speak!
pa:rla 'pa:rla !			
LIÙ		LIÙ	LIÙ
Sì, Principessa, ascoltami!		Yes, Princess, listen to me!	Yes, Princess, listen to me!
si prinʃi'pe:ssa askol'ta:mi			
Tu, che di gel sei cinta,		You, who of ice are wrapped,	You, who are enclosed in ice,
tu ke di dʒel sei 'ʃi:nta			
da tanta fiamma vinta		by such a flame defeated	conquered by such flame,
da 'ta:nta 'fja:mma 'vi:nta			
l'amerai anche tu!		him will love too you!	you will love him, too!
l a'me:rai 'a:ŋke tu '			
Prima di questa aurora,		Before of this dawn	Before the dawn,
pri:ma di 'kwe:sta au'ro:ra			
io chiudo stanca gli occhi,		I close tired the eyes,	I will wearily close my eyes,
jo 'kju:do 'sta:ŋka ʌ			

'o:kki			
perché egli vinca ancora...		so he will win again...	so he can win again...
per'ke 'ε:li 'vi:ŋka aŋ'ko:ra			
Per non vederlo più!		Not to see him anymore!	And I'll never see him more!
per nom ve'de:ro 'pju			
<i>(Prende di sorpresa un pugnale a un soldato e si trafigge a morte. Gira intorno gli occhi perduti, guarda il Principe ancora trattenuto dalle Guardie. Barcolla presso di lui e gli stramazza ai piedi, morta.)</i>		<i>(Suddenly she seizes a dagger from a soldier and stabs herself to death. She casts her dazed eyes around, looks at the Prince, who is still held by the Guards. She stumbles over to him and falls headlong at his feet, dead.)</i>	<i>(Suddenly she seizes a dagger from a soldier and stabs herself to death. She casts her dazed eyes around, looks at the Prince, who is still held by the Guards. She stumbles over to him and falls headlong at his feet, dead.)</i>
LA FOLLA		THE CROWD	THE CROWD
Ah! Parla! Parla!		Ah, speak! Speak!	Ah, speak! Speak!
a 'pa:rla 'pa:rla			
Il nome! Il nome!		The name! The name!	His name! His name!
il 'no:me il 'no:me			
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
Ah! tu sei morta,		Ah, you are dead,	Ah! You are dead,
a tu sei 'mo:rta			
o mia piccola Liù!		oh my little Liù...	O my poor little Liù...
o mja pik'ko:la 'lju !			
<i>(Si fa un grande silenzio, pieno di terrore. Turandot fissa Liù stesa a terra; poi con gesto pieno di collera strappa ad un aiutante del boia che le è vicino una verga e percuote con essa in pieno viso il soldato che si è lasciato strappare il pugnale da Liù. Il Principe è liberato. Allora il vecchio Timur, come impazzito, si alza. Si accosta alla piccola morta, si inginocchia, e parla).</i>		<i>(A great silence falls, filled with terror. Turandot stares at Liù, lying on the ground; then with an enraged gesture she seizes a lash from one of the executioner's men beside her and whips the face of the soldier who allowed Liù to seize his dagger. The Prince is freed. Then old Timur, as if out of his mind, rises. He goes over to the little dead body, kneels down and speaks.)</i>	<i>(A great silence falls, filled with terror. Turandot stares at Liù, lying on the ground; then with an enraged gesture she seizes a lash from one of the executioner's men beside her and whips the face of the soldier who allowed Liù to seize his dagger. The Prince is freed. Then old Timur, as if out of his mind, rises. He goes over to the little dead body, kneels down and speaks.)</i>
TIMUR		TIMUR	TIMUR

Liù...Liù...sorgi!	Liù... Liù ... Rise!	Liù...Liù...get up!
'lju 'lju 'so:rɔʒi !		
È l'ora chiara	It's the bright hour	It's the bright hour
ɛ l' l o:ra 'kja:ra		
d'ogni risveglio!	of every awakening!	for all awakening!
'd o:ŋni riz've:ʎʎo !		
È l'alba, o mia Liù...	It's the dawn, oh my Liù...	It's the dawn, my Liù..
ɛ l' l a:lba o mja 'lju '		
Apri gli occhi, colomba!	Open the eyes, dove!	Open your eyes, my dove!
a:pri ʎ 'o:kki ko'lo:mba		
<i>(C'è in tutti un senso di pietà, di rimorso. Sul volto di Turandot passa una espressione di tormento. Se ne avvede Ping, che va rudemente verso il vecchio per allontanarlo. Ma quando gli è vicino la sua naturale crudeltà è vinta e la durezza del suo tono attenuata.)</i>	<i>(Everyone feels pity and remorse. An expression of torment passes over Turandot's face. Ping notices it, and goes roughly towards the old man to drive him away. But as he nears Timur, his natural cruelty is overcome, and the usual hardness of his voice is softened.)</i>	<i>(Everyone feels pity and remorse. An expression of torment passes over Turandot's face. Ping notices it, and goes roughly towards the old man to drive him away. But as he nears Timur, his natural cruelty is overcome, and the usual hardness of his voice is softened.)</i>
PING	PING	PING
Alzati, vecchio! È morta!	Get up, old man! She is dead!	Get up, old man! She's dead!
al'tsa:ti 've:kkjo 'ɛ m'mo:rta		
TIMUR	TIMUR	TIMUR
Ah! delitto orrendo!	Ah! Crime horrible!	Ah! horrible crime!
a de'li:tto or're:ndo !		
L'espieremo tutti!	It we will expiate all!	We will all pay for it!
l espje're:mo 'tu:tti !		
L'anima offesa si vendicherà!	The sould offended will avenge!	The offended spirit will take revenge!
l a'ni:ma of'fɛ:za si vendike'ra		

<i>(Allora un terrore superstizioso prende la folla: il terrore che quella morta, divenuta spirito malefico perché vittima di una ingiustizia, sia tramutata, secondo la credenza popolare, in vampiro. E, mentre due ancelle coprono il volto di Turandot con un velo bianco trapunto d'argento, la folla supplica.)</i>	<i>(Then a superstitious terror seizes the crowd: the fear that the dead girl will become an evil spirit, because he was the victim of injustice, and that she will change, as the popular belief has it, into a vampire. As two handmaidens cover Turandot's face with a white veil embroidered in silver, the crowd supplicates.)</i>	<i>(Then a superstitious terror seizes the crowd: the fear that the dead girl will become an evil spirit, because he was the victim of injustice, and that she will change, as the popular belief has it, into a vampire. As two handmaidens cover Turandot's face with a white veil embroidered in silver, the crowd supplicates.)</i>
LA FOLLA	THE CROWD	THE CROWD
Ombra dolente, non farci del male!	Shade aching, don't harm us!	Grieving shade, don't harm us!
ɔ:mbra do'le:nte nom 'fa:rʃi del 'ma:le		
Ombra sdegnosa, perdona! perdona!	Shade haughty, forgive! Forgive!	Scornful shade, forgive us!
'ɔ:mbra zdej'no:za per'do:na per'do:na		
<i>(Con religiosa pietà il piccolo corpo viene sollevato, tra il rispetto profondo della folla. Il vecchio si avvicina, stringe teneramente una mano della morta e cammina vicino a lei.)</i>	<i>(With religious pity, the little body is raised up amidst the profound respect of the crowd. The old man comes over, tenderly takes the dead girl's hand and walks along beside her.)</i>	<i>(With religious pity, the little body is raised up amidst the profound respect of the crowd. The old man comes over, tenderly takes the dead girl's hand and walks along beside her.)</i>
TIMUR	TIMUR	TIMUR
Liù... bontà!	Liù goodness!	Liù... goodness!
'lju bon'ta		
Liù...dolcezza!	Liù ... sweetness!	Liù... sweetness!
'lju dol'ʃɛ:ttsa		
Ah! camminiamo insieme un'altra volta,	Ah! We walk together one more time,	Ah! we are walking together once again,
a kammi'nja:mo in'sjɛ:me 'u:n altra 'vo:lta		
così, con la tua man nella mia mano!	so, with your hand in my hand!	Like this, with your hand in mine!
ko'zi kon la twa man 'nɛ:lɫa mja 'ma:no		
Dove vai ben so,	Where you go I well know,	I know well where you're going,
'do:ve vai ben so		

ed io ti seguirò		and I will follow you		And I will follow you
ed jo ti segwi' rō				
per posare a te vicino		to stay to you close		to rest near you
per po'za:re a tte vi' fji:no				
nella notte che non ha mattino!		in the night which has no morning.		in the night that has no morning.
'nɛ:lla 'no:tte ke non a mmat'ti:no !				
PING		PING		PING
Ah! per la prima volta		Ah! For the first time		Ah! for the first time
a per la 'pri:ma 'vo:lta				
al vedere la morte non sogghigno!		seeing death I don't snicker		I don't snicker at seeing Death!
al ve'dɛ:re la 'mo:rte non sog'gi:ɲno				
PONG		PONG		PONG
Svegliato s'è qui dentro		Waken up in here inside		That old machine
zveɫ' ʎa:to 's ɛ kkwi 'dɛ:ntro				
il vecchio ordigno,		the old contrivance		my heart, has wakened inside me
il 'vɛ:kkjo or'di:ɲo				
il cuore, e mi tormenta!		the heart, and it's tormenting me!		and is tormenting me!
il 'kwo:re e mmi tor'mɛ:nta				
PANG		PANG		PANG
Quella fanciulla spenta pesa		That girl lifeless weights		That dead child weighs
kwe:lla fan'fju:lla 'spɛ:nta 'pɛ:za '				
sopra il mio cuor come un macigno!		on my heart as a boulder		on my heart like a stone!
so:pra il mjo kwor 'ko:me um ma' fji:ɲno				
<i>(Mentre il corteo s'avvia, la folla parla.)</i>		<i>(As the cortège goes off, the crowd speaks.)</i>		<i>(As the cortège goes off, the crowd speaks.)</i>
LA FOLLA		THE CROWD		THE CROWD
Liù... bontà... perdona!		Liù... goodness... forgive!		Liù... goodness... forgive!
lju bon'ta per'do:na				
Liù... dolcezza, dormi!		Liù ... sweetness, sleep!		Liù... sweetness, sleep!
'lju dol'fɛ:ttsa 'do:rmi '				
Oblia! Liù... Poesia!		Forget! Liù ... Poetry!		Forget! Liù... Poetic spirit!

ɔ:blja 'lju 'po:ezja			
<i>(Tutti sono usciti. Rimangono soli il Principe e Turandot.)</i>	<i>(All have left. Only the Prince and Turandot remain.)</i>	<i>(All have left. Only the Prince and Turandot remain.)</i>	
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Principessa di morte!	Princess of death!	Princess of death!	
printʃi'pɛ:ssa di 'mo:rte			
Principessa di gelo!	Princess of ice!	Princess of ice!	
printʃi'pɛ:ssa di 'dʒɛ:lo			
Dal tuo tragico cielo	From your tragic sky	Come down to earth	
dal two tra'dʒi:ko 'ʃɛ:lo			
scendi giù sulla terra!...	come down to the earth! ...	from your tragic heaven!	
'ʃɛ:ndi 'dʒu s'su:lla 'tɛ:rra !			
Ah! Solleva quel velo...	Ah! Lift that veil ...	Ah! Raise that veil...	
a sol'lɛ:va kwel 'vɛ:lo			
Guarda...guarda, crudele,	Look ... look, cruel,	Look...look, cruel one,	
'gwa:rda 'gwa:rda kru'dɛ:le			
quel purissimo sangue	that pure blood	at that purest blood	
kwel puris'si:mo 'sa:ŋgwe			
che fu sparso per te!	which was shed for you!	that was shed for you!	
ke fu 'spa:rso per te			
<i>(Si precipita su di lei, strappandole il velo.)</i>	<i>(He rushes to her and tears away her veil.)</i>	<i>(He rushes to her and tears away her veil.)</i>	
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Che mai osi, straniero!	What ever you dare, stranger!	How do you dare, stranger!	
ke mai'ozì 'stra nj ro			
Cosa umana non sono..	Thing human I am not ...	I am not human...	
koza 'u ma na non so no			
Son la figlia del cielo...	I am the daughter of the sky...	I am the daughter of heaven...	
son la 'fi:ʎa del 'ʃɛ:lo			
libera e pura.	free and pure.	free and pure.	
li'bɛ:ra e p'pu:ra			
Tu stringi il mio freddo velo,	You tie my cold veil	You clasp my cold veil,	
tu 'stri:ndʒi il mjo 'frɛ:ddo 'vɛ:lo			
ma l'anima è lassù!	but my soul is overthere!	but my spirit is overthere!	
ma l'a'ni:ma 'ɛ llas'su			

IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
La tua anima è in alto!	Your soul is in high!	Your spirit is high!
la twa a'ni:ma 'ε in 'a:lto		
Ma il tuo corpo è vicino.	But your body is closed.	But your body is near.
ma il two 'ko:rpo 'ε vvi'ʃi:no		
Con le mani brucianti stringerò	With the hands burning I will tie	With burning hands I'll clasp
kon le 'ma:ni bru'ʃa:nti strindʒe'rɔ		
i lembi d'oro del tuo manto stellato...	the hems gold of your mantle starry ...	the gold border of your starry cloak...
i 'lɛ:m̩bi 'd o:ro del two 'ma:nto stel'la:to ...		
La mia bocca fremente	My mouth trembling	My trembling mouth
la mja 'bo:kka fre'mɛ:nte		
premerò su di te...	I will press on you	will be pressed on yours...
preme'rɔ su ddi te		
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
Non profanarmi!	Do not profane me!	Do not profane me!
nom profa'na:rmi		
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
Ah! Sentirti viva!	Ah, feeling you alive!	Ah! To feel you alive!
a sen'ti:rti 'vi:va		
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
Indietro!	Back!	Stand back!
in'djɛ:tro		
Non profanarmi!	Do not profane me!	Do not profane me!
nom profa'na:rmi		
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
Il gelo tuo è menzogna!	The ice your is a lie!	Your iceness is a lie!
il 'dʒɛ:lo two 'ε mmen'tso:pa		
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
No, mai nessun m'avrà!	No, never nobody will have me!	No, no one will ever possess me!
no mai 'nɛ:ssum m a'vra		

IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Ti voglio mia!	I want you mine!	I want you to be mine!	
ti 'vo:ʎo mja			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Dell'ava lo strazio	Of my ancestress the torment	My ancestress's torment	
'de:ll ava lo 'stra:ttsjo			
non si rinnoverà! Ah, no!	will not be repeated! Ah, no!	will not be repeated! Ah, no!	
non si rinnove'ra a no			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
Ti voglio mia!	I want you mine!	I want you to be mine!	
ti 'vo:ʎo mja			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Non mi toccar, straniero!	Don't touch me, stranger!	Touch me not,	
nom mi 'to:kkar stra'nje:ro			
È un sacrilegio!	It's a sacrilege!	It is a sacrilege!	
'ε un sakri'le:ɖʒo			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
No, il bacio tuo mi dà l'eternità!	No, the kiss your gives me eternity	No, your kiss gives me eternity!	
no il 'ba:ʃo two mi 'da ll eterni'ta			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Sacrilegio!	Sacrilege!	Sacrilege!	
sakri'le:ɖʒo			
<i>(E in così dire il Principe ignoto, forte della coscienza del suo diritto e della passione, rovescia nelle sue braccia Turandot, e freneticamente la bacia.</i>	<i>(And as he speaks, the Unknown Prince, filled with the sense of his right and with his passion, seizes Turandot in his arms and kisses her in a frenzy. Carried away,</i>	<i>(And as he speaks, the Unknown Prince, filled with the sense of his right and with his passion, seizes Turandot in his arms and kisses her in a frenzy. Carried away,</i>	

<i>Turandot – sotto tanto impeto – non ha più resistenza, non ha più forza, non ha più volontà. Il contatto incredibile l'ha trasfigurata. Con accento di supplica quasi infantile, mormora:)</i>	<i>Turandot has no more resistance, no more strength, no more will power. This unbelievable contact has transfigured her. In a pleading, almost childish voice, she now murmurs:)</i>	<i>Turandot has no more resistance, no more strength, no more will power. This unbelievable contact has transfigured her. In a pleading, almost childish voice, she now murmurs:)</i>
Che è mai di me?	What is ever of me?	What has become of me?
ke 'ε mmai di me ?		
Perduta!	Lost!	I'm lost!
per'du:ta !		
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
Mio fiore!	My flower!	My flower!
mjo 'fjo:re		
Oh! mio fiore mattutino!	Oh! My flower morning!	Oh, my morning flower!
o mjo 'fjo:re mattu'ti:no		
Mio fiore, ti respiro!	My flower, you I breath!	My flower, I breathe you in!
mjo 'fjo:re ti res'pi:ro		
I seni tuoi di giglio,	The breasts your of lily,	Your lily breasts,
i 'se:ni twoi di 'dzi:lo		
ah! treman sul mio petto!	Ah! Tremble on my chest!	ah! they tremble against my chest!
a 'tre:man sul mjo 'pε:tto !		
Già ti sento mancare di dolcezza,	Already I feel expire the sweetness,	Already I feel you faint with sweetness,
'dʒa tti 'se:nto man'ka:re di dol'ʃε:ttsa '		
tutta bianca nel tuo manto d'argento!	all white in your mantle silver!	all white in your silver cloak!
tu:tta 'bja:ŋka nel two 'ma:nto d ar'dʒε:nto		
VOCI INTERNE	VOICES WITHIN	VOICES WITHIN
Ah! Ah!	Ah! Ah!	Ah! Ah!
a a		
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
Come vincesti?	How did you win?	How did you win?
ko:me vin'ʃε:sti		
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE
Piangi?	You cry?	You weep?

'pja:nidzi			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
È l'alba! È l'alba!	It's the dawn! It's the dawn!	It's the dawn! Dawn!	
ε l 'a:lba 'ε l 'a:lba			
Turandot tramonta!	Turandot sets	Turandot's sun has set!	
tu'ra:ndot tra'mo:nta			
VOCI INTERNE	VOICES WITHIN	VOICES WITHIN	
L'alba! Luce e vita!	The dawn! Light and life!	Dawn! Light and Life!	
l 'a:lba 'lu:ʃe e v'vi:ta			
Principessa, tutto è puro!	Princess, all is pure!	Princess, all is pure!	
prinʃi'pe:ssa 'tu:ʦto 'ε p'pu:ro '			
Tutto è santo!	All is holy!	All is holy!	
tu:ʦto 'ε s'sa:nto !			
Che dolcezza nel tuo pianto!	What sweetness in your crying!	What sweetness in your weeping!	
ke dol'ʃε:tʃa nel tuo 'pja:nto !			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
È l'alba! È l'alba!	It's the dawn! It's the dawn!	It's dawn! The dawn!	
ε l 'a:lba 'ε l 'a:lba			
E amore nasce col sole!	and love is born with the sun!	And Love is born with the sun!	
ε a'mo:re 'na:ʃe kol 'so:le			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Che nessun mi veda...	Nobody must see me ...	No one must see me...	
ke 'ne:ssum mi 've:da			
La mia gloria è finita!	My glory is ended!	My glory is ended!	
la mja 'glo:rja 'ε ffi'ni:ta			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN PRINCE	THE UNKNOWN PRINCE	
No! Essa incomincia!	No! It begins!	No! It has just begun!	
no 'ε:ssa iŋko'mi:nʃa			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	
Onta su me!	Shame on me!	I am ashamed!	
'ɔ:nta su mme			
IL PRINCIPE IGNOTO	THE UNKNOWN	THE UNKNOWN	

	PRINCE	PRINCE
Miracolo!	Miracle!	Miracle!
mira'ko:lo		
La tua gloria risplende	Your glory shines	Your glory is radiant
la twa 'glo:rja ris'plɛ:nde		
nell'incanto del primo bacio,	in the magic of the first kiss	in the magic of a first kiss,
nell'ɪn'ka:nto del 'pri:mo 'ba:ʃo		
del primo pianto.	of the first crying.	of your first tears.
del 'pri:mo 'pja:nto		
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
Del primo pianto...ah!	Of my first crying ... Ah!	My first tears...ah!
del 'pri:mo 'pja:nto		
Del primo pianto, sì,	Of my first crying ... Ah!	My first tears, yes,
a del 'pri:mo 'pja:nto 'si		
straniero, quando sei giunto,	stranger, when you arrived,	stranger, when you arrived,
stra'njɛ:ro 'kwa:ndo sei 'dʒu:nto		
con angoscia ho sentito	with anguish I felt	with anguish I felt
kon aŋ'go:ʃa o sen'ti:to		
il brivido fatale di questo mal supremo.	the shudder fatal of this pain supreme.	the fatal shudder of this great illness.
il bri'vi:do fa'ta:le di 'kwe:sto mal su'pre:mo		
Quanti ho visto morire per me!	How many I saw dying for me!	How many I've seen die for me!
'kwa:nti o 'vi:sto mo'ri:re per me		
E li ho spregiati;	And I despised them;	And I scorned them;
ɛ lli o spre'dʒa:ti		
ma ho temuto te!	but I feared you!	but you, I feared!
ma o te'mu:to te !		
C'era negli occhi tuoi	There was in your eyes	In your eyes there was
k 'ɛ:ra 'nɛ:ʎ 'o:kki twoi		
la luce degli eroi!	the light of heroes!	the light of heroes!
la 'lu:ʃɛ 'dɛ:ʎ 'ɛ:roi		
C'era negli occhi tuoi	There was in your eyes	In your eyes there was
k 'ɛ:ra 'nɛ:ʎ 'o:kki twoi		
la superba certezza...	the superb certainty ...	haughty certainty...
la su'pɛ:rba ʃɛr'tɛ:tʃa		
E ti ho odiato per quella...	And I hated you for that ...	And for that I hated you...
ɛ tti o o'dja:to per 'kwe:lla		

E per quella t'ho amato,		and for that I loved you,		And I loved you for that,
ε pper 'kwɛ:lla t o a'ma:to				
tormentata e divisa		tormented and divided		tormented and torn
tormen'ta:ta e ddi'vi:za				
fra due terrori uguali:		between two fears equal:		between two equal fears:
fra dwe ter'ro:ri u'gwa:li				
Vincerti o esser vinta...		Defeat you or being defeated...		to defeat you or being defeated...
vin'tʃɛ:rti o 'ɛ:sser 'vi:nta				
E vinta son...Ah!		And I defeated am ... Ah!		And I am defeated... Ah!
ε v'vi:nta son a 'vi:nta a				
Vinta, più che dall'alta prova,		Defeated, more than in the high trial		Defeated, not so much by the trial
'pju ke dall 'a:lta 'pro:va				
da questa febbre		from this fever		as by his fever
da 'kwɛ:sta 'fɛ:bbre				
che mi vien da te!		which comes from you!		that comes to me from you!
ke mi vjen da te				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Sei mia! mia!		You are mine! Mine!		You're mine! Mine!
sei mja ! mja !				
TURANDOT		TURANDOT		TURANDOT
Questo, questo chiedevi.		This, this ask yourself.		This, this is what you sought.
kwɛ:sto 'kwɛ:sto kje'dɛ:vi				
Ora lo sai.		Now you know.		Now you know.
'ɔ:ra lo sai				
Più gran vittoria non voler...		Greater victory you didn't want		Don't seek a greater victory...
'pju ggram vit'to:rja nom 'vo:ler				
parti, straniero...		Leave, stranger ...		go, stranger...
'pa:rti stra'njɛ:ro				
col tuo mister!		with your mystery!		with your mystery!
kol two 'mi:ster				
IL PRINCIPE IGNOTO		THE UNKNOWN PRINCE		THE UNKNOWN PRINCE
Il mio mistero?		My mystery?		My mystery?
il mjo mis'tɛ:ro				
Non ne ho più!		I have no longer!		I no longer have one!

non ne o 'pju			
Sei mia!		You are mine!	You are mine!
sei mja			
Tu che tremi se ti sfioro!		You who tremble if I touch you lightly	You who tremble if I touch you!
tu ke 'tre:mi se ti 'sfjo:ro			
Tu che sbianchi se ti bacio,		You who pale if I kiss you,	You who pale when I kiss you,
tu ke 'zbja:ŋki se ti 'ba:ʃo			
puoi perdermi se vuoi.		you can lose me if you want.	can destroy me if you will.
pwoi per'de:rmi se vwoi			
Il mio nome e la vita		The my name and the life	My name and my life
il mjo 'no:me e lla 'vi:ta			
insiem ti dono.		together I give you.	I give you together.
'i:nsjem ti 'do:no			
Io son Calaf, figlio di Timur!		I am Calaf, son of Timur!	I am Calaf, son of Timur!
jo soŋ 'ka:laf 'fi:ʎo di 'ti:mur			
TURANDOT		TURANDOT	TURANDOT
So il tuo nome!		I know your name!	I know your name!
so il two 'no:me			
CALAF		CALAF	CALAF
La mia gloria è il tuo amplesso!		My glory is your embrace!	My glory is your embrace!
la mja 'glo:rja 'e il two am'ple:sso			
TURANDOT		TURANDOT	TURANDOT
Odi! Squillan le trombe!		Listen! Ring the trumpets!	Listen! The trumpets blare!
'o:di 'skwi:llan le 'tro:mbe			
CALAF		CALAF	CALAF
La mia vita è il tuo bacio!		My life is your kiss!	My life is your kiss!
la mja 'vi:ta 'e il two 'ba:ʃo			
TURANDOT		TURANDOT	TURANDOT
Ecco! È l'ora!		Here it is! It's the time!	So, the hour has come!
'e:kko 'e l 'o:ra			
È l'ora della prova!		It's the time for the trial!	It's the hour of the trial!
'e l 'o:ra 'de:lla 'pro:va			

CALAF	CALAF	CALAF	CALAF
Non la temo!	I don't dread it	I do not fear it!	
non la 'tɛ:mo			
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
Ah! Calaf, davanti al popolo con me!	Ah, Calaf! In front of the people with me!	Ah, Calaf! come with me before the people!	
a 'ka:laf da'va:nti al po'po:lo kom me			
CALAF	CALAF	CALAF	CALAF
Hai vinto tu!	You won!	You have won!	
ai 'vi:nto tu			
Scena seconda	Scene Two	Scene Two	
<i>L'esterno del palazzo imperiale (È tutto bianco di marmi traforati, sui quali i riflessi rosei dell'aurora s'accendono come fiori. Sopra un'alta scala, al centro della scena, l'Imperatore circondato dalla corte, dai dignitari, dai sapienti, dai soldati. Ai due lati del piazzale, in vasto semicerchio, l'enorme folla che acclama.)</i>	<i>Outside the Imperial Palace (It is all white, of carved marble, over which the rosy reflections of dawn play like blooming flowers. At the top of a high stairway, in the centre of the scene, the Emperor is surrounded by his court, dignitaries, sages, and soldiers. At either side of the square, in a vast semi-circle, is the enormous, acclaiming crowd.)</i>	<i>Outside the Imperial Palace (It is all white, of carved marble, over which the rosy reflections of dawn play like blooming flowers. At the top of a high stairway, in the centre of the scene, the Emperor is surrounded by his court, dignitaries, sages, and soldiers. At either side of the square, in a vast semi-circle, is the enormous, acclaiming crowd.)</i>	
LA FOLLA	THE CROWD	THE CROWD	
Diecimila anni al nostro Imperatore!	Ten thousand years to our Emperor!	Ten thousand years to our Emperor!	
dʒɛʃi'mi:la 'a:nni al 'no:stro impera'to:re			
<i>(I tre Ministri stendono a terra un manto d'oro mentre Turandot ascende le scale. D'un tratto è il silenzio.)</i>	<i>(The three Ministers spread a golden mantle on the ground as Turandot goes up the stairs. Suddenly there is silence.)</i>	<i>(The three Ministers spread a golden mantle on the ground as Turandot goes up the stairs. Suddenly there is silence.)</i>	
TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT	TURANDOT
Padre augusto...Conosco il nome	Father august ... I know the name ...	August father...I know the name	

'pa:dre au'gu:sto ko'no:sko il 'no:me			
dello straniero!	of the stranger!		of the stranger!
'de:llo stra'nje:ro !			
Il suo nome è...Amor!	His name is ... Love!		His name is...Love!
il swo 'no:me 'ε 'a:mor !			
<i>(Calaf sale d'impeto la scala. I due amanti si trovano avvinti in un abbraccio.)</i>	<i>(Calaf rushes up the steps. The two lovers are locked in an embrace.)</i>		<i>(Calaf rushes up the steps. The two lovers are locked in an embrace.)</i>
LA FOLLA	THE CROWD		THE CROWD
Amor!	Love!		Love!
a:mor !			
O sole! Vita! Eternità!	O sun! Life! Eternity!		O Sun! Life! Eternity!
o 'so:le ! 'vi:ta ! eterni'ta !			
Luce del mondo è amore!	Light of the world is love!		Love is the light of the world!
'lu:ʃe del 'mo:ndo 'ε a'mo:re			
Ride e canta nel sole	Laughs and sings in the sun		Our infinite happiness
ri:de e k'ka:nta nel 'so:le			
l'infinita nostra felicità!	endless our happiness!		laughs and signs in the Sun!
' l iɲfi'ni:ta 'no:stra feliʃi'ta			
Gloria a te! Gloria a te!	Glory to you! Glory to you!		Glory to you! Glory to you!
'glo:rja a tte 'glo:rja a tte			

3.1. GLOSSARIO

LEGENDA AL GLOSSARIO

V.: VERBO

F.: FEMMINILE

PL.: PLURALE

P.P.: PARTICIPIO PASSATO

3.2. CALAF – TENORE

INGLESE	TRASCRIZIONE	FORMA BASE	TRADUZIONE
Abbassa →	[ab:as:a]	lui abbassa (v. abbassare)	it lowers (to lower)
Amplessi → (passion)	[am'plɛ:ssi]	pl. di: l'amplesso	passions
Bando →	['ba:ndo]	il bando	announcement
Batte →	['ba:tte]	lui batte (v. battere)	it knocks (to knock)
Bocche →	['bo:kke]	pl. di: la bocca	mouths (mouth)
Brucianti → burn)	[bru'ʃa:nti]	bruciante	burning (to
Chiuso →	['kju:zo]	è chiuso (v. chiudere)	shut (to shut)
Conoscono →	[konos'ko:no]	loro conoscono (v. conoscere)	they know (to know)
Crollasse →	[krol'la:sse]	se crollasse (v. crollare)	it collapsed (to collapse)
Dilegua →	[di'le:gwa]	lei dilegua (v. dileguare)	it disperses (to disperse)
Dissolvi →	[dis'so:lvi]	tu dissolvi (v. dissolvere)	you dissolve (to dissolve)
Dolcezze →	[dol'ʃɛ:ttse]	la dolcezza	sweetness
Dono →	['do:no]	io dono (v. donare)	I donate (to donate)
Ferri →	['fɛ:ri]	pl. di: il ferro	irons (iron)
Giglio →	['dʒi:ʌʎo]	il giglio	lily
Gloria →	['glɔ:rja]	la gloria	glory
Guardi →	['gwa:rdi]	tu guardi (v. guardare)	you look (to look)
Ignorano →	[iɲno'ra:no]	loro ignorano (v. ignorare)	they ignore (to ignore)
Luce →	['lu:tʃe]	la luce	light
Maledetto →	[male'dɛ:ttɔ]	maledetto	cursed
Menzogna →	[mmen'tso:ɲna]	la menzogna	lie
Minacce →	[mi'na:tʃe]	pl. di: la minaccia	threats (threat)
Mistero →	[mis'tɛ:ro]	il mistero	mystery
Nessun →	['nɛ:ssun]	nessuno	nobody
Pallor →	['pa:llor]	il pallore	pallor

Petto →	['pɛ:ttɔ]	il petto	chest
Principessa	[prɪntʃi'pɛ:ssa]	la principessa	princess
Pure →	['pu:re]	sinonimo di anche	also
Puro →	['pu:ro]	puro	pure
Ricchezza →	[rik'kɛ:ttsa]	la ricchezza	prosperity
Risplende →	[ris'plɛ:nde]	lei risplende (v. risplendere)	it shines (to shine)
Saprà →	[sa'pra]	nessuno saprà (v. sapere)	nobody knows (to know)
Sbianchi →	['zbja:ŋki]	tu sbianchi (v. sbiancare)	you white you white (to
			white)
Schiodar →	['skjo:dar]	schiodare (v. schiodare)	un nail (to un nail)
Scioglierà →	[ʃoʎe'ra]	lui scioglierà (v. sciogliere)	it will melt (to melt)
Sconterete →	[skonte'rɛ:te]	voi sconterete (v. scontare)	you will expiate (to expiate)
Sfioro →	['sfjo:ro]	io sfioro (v. sfiorare)	I touch slightly (to slightly
			touch)
Sgomento →	[zgo'mɛ:ntɔ]	lo sgomento	dismay
Silenti →	[si'le:nti]	silente	silent
Silenzio →	[si'le:ntsjo]	il silenzio	silence
Speranza →	[spe'ra:ntsa]	la speranza	hope
Splenderà →	[splende'ra]	lui splenderà (v. splendere)	it will shine (to shine)
Stanza →	['sta:ntsa]	la stanza	room
Stellato →	[stel'la:to]	stellato	starring
Stelle →	[stel'le]	pl. di: la stella	star
Straziata →	[strat'tsja:ta]	straziato	tortured
Straziatemi →	[strat'tsja:temi]	voi straziate me (v. straziare)	torture me (to torture)
Stringete →	[ztrin'dʒɛ:te]	voi stringete (v. stringere)	they tighten (to tighten)
Temere →	['tɛ:mo]	(v. temere)	to dread
Tramontate →	[tramon'tate]	voi tramontate (v. tramontare)	you set (to set)
Tremano →	['trema:no]	loro tremano (v. tremare)	they tremble (to tremble)
Vincerò →	[vɪntʃe'rɔ]	io vincerò (v. vincere)	I will win (to win)
Voglio →	['vɔ:ʎo]	io voglio (v. volere)	I want (to want)

3.3. TURANDOT – SOPRANO

	TRASCRIZIONE	FORMA BASE	TRADUZIONE
INGLESE			
Angoscia →	[aŋ'go:ʃa]	l'angoscia	anguish
Ava →	[ava]	l'ava	ancestress
Brivido →	[bri:vi:do]	il brivido	shudder
Figlia →	['fi:ʎa]	la figlia	daughter
Giunto →	['dʒu:nto]	tu sei giunto (v. giungere)	you arrived (to arrive)
Lassù →	[las'su]		overthere
Onta →	['ɔ:nta]	l'onta	shame
Osi →	[ozi]	tu osi (v. osare)	you dare (to dare)
Pallido →	[pal'li:do]		pale
Profanarmi → me profane)	[profa'na:rmi]	tu non profanarmi (v. profanare)	do not profane (to
Sacrilegio →	[sakri'le:dʒo]	il sacrilegio	sacrilege
Spregiati →	[spre'dʒa:ti]	io li ho spregiati (v. spregiare)	I despised them to despise
Squillan →	['skwi:llan]	loro squillano (v. squillare)	they ring (to ring)
Straniero →	[stra'njɛ:ro]	lo straniero	stranger
Strappatele →	[strappa'te:le]	voi strappate (v. strappare)	you exort (to exort)
Strazio →	['stra:tsjo]	lo strazio	torment
Stringi →	['stri:ndʒi]	tu stringi (v. stringere)	you tie (to tie)
Superba →	[su'pɛ:rba]	(m. superbo)	superb
Supremo →	[su'prɛ:mo]		supreme
Temuto →	[te'mu:to]	io ho temuto (v. temere)	I feared (to fear)
Voglio →	['vɔ:ʎo]	io voglio (v. volere)	I want (to want)

3.4. LIÙ

	TRASCRIZIONE	FORMA BASE	TRADUZIONE
INGLESE			
Delizia →	[de'li:tsja]	la delizia	delight
Dolcezza →	[dol'tʃɛ:ttsa]	la dolcezza	sweetness
Gel →	[dʒɛl]	il gelo	ice
Inconfessato →	[iŋkɔmfes'sa:to]		unconfessed
Legatemi →	[lega'tɛ:mi]	voi legatemi (v. legare)	you tie me (to tie)
Morrò →	[mor'rɔ]	io morirò (v. morire)	I will die (to die)
Obbedir →	[ob'bɛ:dir]	(v. obbedire)	to obey
Segreto →	[se'grɛ:to]	il segreto	secret
Spasimi →	[spa'zi:mi]	lo spasimo	spasm
Straziatemi →	[ztratsja'tɛ:mi]	voi straziate me	you torture me

torture)		(v. straziare)	(to
Stringete →	[ztrin'dʒɛ:te]	voi stringete (v. stringere)	you tie (to tie)
3.5. TIMUR			
Dolcezza →	[dol'tʃɛ:ttse]	la dolcezza	sweetness
Espieremo →	[espje'rɛ:mo]	noi espieremo (v. espiaire)	we will expiate (to expiate)
Offesa →	[of'fɛ:za]	è offesa (offendere)	is offended offende
Orrendo →	[or'rɛ:ndo]		horrible
Vendicherà →	[vendike'ra]	lei si vendicherà (v. vendicare)	it will avenge to avenge

3.6. PING – PONG – PANG

	TRASCRIZIONE	FORMA BASE	TRADUZIONE
INGLESE			
Abbassa →	[ab:as:a]	lui abbassa (v. abbassare)	it lowers (to lower)
Amplessi → (passion)	[am'ple:ssi]	pl. di: l'amplesso	passions
Bando →	['ba:ndo]	il bando	announcement
Batte →	['ba:tte]	lui batte (v. battere)	it knocks (to knock)
Cerchi →	['tʃɛ:rki]	tu cerchi (v. cercare)	you seek (to seek)
Conoscono →	[konos'ko:no]	loro conoscono (v. conoscere)	they know (to know)
Ebbrezze →	[eb'brɛ:ttse]	pl. di l'ebbrezza	inebriation
Flessuosi →	[fles'swo:zi]	flessuoso	lithe
Fuggir →	['fu:ddʒir]	(v. fuggire)	to run away to escape
Fulgide →	[ful'dʒi:de]	fulgido	shining
Fuochi →	['fwo:ki]	il fuoco	fires
Gemme →	['dʒɛ:mme]	pl. di: la gemma	gem
Giacinti →	[dʒa'tʃi:nti]	pl. di: il giacinto	hyacinth
Guardi →	['gwa:rdi]	tu guardi (v. guardare)	you look (to look)
Lucenti →	[lu'tʃɛ:nti]	lucente	sparkling
Macigno →	[ma'tʃi:ɲno]	il macigno	boulder
Occhi →	['o:kki]	l'occhio	eye
Ordigno →	[or'di:ɲo]	l'ordigno	contrivance
Pallidi →	[pal'li:di]	pl. di: pallido	pale
Potere →	[po'tɛ:re]	il potere	power
Prodigiosi →	[prodi'dʒo:zi]	pl. di: prodigioso	prodigious
Promesse →	[pro'mɛ:sse]	pl. di: la promessa	promise
Ricchezze →	[rik'kɛ:ttse]	la ricchezza	prosperity
Rompon →	['ro:mpon]	loro rompono (v. rompere)	they break to break

Sogghigno →	[sog'gi:ɲo]	io sogghigno (v. sogghignare)	I snicker (to snicker)
Splendori →	[splen'do:ri]	pl. di: lo splendore	splendour
Stelle →	[stel'le]	pl. di: la stella	star
Straniero →	[stra'njɛ:ro]	lo straniero	stranger
Sveli →	['zve:li]	tu sveli (v. svelare)	you reveal (to reveal)

3.7. FOLLA

	TRASCRIZIONE	FORMA BASE	TRADUZIONE
INGLESE			
Morrai →	[mor'rai]	tu morirai (v. morire)	you will die (to die)
Ombra →	[ɔ:mbra]	l'ombra	shade
Sdegnosa →	[zdeɲ'no:za]	sdegnoso	haughty

3.8. ARALDI

	TRASCRIZIONE	FORMA BASE	TRADUZIONE
INGLESE			
Comanda →	[ko'ma:nda]	lei comanda (v. comandare)	she commands (to command)
Dorma →	['do:rma]	nessun dorma (v. dormire)	nobody has to sleeps (to sleep)
Ignoto →	[i'no:to]	l'ignoto	unknown
Nessun →	['ne:ssun]	nessuno	nobody
Pena →	['pe:na]	la pena	pain
Rivelato →	[rive'la:to]	sia rivelato (v. rivelare)	be revealed (to reveal)

4. VOCABOLI UTILI

Verbi	Nomi	Aggettivi	Pronomi	Avverbi
Abbassare	Amplesso	Bruciante	Nessuno	Lassù
Avere	Angoscia	Flessuoso		
Battere	Ava	Fulgido		
Chiudere	Bando	Inconfessato		
Comandare	Bocca	Ignoto		
Conoscere	Brivido	Lucente		
Crollare	Cerchio	Maledetto		

Dileguare	Delizia	Orrendo		
Dissolvere	Dolcezza	Pallido		
Donare	Ebbrezza	Puro		
Dormire	Ferro	Purissimo		
Espiare	Fiamma	Prodigioso		
Fuggire	Figlio	Silente		
Gelare	Fuoco	Sdegnoso		
Giungere	Gemma	Spregiato		
Guardare	Giacinto	Stellato		
Ignorare	Giglio	Straziato		
Legare	Gloria	Superbo		
Morire	Luce	Supremo		
Obbedire	Macigno			
Osare	Menzogna			
Profanare	Minaccia			
Resistere	Mistero			
Risplendere	Pallore			
Rivelare	Petto			
Rompere	Potere			
Sapere	Principessa			
Sbiancare	Offesa			
Schiodare	Ombra			
Sciogliere	Occhio			
Scontare	Onta			
Sfiorare	Ordigno			
Splendere	Pena			
Stringere	Promessa			
Squillare	Ricchezza			
Strappare	Sacrilegio			
Stringere	Segreto			
Svelare	Sgomento			
Tacere	Silenzio			
Temere	Sogghigno			

Tramontare	Spasimo			
Tremare	Speranza			
Vendicare	Splendore			
Vincere	Stella			
Volere	Stanza			
	Strazio			
	Straniero			

5. PRATICA

1. Unisci le seguenti frasi:

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1. Tramontate | Scioglierà il silenzio |
| 2. Il mio mistero | È il tuo bacio |
| 3. Il mio bacio | L'infinita nostra felicità |
| 4. Ignorano | Non sono |
| 5. Questi strazi | Stelle |
| 6. Cosa umana | È chiuso in me |
| 7. E amore | Son dolcezze per me |
| 8. La mia vita | Il mio nome |
| 9. Luce del mondo | È amore |
| 10. Ride e canta con il sole | Nasce col sole |

2. Completa le seguenti frasi scegliendo tra i verbi del riquadro opportunamente coniugati:

- Il mio nome nessuno
- Lo sulla tua bocca quando la luce splenderà
- Il mio bacio il silenzio
- L'anima offesa
- Con le mani brucianti i lembi d'oro del tuo manto stellato
- Lo strazio dell'ava non

sapere – dire – sciogliere – vendicarsi – stringere – rinnovarsi

3. Leggi le seguenti parole, dividile in sillabe e indica su quale sillaba cade l'accento.

Abbassare	Comandare
Spasimo	Inconfessato
Pallido	Espiare
Legare	Straziato
Splendore	Potere
Rompere	Risplendere
Sciogliere	Splendere
Sacrilegio	Segreto
Brivido	Mistero
Tramontare	Vincere

4. Data la trascrizione fonetica di alcune parole, leggile a voce alta.

['bo:kke]	[bru'ʃa:nti]
['kju:zo]	[di'le:gwa]
[dol'ʃɛ:ttse]	['gwa:rdi]
[mi'na:ttʃe]	[rik'ke:ttsa]
[ʃoʎe'ra]	[si'le:ntsjo]
[ztrin'dʒɛ:te]	[vintʃe'rɔ]
[aŋ'go:ʃa]	['fi:ʎa]
[sakri'le:dʒo]	['stra:tsjo]
[ztrin'dʒɛ:te]	[of'fe:za]
[fu:ddʒir]	[lu'ʃɛ:nti]
[prodi'dʒo:zi]	[stra'nje:ro]
[i'po:to]	['fwo:ki]

6. DOMANDE DI COMPRENSIONE

1. Qual è il mistero che gli Araldi e Ping, Pong, Pang vogliono scoprire?
2. Qual è il più grande desiderio del Principe Ignoto?
3. Chi sono Timur e Liù?
4. Quale segreto conosce Liù?
5. Perché preferisce morire piuttosto che rivelarlo?
6. Quale sentimento condiziona le sue azioni?
7. Quale gesto del Principe Ignoto scioglie la Principessa di Ghiaccio?
8. Turandot come chiama il Principe Ignoto davanti al padre?

7. RIFLESSIONE GRAMMATICALE I: L'IMPERATIVO

Osserva questi esempi:

Calaf → Nessun **dorma**

Turandot → Su **parla**, vecchio!

Ping → **Chiamate** Pu-Tin-Pao!

Le frasi riportate esprimono degli ordini.

Gli ordini in italiano si esprimono con il modo imperativo.

L'imperativo del *tu* per i verbi della prima coniugazione finisce in –a, mentre per i verbi della seconda e della terza coniugazione è uguale al presente.

L'imperativo di *lei* (forma di cortesia) per i verbi della prima coniugazione è in –i, mentre per i verbi della seconda e della terza è in –a.

L'imperativo di *voi* di solito è uguale al presente indicativo dei verbi.

Verbi in –Are**Osare**

Osa tu

Osi lei

Osate voi

Verbi in –Ere**Splendere**

Splendi tu

Splenda lei

Splendete voi

Verbi in –Ire**Dormire**

Dormi tu

Dorma lei

Dormite voi

Verbi riflessivi**Vendicarsi**

Vendicati!

Si vendichi!

Vendicatevi!

Osserva ora questi esempi:

Calaf →

Lasciateli!**Lasciatela!**

Liù →

Legatemi!**Straziatemi!****Chiudetemi!**

Ping →

Alzati, vecchio! È morta!

Nelle forme all'imperativo, i pronomi personali oggetto vanno dopo il verbo.

Frase all'indicativo presente: **Li** lasciate

Frase all'imperativo presente: Lasciat**eli!**

Frase all'indicativo presente: **Mi** legate

Frase all'imperativo presente: Legat**emi!**

Con i verbi irregolari **andare**, **dare**, **fare**, **stare**, **dire** i pronomi *mi-ti-le-ci-vi-le* raddoppiano la consonante iniziale.

Es.: **Dammi** una mano

Dille tutto

La forma negativa dell'imperativo è di solito uguale a quella dell'indicativo presente.

La forma del tu invece si forma con l'infinito del verbo.

Verbi in –Are

Osare

Non osare

Non osi

Non osate

Verbi in –Ere

Splendere

Non splendere

Non splenda

Non splendet

Verbi in –Ire

Dormire

Non dormire

Non dorma

Non dormite

8. RIFLESSIONE GRAMMATICALE II: IL FUTURO

Osserva questi esempi:

Calaf →

Il mio mistero è chiuso in me,
il nome mio nessun **saprà!**
No, no, sulla tua bocca lo **dirò**
quando la luce **splenderà**

Pong e Pang →

E **andrai** lontano con le stelle
verso imperi favolosi!

Turandot →

Vedremo!
Su parla, vecchio!

Liù →

Tu che di gel sei cinta,
da tanta fiamma vinta
l'**amerai** anche tu!

Le frasi riportate esprimono un'azione che avviene in un tempo futuro a quello in cui stiamo parlando.

Il futuro è usato anche per:

- esprimere un'incertezza
- esprimere un dubbio
- esprimere una supposizione

Le forme del futuro dei verbi in –are sono uguali a quelle dei verbi in –ere

Verbi in –Are	Verbi in –Ere	Verbi in –Ire
Osare	Splendere	Dormire
Oserò	Splenderò	Dormirò
Oserai	Splenderai	Dormirai
Oserà	Splenderà	Dormirà
Oseremo	Splenderemo	Dormiremo
Oserete	Splenderete	Dormirete
Oseranno	Splenderanno	Dormiranno

I verbi in –**care** e –**gare** aggiungono una *h* nelle forme del futuro.

Verbi in –care		Verbi in –gare	
Mancare	Vendicare	Negare	Pregare
Mancherò	Vendicherò	Negherò	Pregherò
Mancherai	Vendicherai	Negherai	Pregherai
Mancherà	Vendicherà	Negherà	Pregherà
Mancheremo	Vendicheremo	Negheremo	
Pregheremo			
Mancherete	Vendicherete	Negherete	
Pregherete			
Mancheranno	Vendicheranno	Negheranno	
Pregheranno			

Con i verbi riflessivi bisogna ricordarsi di mettere la particella riflessiva prima del verbo, come all'indicativo presente.

Vendicarsi

Io **mi** vendicherò

Tu **ti** vendicherai

Lui **si** vendicherà

Noi **ci** vendicheremo

Voi **vi** vendicherete

Loro **si** vendicheranno

9. PRATICA SUPPLEMENTARE

1. Completa con il futuro dei verbi tra parentesi³:

Progetti

A. Rafal (Polonia)

Sono a Reggio Calabria da più di un anno.

Attualmente frequento il Corso di Formazione Docenti che (concludersi) a fine marzo. Tornato in Polonia, (dedicarsi) all'insegnamento della lingua italiana. Appena (ottenere) il diploma, (prendere) un periodo di vacanza.

(Potere) così visitare alcune regioni italiane di cui ho sentito tanto parlare e le loro meravigliose città.

B. Marco (Brasile)

Prima di lasciare San Paolo mi sono detto: “Appena (arrivare) in Italia, (fare) un viaggio per conoscere Messina, la città dei miei nonni.

Ma cosa (fare) alla fine del corso? Non so, forse (restare) qui, (trovarsi) un lavoro.

Intanto devo imparare sempre meglio la lingua e non so se (riuscirci) in breve tempo. Forse (restare) a Reggio qualche anno e poi (trasferirsi) al Nord.

Mia madre mi ha detto: “Quando (sentire) i profumi dell'Italia, quando (gustare) le bontà della sua cucina, non (volere) più tornare a casa!”

³ Adattato da A. M. BARRECA, C. COGLIANDRO, G. MURGIA, *Palestra italiana*, p. 35.

È difficile ammettere che i genitori hanno ragione!

2. Completa con l'imperativo dei verbi tra parentesi⁴:

Cameriere: Buongiorno signori. (Accomodarsi)

Sandro: Buon giorno, vorremmo un tavolo vicino al caminetto, è possibile?

Cameriere: Certamente, (seguirmi)

Anna: Che meraviglia! Questo ristorante è proprio raffinato. Quali sono le sue specialità?

Sandro: Preparano dell'ottimo pesce fresco ma i gustosi piatti di carne non sono male.

Anna: Tu cosa mi consigli?

Sandro: Come primo (prendere) una zuppa di pesce, è ottima. Per secondo (scegliere) frittura mista o dentice arrosto. (Assaggiare) anche le seppie ripiene, mi ringrazierai.

Anna: Mi sembra un po' troppo. Va bene la zuppa di pesce. Poi vedremo ...

Sandro: Comunque (scegliere) bene! Vino bianco? Cameriere, cosa mi consiglia?

Cameriere: (Prendere) del Pinot Grigio; (credermi) con il pesce è l'ideale.

Sandro: Bene, allora (portarci) le due zuppe, per piacere. Il resto lo ordineremo dopo.

Cameriere: Bene, signore. Come dolce (prendere) una mousse di cioccolato con panna. È la nostra specialità.

3. Coniugate i verbi con la forma informale e formale dell'imperativo (tu e lei)⁵:

Ricetta . I calzoni

Ingredienti:

1 cipolla – 500 gr. di pomodori maturi – 1 scatola di tonno – 250 gr. di mozzarella – 50 gr. di capperi – basilico – olio e sale

Pulire e tritare la cipolla. Scottare per 30 secondi i pomodori in acqua bollente (per poi eliminare facilmente la buccia) e quindi pelarli e togliere i semi.

⁴ Adattato da *Palestra italiana*, p. 40.

⁵ Adattato da *Palestra italiana*, p. 41.

Scolare il tonno dall'olio e tagliare la mozzarella a dadini. In una ciotola mescolare tutti gli ingredienti, scolare bene i capperi, sminuzzare le olive e le foglioline di basilico e aggiungerli al composto.

Dividere la pasta per pizza in 4 parti, farne delle palle, infarinarle e con il palmo della mano prima e con il mattarello poi appiattirle fino ad ottenere la forma di un piatto da frutta.

Disporre un quarto del ripieno su ciascun disco, ripiegare la pasta e chiudere i bordi premendoli bene l'uno contro l'altro.

Cuocere i 4 calzoni in forno preriscaldato (220°) per 15 minuti.

10. CURIOSITÀ

Turandot propone ai suoi pretendenti tre enigmi:

1. Straniero, ascolta: “Nella cupa notte vola un fantasma iridescente. Sale e spiega l'ale sulla nera infinita umanità. Tutto il mondo l'invoca e tutto il mondo l'implora. Ma il fantasma sparisce con l'aurora per rinascere nel cuore. Ed ogni notte nasce ed ogni giorno muore”.
2. “Guizza al pari di fiamma e non è fiamma. È talvolta delirio. È febbre d'impeto e ardore! L'inerzia lo tramuta in un languore. Se ti perdi o trapassi, si raffredda. Se sogni la conquista, avvampa, avvampa! Ha una voce che trepido tu ascolti e del tramonto il vivido baglior!”
3. “Gelo che ti dà fuoco e dal tuo foco più gelo prende! Candida ed oscura! Se libero ti vuol ti fa più servo. Se per servo t'accetta, ti fa Re!”. Su straniero, ti sbianca la paura! E ti senti perduto! Su straniero, il gelo che dà foco, che cos'è?”

Ricordi le risposte? Prova a collegarle correttamente con i tre indovinelli

- A) TURANDOT
- B) LA SPERANZA
- C) IL SANGUE

La favola di Turandot fu inizialmente scritta dall'autore Carlo Gozzi nel 1762; in questa favola gli indovinelli erano diversi. Eccoli:

1. Qual è la creatura che appartiene ad ogni terra, è amica di tutto il mondo e non saprebbe tollerare una sua pari?

IL SOLE

2. Qual è quella madre che, dopo aver messo al mondo i propri figli, divenuti grandi che siano, li divora l'uno dopo l'altro?

L'ACQUA DEL MARE, i fiumi traggono esistenza dall'acqua del mare, che li riassorbe al termine della loro corsa

3. Qual è l'albero le cui foglie sono tutte da una parte bianche e dall'altra nere?

L'ANNO, perché le foglie sono i giorni, per metà illuminati dal sole e per metà nelle tenebre

Nella tradizione occidentale, la prima figura che propose degli enigmi è la Sfinge.

L'enigma della Sfinge è il primo indovinello di cui si abbia una documentazione scritta e viene raccontato da Sofocle nell'opera l'Edipo re.

Tanto tempo fa sulla strada che conduceva a Tebe troneggiava la Sfinge: un orribile mostro con il volto e il petto di donna, ali di aquila e il corpo simile a quello di un leone.

Rimaneva appostata giorno e notte su ai piedi del monte Citerone, nei pressi della città in attesa dei poveri passanti. Appena li vedeva li bloccava e testava la loro intelligenza ponendo loro un enigma. I malcapitati che non sapevano rispondere all'indovinello venivano divorati.

Il mostro era la punizione inflitta dalla dea Giunone ai Tebani per la scarsità dei sacrifici in suo onore. Creonte re di Tebe, fratello di Giocasta e disperato dal flagello del mostro alato pubblicò un bando nel quale veniva promessa in sposa la sorella Giocasta e il regno della città di Tebe alla persona che avrebbe liberato il regno dalla Sfinge.

Edipo tentò l'impresa. E così si trovò di fronte al mostro che gli pose l'indovinello.

Qual è l'animale che al mattino ha quattro zampe, a mezzogiorno ne ha solo due e alla sera tre?

Dopo un attimo esitazione, Edipo, rispose.

È l'uomo. Da bambino si trascina sulle mani e sui piedi, diventato grande, cammina sui

due piedi

e infine da vecchio si appoggia sul bastone.

La Sfinge vedendo risolto il suo enigma si suicidò lanciandosi cadere dal monte Citerone.

Ed Edipo acclamato dal popolo divenne re.

PROPOSTA DI LAVORO: Individuate altre leggende simili narrate nelle tradizioni orali e scritte della vostra letteratura e confrontatevi con i vostri compagni alla ricerca di similitudini e contraddizioni.

APPENDICE 3

QUESTIONARIO – VERSIONE INGLESE

TEACHERS QUESTIONS

Nome Istituto: _____

Docente di: _____

1. Are there any Italian Language and Diction Courses at your University?
 - a) Yes, both of them
 - b) Only Language
 - c) Only Diction

2. In the Italian Language Course offered by your University which competence do you consider most among the grammatical, communicational and lexical ones?
 - a) Grammatical
 - b) Communication
 - c) Lexical

3. Is the Italian Language Course required to obtain a Bachelor or a Master Degree?
 - a) Yes
 - b) No

4. Is the Diction Course required to obtain a Bachelor or a Master Degree?
 - a) Bachelor Degree
 - b) Master Degree

5. Are the Italian Language and Diction Courses held by a native teacher?
 - a) Yes
 - b) No
 - c) Only for specific projects

6. How many hours of Diction lessons do you offer in a term?

- a) 8-10
- b) 11-13
- c) 14-16
- d) 17-19
- e) 20-22

7. How many credits does the Diction Course carry?

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4

8. How many foreign language Diction Courses does your University offer in a term?

- a) German/French
- b) English/Italian
- c) English/Italian/Latin
- d) English/French
- e) French/Italian
- f) German/Italian
- g) German/English
- h) International Alphabet/Italian
- i) Others

9. Have you ever carried out any projects in collaboration with the language teacher or the vocal coach?

- a) Often
- b) Seldom
- c) Almost Never

10. How do students approach the Diction Course? Do they practice the arias they have to perform on stage or random arias taken from their books?

- a) Arias they have to perform
- b) Random arias
- c) Both of them

11. Does the students' performance improve while singing and not reading?

- a) Yes
- b) No

12. What are the main difficulties students face in the Italian phonetics? You can select more than one option.

- a) Vocals
- b) /ʎ/ sound
- c) /ɲ/ sound
- d) Consonants gemination
- e) /r/ sound

13. Does the University you work at offer a listening laboratory for the Diction Course? If yes, how often do you use it?

- a) Often
- b) Sometimes
- c) Seldom
- d) Never

14. How much time do you spend on the phonetic transcription?

- a) More than one hour a week
- b) One hour a week
- c) 30 minutes a week
- d) No time

15. How much time do you spend training the oral pronunciation?

- a) More than one hour a week
- b) One hour a week
- c) 30 minutes a week
- d) No time

16. Which textbook do you use in the Italian Diction Course?

- a) No textbook
- b) Wall
- c) Moriarty
- d) Colorni
- e) Adams
- f) Others

17. Which textbook do you use to teach the International Phonetic Alphabet?

- a) No textbook
- b) Wall
- c) Moriarty
- d) Coffin
- e) Stapp
- f) Others

18. How useful do you consider Jean Wall's textbook *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation*?

- a) Very useful
- b) Useful enough
- c) Useless

19. How useful do you consider Evelina Colorni's textbook *Singers' Italian: A Manual of Diction and Phonetics*?

- a) Very useful
- b) Useful enough
- c) Useless

20. How useful do you consider David Adams's textbook *A Handbook of Diction for Singers: Italian, German and French*?

- a) Very useful
- b) Useful enough
- c) Useless

21. How useful do you consider John Moriarty's textbook *Diction Italian, Latin, French and German...the Sounds and 81 Exercises for Singing Them*?

- a) Very useful
- b) Useful enough
- c) Useless

22. Would you like to change or to add something to the textbook you are currently using?

- a) Yes
- b) No

23. How long have you been using this textbook?

- a) Less than 1 year
- b) From 1 to 3 years
- c) From 4 to 7 years
- d) From 8 to 10 years
- e) More than 10 years

24. Do you personally prepare tests and quizzes for your class?

- a) Yes
- b) No

25. What kind of procedures do you use to correct students' mistakes?

- a) Peers correction
- b) Teacher correction
- c) Input listening

26. What kind of suggestions or improvements would you like to propose regarding your course?

- a) Increase the number of lessons
- b) Open a language laboratory
- c) Adopt new material

27. What kind of suggestions or improvements would you like to propose to the Department?

- a) Start an Italian Language Course
- b) Improve teachers' cooperation
- c) Hire a mother tongue teacher

STUDENTS QUESTIONS

Nome Istituto: _____

Docente di: _____

1. Where are you from?

- a) United States
- b) Europe
- c) Far East
- d) Australia
- e) South America

2. How old are you?

- a) Younger than 19 years old
- b) Between 19 and 23 years old
- c) Older than 23 years old

3. What kind of degree do you hold?

- a) Secondary School
- b) High School
- c) Bachelor
- d) Master

4. What course are you currently enrolled in?

- a) Bachelor of Arts
- b) Bachelor of Music
- c) Bachelor of Voice

5. Have you ever attended an Italian Language Course?

- a) Yes
- b) No

6. Are you currently attending an Italian Language Course?

- a) Yes
- b) No

7. If you are attending an Italian Language Course, which language aspect is trained most in the course?

- a) Grammar
- b) Dictionary
- c) Communication

8. How do you evaluate your current Italian competence?

- a) A1-A2
- b) B1-B2
- c) C1-C2

9. Are you currently attending an Italian Diction Course?

- a) Yes
- b) No

10. Are you asked to attend more than one Diction Course in a term?

- a) Yes
- b) No

11. Do you think that attending more than one Diction Course in the same term could improve your learning abilities or could it create more difficulties?

- a) Improve
- b) Add difficulties

12. In your opinion, what is the most important competence to gain among the followings?

- a) Grammatical competence
- b) Communication competence
- c) Lexical competence

13. In your opinion, what is the most difficult competence to gain among the followings?

- a) Grammatical competence
- b) Communication competence
- c) Lexical competence

14. How difficult it is for you to understand the Italian language?

- a) Very difficult
- b) Quite difficult
- c) Not so difficult
- d) No difficult at all

15. How difficult it is for you to read the Italian language?

- a) Very difficult
- b) Quite difficult
- c) Not so difficult
- d) No difficult at all

16. In your opinion, what are the most difficult Italian sounds to pronounce? You can select more than one option.

- a) Double Consonant
- b) /ʎ/ sound - /aglio/
- c) /ɲ/ sound - /gnomo/
- d) /r/ sound - /rana/
- e) Full vocals

17. How do you evaluate the textbook you are using in the Diction Course?

- a) Very useful
- b) Useful enough
- c) Useless

18. Do you think speaking exercises in your current textbook are enough?

- a) Yes, they are a lot
- b) Yes, they are enough
- c) No, they are a few
- d) No, they are definitely not enough

19. Do you think speaking exercises in the Italian Course you are currently enrolled in are enough?

- a) Yes, they are a lot
- b) Yes, they are enough
- c) No, they are a few
- d) No, they are definitely not enough

20. Do you think reading exercises in the Italian Course you are currently enrolled in are enough?

- a) Yes, they are a lot
- b) Yes, they are enough
- c) No, they are a few
- d) No, they are definitely not enough

21. What kind of suggestions or improvements would you like to propose to the textbook?

- a) More communication exercises
- b) More listening exercises
- c) More transcription exercises

22. Have you recorded any improvements in your singing performances since you have been attending the Diction Course?

- a) A lot of improvements
- b) Enough improvements
- c) A few improvements
- d) No improvements at all

23. Have you recorded any improvements in your language skills since you have been attending the Diction Course?

- a) A lot of improvements
- b) Enough improvements
- c) A few improvements
- d) No improvements at all

24. What kind of suggestions or improvements would you like to propose to the Department?

- a) More language lessons
- b) Singing and Diction lessons combined
- c) Set up a laboratory to practice
- d) Others

QUESTIONARIO – VERSIONE ITALIANA SEMPLIFICATA

DOMANDE PER I DOCENTI

Nome Istituto: _____

Docente di: _____

1. Nell'Università dove lavori ci sono corsi di lingua italiana e di dizione?
 - a) Si tutti e due
 - b) Solo lingua
 - c) Solo dizione

2. Nei corsi di lingua della tua Università a quale di questi aspetti si dà più importanza?
 - a) Parte grammaticale
 - b) Parte comunicativa
 - c) Parte lessicale

3. Il corso di lingua italiana è fondamentale per completare gli studi della Laurea Triennale o di quella Specialistica?
 - a) Si
 - b) No

4. Il corso di dizione è fondamentale per completare gli studi della Laurea Triennale o di quella Specialistica?
 - a) Si
 - b) No

5. I corsi di lingua italiana e di dizione sono tenuti da insegnanti nativi?
 - a) Si
 - b) No
 - c) Solo per alcuni progetti

6. Quante ore di lezione di dizione ci sono in un semestre?

- a) 8-10
- b) 11-13
- c) 14-16
- d) 17-19
- e) 20-22

7. Il corso di dizione ha dei crediti formativi? Se si quanti?

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4

8. Sono attivati corsi di dizione in più lingue straniere in uno stesso semestre? Se si quali?

- a) Tedesco/Francese
- b) Inglese/Italiano
- c) Inglese/Italiano/Latino
- d) Inglese/Francese
- e) Francese/Italiano
- f) Tedesco/Italiano
- g) Tedesco/Inglese
- h) Alfabeto Internazionale/Italiano
- i) Altre possibilità

9. Ti capita di elaborare progetti in collaborazione con l'insegnante di lingua o con il Vocal Coach (se presente)?

- a) Spesso
- b) Raramente
- c) Quasi mai

10. Durante le lezioni di dizione i ragazzi cantano le arie che stanno preparando per uno spettacolo o leggono testi casuali presi dai libretti?

- a) Cantano le arie
- b) Leggono testi casuali
- c) Si alternano le due modalità

11. Le performance degli studenti migliorano quando cantano rispetto a quando leggono?

- a) Sì
- b) No

12. Quali sono le maggiori difficoltà che incontrano gli studenti nello studiare la dizione italiana? Puoi scegliere più di un'opzione.

- a) Vocali
- b) Suono /k/
- c) Suono /p/
- d) Consonanti doppie
- e) Suono /r/

13. Nelle lezioni di dizione usate mai un laboratorio di ascolto?

- a) Spesso
- b) Qualche volta
- c) Raramente
- d) Mai

14. Quanto tempo dedicate alla trascrizione fonetica delle parole?

- a) Più di un'ora a settimana
- b) Un'ora a settimana
- c) 30 minuti a settimana
- d) Niente

15. Quanto tempo dedicate alla pratica e alla correzione della pronuncia orale?

- a) Più di un'ora a settimana
- b) Un'ora a settimana
- c) 30 minuti a settimana
- d) Niente

16. Quale libro utilizzate nelle lezioni di dizione italiana?

- a) Nessuno
- b) Wall
- c) Moriarty
- d) Colorni
- e) Adams
- f) Altri

17. Quale libro utilizzate per studiare l'Alfabeto Fonetico Internazionale?

- a) Nessuno
- b) Wall
- c) Moriarty
- d) Coffin
- e) Stapp
- f) Altri

18. Quanto utile giudichi il manuale *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation* di Jean Wall?

- a) Molto utile
- b) Abbastanza utile
- c) Per niente utile

19. Quanto utile giudichi il manuale *Singers' Italian: A Manual of Diction and Phonetics* di Evelina Colorni?

- a) Molto utile
- b) Abbastanza utile
- c) Per niente utile

20. Quanto utile giudichi il manuale *A Handbook of Diction for Singers: Italian, German and French* di David Adams?

- a) Molto utile
- b) Abbastanza utile
- c) Per niente utile

21. Quanto utile giudichi il manuale *Diction Italian, Latin, French and German...the Sounds and 81 Exercises for Singing Them* di John Moriarty?

- a) Molto utile
- b) Abbastanza utile
- c) Per niente utile

22. Modifichereesti o aggiungereesti qualcosa ai manuali utilizzati in classe?

- a) Sì
- b) No

23. Da quanto tempo utilizzi questo manuale?

- a) Meno di 1 anno
- b) Da 1 a 3 anni
- c) Da 4 a 7 anni
- d) Da 8 a 10 anni
- e) Da più di 10 anni

24. Crei personalmente i test per la valutazione degli studenti?

- a) Sì
- b) No

25. Come correggi gli errori degli studenti generalmente?

- a) Peers correction
- b) Teacher correction
- c) Input listening

26. Cosa modifichereesti del corso di dizione?

- a) Avere più ore di lezioni
- b) Avere un laboratorio didattico
- c) Adottare nuovi materiali


27. Cosa modifichereesti all'interno della Facoltà dove lavori?

- a) Attivare un corso di lingua italiana
- b) Migliorare la collaborazione tra docenti
- c) Avere un insegnante madrelingua

APPENDICE 4


TESTO DELL'ASCOLTO DI *TENDENZE ITALIANE* DI LETIZIA VIGNOZZI¹

L'ITALIANO DEL BELCANTO



www.summagallicana.it <http://www.kefalonias.net/>

in occasione del festival estivo d'opera *Musica nel Chiostro* dedicato alla produzione di opere barocche raramente rappresentate e di opere nuove appositamente scritte per il festival che ha avuto luogo per anni a Batignano, nella Maremma Toscana. Il prof. Stefano Adami, docente di lingua italiana ai cantanti e musicista lui stesso, ci racconta attraverso l'intervista e le immagini del filmato la sua personale esperienza al convento di Batignano. Anziché prendere in esame un intero libretto, ci siamo concentrati unicamente su di una celebre aria dal *Don Giovanni* di W. A. Mozart, conosciuta come *Aria di Leporello* o *Aria del Catalogo*. Questa costituisce l'input dell'intero percorso didattico.



TRASCRIZIONE DEL FILMATO

Le Muse avevano insegnato ad Orfeo a suonare la lira, ricevuta in dono da Apollo. La sua musica e i suoi versi erano così dolci e soavi che l'acqua dei torrenti perdeva il suo impeto, i boschi si piegavano, gli uccelli si commuovevano a tal punto che non avevano la forza di volare e cadevano, le ninfe uscivano dalle querce e le belve dalle loro tane per andare ad ascoltarlo.

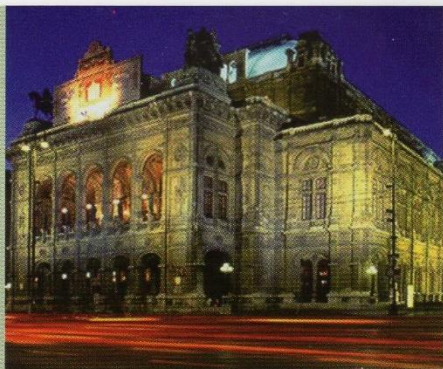
Sulle orme di Orfeo inizia il nostro viaggio attraverso l'opera lirica italiana che sta incontrando negli ultimi anni un successo straordinario, sia nei teatri operistici stabili delle grandi capitali, che nei festival stagionali di Salisburgo, Vienna, Aix en Provence, Glyndeburne, solo per citare i più noti, e nelle programmazioni televisive di tutto il mondo.

Dovunque si assiste ormai a grandi rappresentazioni dell'Ottocento operistico italiano, in particolar modo Verdi e Rossini, o di autori più antichi che sono diventati operisti proprio grazie all'influenza italiana, come, per esempio, Händel o Mozart.

Ma una nota stonata colpisce chi ascolta molte produzioni, anche quelle messe in scena dai migliori professionisti nel campo operistico: la pronuncia italiana. In genere, infatti, la resa linguistica è la cosa che viene meno curata in grandi produzioni di questo tipo. In parte perché il pregiudizio diffuso nella performance operistica è che la cosa da curare maggiormente sia la voce e la resa scenica e non tanto il libretto. I cantanti, d'altronde, sono stati preparati proprio a questo durante il loro percorso formativo: all'approccio cioè che considera principale solo l'aspetto della voce, mettendo tra parentesi quello linguistico.

19

¹ Immagini tratte dal testo *L'Italiano del Belcanto* di LETIZIA VIGNOZZI, in *Tendenze Italiane* (a cura di MASSIMO MAGGINI), Guerra Edizioni, Perugia, 2009.



<http://www.wien-konzerte.at/>



www.globalgeografia.com

C'è senza dubbio una vasta domanda di preparazione linguistica in italiano da parte dei cantanti d'opera: vasta domanda che ha però difficoltà nel trovare strutture, canali, operatori specifici che possano fornire una risposta adeguata.

All'estero conservatori, scuole di musica e istituti specializzati, non offrono in genere percorsi di formazione linguistica che orientino i cantanti stranieri nella loro pratica operistica. Eppure una richiesta di formazione linguistica specifica per cantanti d'opera esiste da sempre: basta leggere le pagine di diario di Händel o di Lorenzo Da Ponte, infatti, per vedere come i due maestri, quando non potevano lavorare con i richiestissimi cantanti italiani, organizzassero per i cantanti stranieri delle lezioni di lingua italiana, necessarie per affrontare lo studio del libretto (nel caso di Da Ponte era lui stesso a tenere questo tipo di lezioni, mentre Händel, che parlava molto bene l'italiano, si limitava a coordinarle e ad essere presente).

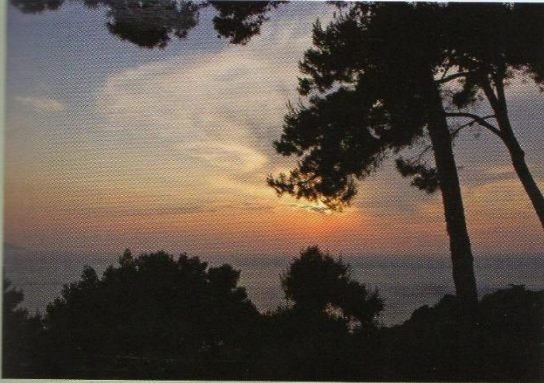
Un corso di lingua italiana indirizzato in modo specifico ai cantanti d'opera ha pertanto un bacino d'utenza assai vasto in Europa, America, Asia e sono sempre più numerose le scuole in Italia che offrono corsi di lingua italiana per l'opera lirica.

Ci spostiamo ora nella Maremma Toscana dove per decenni si è dato vita ad una singolare esperienza di messa in scena di opere liriche.

Adam Pollock è uno scenografo e costumista inglese di fama internazionale che negli anni Sessanta cerca una residenza dove poter riposare e lavorare in solitudine; dopo una lunga ricerca, sceglie il convento secentesco di Santa Croce, vicino al paese medievale di Batignano, nella provincia di Grosseto. Nel 1974 vi mette in scena, come una festa fra amici, la prima opera: *Dido and Aeneas* di Purcell. Da quell'esperienza nasce l'idea di creare un festival estivo d'opera *Musica nel Chiostro* dedicato alla produzione di opere barocche raramente rappresentate e di opere nuove appositamente scritte per il festival che hanno avuto il loro debutto a Batignano.

Il convento si trasforma ben presto in un luogo d'incontro di giovani talenti: nessun collaboratore è pagato, ma tutti sono invitati a lavorare e studiare con gli altri, risiedendo nel convento per l'intero periodo del programma. Ogni opera viene allestita con attenzione maniacale alla correttezza filologica, con strumenti d'epoca e cura assoluta allo studio del libretto d'opera.

Dato che i cantanti provenivano per lo più dalla Gran Bretagna si è reso necessario un corso specifico di lingua italiana che è stato affidato a Stefano Adami, docente di lingua italiana ed egli stesso musicista.



<http://www.parcodeglietruschi.it/>

Sentiamo dalla viva voce del professor Adami con quali intenzioni ha condotto l'esperienza didattica di Batignano.

L'obiettivo principale di un corso del genere è quello di ottenere una perfetta pronuncia italiana ed una eccellente comprensibilità della lingua cantata, in modo che la resa scenica delle varie rappresentazioni e la performance dei vari cantanti siano sempre di alto livello. La strutturazione di un corso simile deve tener conto di alcuni capisaldi fondamentali:

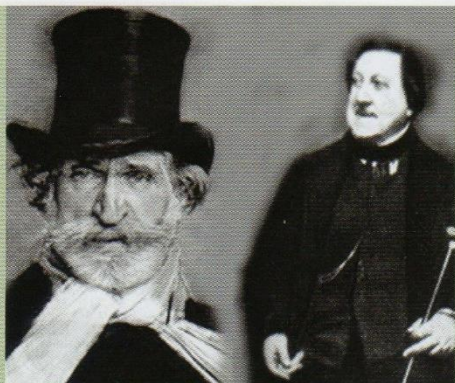
- il tipo di lingua dei testi specifici del genere e dunque lo studio dei libretti d'opera;
- l'essere la lingua, nell'ambito della composizione operistica, un tutt'uno con la musica e con il canto;
- lo status dei libretti destinati alla rappresentazione teatrale, ad un genere nuovo, quello del "dramma in musica";
- la grande produzione di manualistica diretta ad autori di libretti e ad interpreti e cantanti, manualistica il cui fiorire è da individuarsi in particolare modo fra il '500 e il '700.

Ne deriva quindi che un corso strutturato di lingua per cantanti d'opera, pur essendo una cosa molto diversa da una "lezione di canto" o da una "prova per la messinscena", deve comunque tener conto di tutti questi passaggi e potersi dunque ritagliare un particolare spazio all'interno di essi in quanto ambito specifico della competenza linguistica. È importante sottolineare infatti che la comprensione della lingua e quindi la padronanza linguistica non può non condizionare in modo assoluto anche la preparazione tecnico-vocale e interpretativa, e l'intera performance sulla scena, di un cantante.

Infinite volte, infatti, soprattutto all'estero, si assiste ad esecuzioni tecnicamente perfette ma prive di pathos e di comprensione del testo e quindi deboli dal punto di vista interpretativo e performativo. Il cantante che studia il libretto per l'occasione, in funzione della rappresentazione della singola opera ma senza una conoscenza profonda (o - spesso - nessuna conoscenza) dell'italiano, non può sapere o "sentire", infatti, che quella certa parola è centrale per il testo, per la storia o per il personaggio, e quindi non può naturalmente adeguare ad essa postura del corpo, posizione nella scena, recitazione e *stress* vocale.

Il risultato è una performance forse corretta ma arida, non convincente, sostanzialmente fallita.

E naturalmente, non è solo una questione di lessico ma anche di conoscenza delle regole di costruzione del verso e dei complessi riferimenti culturali ed espressivi che sottendono al testo e alla musica. Non è un caso, infatti, che costituisca un elemento qualificante e cruciale per la carriera di un cantante d'opera aver cantato almeno una volta in Italia, davanti ad un pubblico madrelingua italiano, che abbia potuto capire e seguire la performance linguistica del cantante.



Nell'ambito di una preparazione linguistica pensata per la pratica di un cantante d'opera, risulta fondamentale la conoscenza del repertorio classico, cioè lo studio e l'analisi di alcuni libretti d'opera esemplari. Chiediamo al professor Adami quali sono le principali caratteristiche dell'italiano del dramma in musica.

Un corso per cantanti d'opera quindi deve innanzitutto proporre una ricostruzione storica delle convenzioni che sottendono allo scrivere per l'opera e del complesso percorso lungo il quale nasce e si strutturano i registri linguistici dell'opera lirica, attraverso un'analisi della trattatistica del tempo (seguendo magari, anche

per sommi capi, i concetti esposti da teorici ed autori del nuovo genere, come Vincenzo Galilei, Gabriello Chiabrera, Pier Jacopo Martello, ecc).

Questo dibattito può esser visto anche come parte del più ampio dibattito sulla questione della lingua, anche se, in questo quadro, non si tratta di presentare teorie quanto testi, libretti d'opera che nascono come vero e proprio laboratorio sperimentale di soluzioni e invenzioni linguistiche. Attraverso questi testi, si consolida infatti l'italiano operistico, un volgare colto e ricercato che affonda le sue radici nella tradizione lirica greca e latina. È un italiano che diventa poi l'italiano dei pubblici internazionali d'opera, l'italiano della musica. Il dramma in musica doveva inoltre essere fruito da un pubblico reale, prima quello delle corti e poi quello più vasto del popolo (senza distinzione di censo o classe) e quindi avere una valenza espressiva e comunicativa immediata. In breve l'opera (con i suoi testi) diventa quindi un punto di riferimento per tutti coloro che vogliono apprendere la lingua italiana e un mezzo per la sua diffusione internazionale.

A conclusione del nostro viaggio attraverso il dramma in musica, sentiamo dal professor Adami cosa deve prevedere concretamente un percorso di formazione in lingua italiana per cantanti d'opera.

In modo più concreto, un percorso di formazione in lingua italiana per cantanti d'opera dovrà prevedere:

- lo studio del libretto e/o dei libretti scelti (si può prevedere anche una rassegna antologica);
- l'ascolto e la comprensione di interpretazioni autorevoli di arie o passaggi canonici;
- la lettura a voce alta, la spiegazione del testo, il commento di ogni riferimento storico, letterario, mitologico, ecc.;
- l'analisi morfo-sintattica, il lavoro sull'intonazione, lo studio del rapporto tra libretto e struttura musicale;
- la parafrasi scritta od orale (per verificare la comprensione profonda del testo, dei suoi passaggi narrativi e dei vari riferimenti culturali);
- infine la produzione, da parte del cantante che segue il corso, recitata e poi cantata, delle parti che sono oggetto di studio.

Per ogni allievo, inoltre, in base all'epoca di specializzazione (cantanti di opera barocca, romantica, del '900, ecc.), si prevede lo studio e l'analisi delle singole parti, dei passaggi narrativi del testo, delle motivazioni, funzioni ed espressioni vocali del personaggio. Dovrebbe essere previsto inoltre l'accompagnamento al pianoforte (come corrispondente della parte di attivazione dei corsi di lingua ordinari, dopo il momento di analisi formale e riflessione teorica sul testo, il libretto): con il canto si verificano infatti gli esiti fonetici, la chiarezza dell'interpretazione e la congruenza interpretativa rispetto alla parte e al personaggio. Fondamentali saranno inoltre i momenti di approfondimento grammaticale: delle strutture morfosintattiche più ricorrenti e tipiche (passato remoto, futuro indicativo, imperativo, sistema pronominale, ecc).

BIBLIOGRAFIA

- AARONSON D., RIEBER R.W., *Developmental psycholinguistics and communication disorders*, New York Academy of Sciences, New York, 1975.
- ABBIATI F., *Giuseppe Verdi*, 4 Volume, Ricordi, Milano, 1959.
- ADAMI G., *Puccini*, Treves, Milano, 1935.
- ADAMS D., *On Teaching an Italian Diction Class*, Journal of Singing. 2004.
- ADAMS M. J., FOORMAN B. R., LUNDBERG I., BEELER T., *Phonemic Awareness in Young Children: A Classroom Curriculum*, Paul Brookes Publishing Co., 1998.
- ANGERMÜLLER R., *Da Ponte Lorenzo*, in The New Grove Dictionary of Music and Musicians, Macmillan, London, , 1990.
- ANNABLE P.C., *The teaching of foreign language diction to music students*, The Bulletin Vol. 12, 1956.
- APOLLONIO M., *Storia del teatro italiano*, Sansoni, Firenze, 1953.
- ARCAINI E., PY B. (a cura di), *Interlingua. Aspetti teorici e implicazioni didattiche*, Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani, Roma, 1984.
- ARRUGA L., *Il teatro d'opera italiano– Una storia*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- ASP C.W., GUBERINA P., *Verbo-Tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*, Monograph number 13, World Rehabilitation Fund Inc., New York, 1981.
- AVERY P.- EHRlich S., *The Teaching of Pronunciation: An Introduction for Teachers of English as a Second Language*, Oxford University Press, Oxford, 1987.
- BADDELEY A., GATHERCOLE S., *Learning to read: The role of the phonological loop*, in *Analytic approaches to human cognition*, in ALEGRIA J., HOLENDER D., DE MORAIS J.J. & RADEAU M. (Eds.), *Analytic approaches to human cognition*, Amsterdam: Elsevier, 1992.
- BADDELEY A., GATHERCOLE S., PAPAGNO C., *The phonological loop as a learning device*, in *Psychological Review*, 105, 1998.
- BAKER C., *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd, New York, 2006.
- BALBONI, P. E., *Dizionario di Glottodidattica*, Guerra Edizioni, Perugia, 1999.
- BALBONI, P. E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet, Torino, 1998.
- BALBONI, P. E., *Le sfide di Babele*, Utet, Torino, 2002.
- BALDACCIL., *Libretti d'opera e altri saggi*, Vallecchi, Firenze, 1974.
- BALÌ M., ZIGLIO L., *Espresso 3*, Alma Edizioni, Firenze, 1996.

- BALLARINO G., PEROTTI L., (a cura di) *L'internazionalizzazione del sistema universitario milanese. Rapporto di ricerca per il servizio studi della Camera di Commercio di Milano*, novembre 2007.
- BARRECA A., COGLIANDRO C., MURGIA G., *Palestra italiana – esercizi di grammatica livello elementare/pre-intermedio*, Bonacci Editore, Roma, 2003.
- BASSO A., *Musica in scena. Storia dello spettacolo musicale*, Utet, Torino, 1996.
- BATTISTINI A., *Tra romanzo e melodramma. Le “Memorie” di Lorenzo Da Ponte*, in *Miscellanea di studi in onore di Vittore Branca*, IV, Tra Illuminismo e Romanticismo, Firenze, 1983.
- BEAR D., INVERNIZZI M., TEMPLETON S. JOHNSTON F., *Words their way*, Prentice Hall, Essex, 2003.
- BERTINETTO P. M., *Reflections on the dichotomy “stress” vs “syllable timing”*, Quaderni del Laboratorio di Linguistica, Scuola Normale Superiore, Pisa, 1988.
- BIANCONI L., *Il teatro d'opera in Italia*, Il Mulino, Bologna 1993.
- BIANCONI L., *La drammaturgia musicale*, Il Mulino, Bologna, 1986.
- BLOOMFIELD L., *Outline guide for the practical study of foreign language*, Linguistic Society of America at the Waverly Press, Baltimore, 1942.
- BOELLA T. (a cura di), *Fare lingua seconda nella scuola elementare*, De Agostini, Novara, 1993.
- BOYER H., RIVERA M., *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, CLE International, Paris, 1979.
- BONA CAMBIAGHI, *Lezioni di Glottodidattica*, ISU, Università Cattolica, Milano, 2000.
- BONA CAMBIAGHI, C., PONTANI P., *Europa plurilingue. Comunicazione e didattica*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.
- BONOMI I., *Il docile idioma: l'italiano lingua per musica*, Bulzoni, Roma, 1998.
- BONOMI I., BURONI E., *Il magnifico parassita - Librettisti, libretti e lingua poetica nella storia dell'opera italiana*, Francoangeli Editore, Milano, 2010.
- BOZZOLATO G., *Proposta per una revisione storiografica*, Giacomo Casanova, Dedalo, Bari, 1967.
- BOUREUX M., BATINTI A., *La prosodia: aspetti teorici e metodologici nell'apprendimento-insegnamento di una lingua straniera*, Atti delle XVI Giornate del GFS, Università di Toulouse le Mirail, Università degli Studi di Padova, Università degli Studi di Perugia, Viterbo, 4-6 Dicembre 2003.
- BROWN H.D., C. YORIO, R. CRYMES, *Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*, Tesol, Washington, 1977.
- BRUCE D., *An analysis of word sounds by young children*, British Journal of Educational Psychology, London, 1964.
- BRUNANA B. e CILIBERTI G., *Musica e immagine. Tra iconografia e mondo dell'opera. Studi in onore di Massimo Bogianchino*, Olschki, Firenze, 1993.

- BRUSCETTA R., *Per così dire. La fonetica e la fonologia nella didattica dell'italiano per stranieri*, Aracne Editrice, Roma, 2008.
- BUHER K., TRUBETZKOJ N., SAPIR E. (e altri), *Il linguaggio*, Dedalo, Bari, 1976.
- CACCINI G., *Le Nuove musiche*, 1601, edito da H. Wiley Hitchcock, A-R Editions, Inc., Wisconsin, 2009.
- CAMBI F., *Il melodramma e i suoi libretti: un educatore dell'immaginario tra borghesia e popolo*, University Press, Firenze, 2010.
- CAMILLI A., *Pronuncia e grafia dell'italiano*, Sansoni, Firenze, 1965.
- CANEPARI L., *Avviamento alla fonetica*, Einaudi, Torino, 2006.
- CANEPARI L., *L'intonazione – Linguistica e paralinguistica*, Liguori Editore, Napoli, 1985.
- CANEPARI L., *Manuale di pronuncia italiana*, Zanichelli, Bologna, 1999.
- CANEPARI L., *Pronunce straniere dell'italiano*, Lincom Europa, München, 2006.
- CANEPARI L., *Dizionario di Pronuncia Italiana*, Zanichelli, Bologna, 2000.
- CARATOZZOLO V., BORRELLI F.S., DI PIETRO A., *Processo a Don Giovanni, accusato di omicidio e tentato stupro nell'omonima opera di L. Da Ponte e W. A. Mozart*, Guida, Napoli, 2009.
- CARRESI S., CHIARENZA S., FROLLANO E., *L'Italiano all'opera*, Bonacci Editore, Roma, 1998.
- CARROLL J., *The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training*. Training Research and Education, Chapter 4, University of Pittsburgh Press, 1962.
- CARROLL J., *Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college*, in *Foreign Language Annals*, Volume 1, 1967
- CARROLL L., SAPON S., *Modern Language Aptitude Test*, Psychological Corporation, San Antonio (TX), 1959.
- CARROZZO M., CIMAGALLI C., *Storia della Musica Occidentale*, Armando, Roma, 2008.
- CARTER T., *What is Opera in The Oxford Handbook of Opera*, Oxford University Press, New York, 2014.
- CATFORD J.C., *A Practical Introduction to Phonetics*, Oxford, Clarendon Press, Oxford, 1988.
- CELCE-MURCIA M., BRINTON D.M., GOODWIN J.M., *Teaching Pronunciation - A reference for teachers of English to Speakers of other Languages*, Cambridge University Press, New York, 1996.
- CHARD D.J, DICKSON S.V., *A continuum of complexity of phonological awareness activities - Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines, Intervention in School and Clinic*, *Intervention in School and Clinic*, vol. 34 no. 5, 1999.
- CHIARI I., *Appunti di Linguistica*, Università Carlo Bò di Roma, 2011.
- CHINI M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Carocci, Roma, 2005.
- CIANTI S., GAVELLI S., *Scoprire l'Italia...con una caccia al tesoro*, CIDEB, Genova, 2004.

- CILIBERTI A., *Manuale di glottodidattica - Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.
- COLETTI V., *Da Monteverdi a Puccini. Introduzione all'opera italiana*, Einaudi, Torino, 2003.
- COLETTI V., *Storia dell'italiano letterario*, in TINA MATARRESE (a cura di), *Storia della lingua italiana*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- COLETTI V., *Libretti, opera e lingua* in *Storia della lingua italiana e storia della musica*, ASLI 4, Franco Cesati Editore, Firenze, 2004.
- COLOMBANI A., *L'opera italiana del XIX secolo*, Tipografia Corriere della Sera, Milano, 1900.
- COLORNI E., *Singers' Italian: a Manual of Diction and Phonetics*, Cengage Learning, Boston 1995.
- COLORNI E., *Something to Sing About*, volume 2, E.C. Schirmer Music Company Incorporated, Fenton (MO), 1982.
- COLORNI E., *Italian is so easy to sing....or is it?*, The Nats Bulletin Vol. 36, 1979.
- CONATI M., *Verdi - Interviste e incontri*, EDT, Torino, 2000.
- COOK V., *Second Language Learning and Language Teaching*, Arnold, London, 2001.
- CORNOLDI C. e Gruppo MT, *Prove di prerequisito per la diagnosi di lettura e scrittura*, Ormoldi, Firenze, 1992.
- COSTAMAGNA L., 2000, *Insegnare e imparare la fonetica*, Paravia, Torino, 2000.
- COSTAMAGNA L., GIANNINI S., *La fonologia dell'interlingua. Principi e metodi di analisi*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- COSTAMAGNA L., MAROTTA G., *Processi fonetici e categorie fonologiche nell'acquisizione dell'italiano*, Pacini Editore, Università per stranieri di Perugia, 2008.
- COUNCIL OF EUROPE, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.
- CUMMINS J., *Teoria dell'Interdipendenza linguistica* in *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, Association for Bilingual Education, Los Angeles, 1996.
- CUNNINGHAM P. M., HOFFMAN J. V., *Phonemic Awareness and the Teaching of Reading: A Position Statement from the Board of Directors of The International Reading Association*, International Reading Association, Newark (US), 1998.
- D'ALEMBERT J.L.R., *Sur l'harmonie des langues*, A. Belin, Paris, 1822.
- DALHAUS C., *Drammaturgia dell'opera italiana*, EDT srl, 2005.
- DALL'ALBERO C., CANDELA M., *Celebri Arie Antiche: le più note arie del primo Barocco italiano trascritte e realizzate secondo lo stile dell'epoca*, Rugginenti, Milano, 1998.
- DA PONTE L., *Memorie - Libretti mozartiani: Le nozze di Figaro, Don Giovanni, Così fan tutte*, Garzanti Editore, Milano, 1976.

- DANESI M., *Neurolinguistica e glottodidattica*, Liviana, Padova, 1988.
- DANESI M. e DE SOUSA D., *Opera Italian!*, Soleil, Welland (Ontario), 2004.
- DE'ATH L., *Materials for teaching a lyric diction class*, Journal of Singing Vol.62, National Association of Teachers Singing. 2005.
- DE JONG P. F., *Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading*, Scientific Studies of Reading Volume 6, Issue 1, 2002.
- DE ROME D., TITE P., *A Practical Guide to Italian Grammar*, Mcgraw-Hill, New York, 2003.
- DELLA CHÀ L., *Lorenzo Da Ponte. Una vita fra musica e letteratura*, Edizioni Il Polifilo, Milano, 2010.
- DELLA CORTE. A., *Un italiano all'estero. Antonio Salieri*, Paravia, Torino, 1936.
- DE MARCO A., *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma, 2000.
- DE MONTAIGNE M., *Saggi*, Adelphi, Milano, 1992.
- DIADORI P., *Insegnare l'italiano a stranieri*, Le Monnier, Firenze, 2001.
- DORSI F., RAUSA G., *Storia dell'opera italiana*, Mondadori, Milano, 2000.
- DOUGHTY C., LONG M. (a cura di) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, Rowley, 2003.
- DRYDEN J., *The critical and miscellaneous prose works of John Dryden*, Baldwin and son, London, 1800.
- DULAY H., BURT M., KRASHEN S., *Language Two*, Oxford University Press, London, 1982.
- EDGE, J., *Mistakes and correction*, Longman, London, 1988.
- FABBRI P., *Metro e canto nell'opera italiana*, EDT, Torino, 1935.
- FABBRI P., *Il secolo cantante. Per una storia del libretto d'opera nel Seicento*, Bologna 1990.
- FABBRI P., *Istituti metrici e formali*, in BIANCONI L. e PESTELLI G. (a cura di), *Storia dell'opera italiana*, EDT, Torino, 1988.
- FERRARI M., PALLADINO P., *L'apprendimento della Lingua Straniera*, Carocci, Roma, 2007.
- FITZPATRICK J., *Phonemic Awareness: Playing with Sounds to Strengthen Beginning Reading Skills*, Creative Teaching Press, Cypress (US) 1997.
- FRANCESCATO G., *Quale pronuncia insegnare agli stranieri?* in Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali, Università degli studi di Trieste, LINT Trieste, 1977.
- FREDDI G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Utet, Torino, 1994.
- FRITH U., WIMMER H., LANDERL K., *The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison*, in Cognition, 63, Elsevier, London, 1997.

- FRITH U., WIMMER, H., LANDERL K., *Intrusion of orthographic knowledge on phoneme awareness: strong in normal readers, weak in dyslexic readers*, in *Applied Psycholinguistics*, 17, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- FROMKIN V., KRASHEN S., CURTISS S., RIGLER D., RIGLER M., *The development of language in Genie: a case of language acquisition beyond the "critical period"*, *Brain and Language*, 1974
- GALISSON R., COSTE D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.
- GALLARATI P., *Musica e maschera. Il libretto italiano del Settecento*, EDT, Torino 1984.
- GARCIA M. (a cura di STEFANO GINEVRA), *Traité complet de l'art du chant en deux parties. Trattato completo dell'arte del canto in due parti*, Giancarlo Zedde Editore, Torino, 2002.
- GASS S.M., MADDEN C.G., *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley (MA), 1985.
- GATTEGNO C., *English Fidel*, Educational Solutions Inc, New York, 1978.
- GERI P., *Manuale d'italiano per cantanti d'opera*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004.
- GIACALONE RAMAT A., *L'italiano tra le altre lingue: strategia di acquisizione*, Bologna, Mulino, 1988.
- GILBERT, J.B., *Pronunciation and listening comprehension*, *Cross Currents* 10, 1983
- GOLDSMITH J. A., *Autosegmental and metrical phonology*, Blackwell, Oxford, 1990.
- GOSWAMI, U., BRYANT P., *Phonological Skills and Learning to Read*, *Psychology Press* Vol.32, 1990.
- GRAFFI G., SCALISE S., *Le lingue e il linguaggio*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- GRONDA G. e FABBRIO P. (a cura di), *Libretti d'opera italiani. Dal Seicento al Novecento*, Mondadori, Milano, 1997.
- GROUT D.J., *Storia dell'opera*, Milano, Rusconi, 1985.
- GUBERINA P., *Phonetic rhythms in the verbo-tonal system*, *Revue de Phonétique Appliquée*, 1970.
- GUNNING T., *Word Building: A Strategic Approach to the Teaching of Phonics*, *The Reading Teacher*, 1995.
- HARDY J. E., *Phonological learning and retention in second language acquisition*, in *Confluence Linguistics L2 acquisition and speech pathology*, 1993.
- HODGES S., *Lorenzo Da Ponte - La vita e i tempi del librettista di Mozart*, H. Kellermann Editore, Treviso, 1992.
- HOFFMAN J.V., YOPP H.K., *Phonemic Awareness and the Teaching of Reading: a Position Statement from the Board of Directors of the International Reading Association*, *International Reading Association*, 1998.

- HOLDEN A., *The Man Who Wrote Mozart: The Extraordinary Life of Lorenzo Da Ponte*, Orion Publishing Company, London, 2007.
- HU C. F., *Phonological Memory, Phonological Awareness, and Foreign Language Word Learning*, in *Language Learning*, 2003.
- HUEBNER T., FERGUSON C.A., *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, John Benjamins Publishing Company, 1991.
- INTRAVAIA P., *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Didier Erudition, Paris, 2000.
- JENKINS J., *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press, London, 2000.
- JORM A. F., SHARE D. L., *Phonological recoding and reading acquisition*, in *Applied PsychoLinguistics*, 1983.
- KLEIN L., *Phonetic correction in Language class with VerboTonal*. In: Reinelt, R., Ed. 2009.
- KRASHEN S., *Lateralization, language learning, and the critical period: some new evidence*, *Language Learning*, 1973.
- KRASHEN S., TERRELL T.D., *The natural approach: Language acquisition in the classroom*, Alemany Press, Hayward (CA), 1983.
- KRASHEN S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford, 1981.
- KRASHEN S., *Training in phonemic awareness greater on tests of phonemic awareness*, in *Perceptual Motor Skills*, 1999.
- KRASHEN S., *Phonemic Awareness Training Necessary?*, in *Reading Research Quarterly*, 2002.
- LABARILE M., *Gli studenti stranieri nelle università lombarde e milanesi*, ASERI, Università Cattolica, Milano, 2006.
- LAHIRI A., FITZPATRICK-COLE J., *Emphatic Clitics in Bengali*, in KAGER R., ZONNEVELD W. (a cura di) *Phrasal Phonology*, Foris, Dordrecht, 1999.
- LAKS B., *Phonetics, phonology and cognition*, J. Durand (Eds.), 2002.
- LANAPOPI A., *Lorenzo Da Ponte - Realtà e leggenda nella vita del librettista di Mozart*, Marsilio, Venezia, 1992.
- LECERF DE LA VIEVILLE J.L., *Comparaison de la musique italienne et de la musique française*, A. Bruxelles chez François Foppens, 1706.
- LENNEBERG E., *Biological foundations of language*, Wiley, New York, 1967.
- LENNEBERG E., *On explaining language*, *Science*, 165, 1969.

LEONE P., MEZZI T., *Didattica della comunicazione orale – Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, FrancoAngeli Editore, Milano, 2011.

LEPSCHY G., *L'insegnamento della pronuncia italiana*, in *Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali*, Università degli studi di Trieste, LINT Trieste, 1977.

LEPSIUS K.R., *Das allgemeine linguistische Alphabet*, Von Wilhelm Hertz **Berlin**, 1855.

LEWIS M., *Lexical Approach*, in *Lexical Approach, una proposta utile?*, RILA Rassegna Italiana di Linguistica Applicata, Bulzoni, Brescia, 2002.

LIPPMANN F., *Versificazione italiana e ritmo musicale. I rapporti tra verso e musica nell'opera italiana dell'Ottocento*, Liguori, Napoli, 1986.

LOPERFIDO P., *Il Cuoco di Mozart - L'incredibile vita di Lorenzo Da Ponte: poeta, genio e avventuriero*, Curcu & Genovese, 2006.

LORENZI P., CHOMEL L., *Italia: civiltà e cultura*, University Press of America INC, Lanham, 2009.

MACCARTHY, P., *Talking of Speaking. Papers in Applied Phonetics*. London: Oxford University Press (Language and Language Learning).1972.

MACCARTHY, P. *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press. 1978

MALAGOLI G., *L'accentazione italiana*, Sansoni Editore, Firenze, 1968.

MALMBERG B., *Manuale di fonetica generale*, Il Mulino, Bologna, 1977.

MARIN T., MAGNELLI S., *Nuovo Progetto Italiano*, Edilingua, Roma, 1998.

MARTINI A., BELLO A., PECINI C. *Comparsa e sviluppo di abilità metafonologiche in bambini di scuola materna*, Il Mulino, Bologna, 2003.

MAZZETTI A., FALCINELLI M., SERVADIO B., *Qui Italia*, LeMonnier, Palermo, 2008.

MEDEGHINI R., *Perchè è così difficile imparare? Come la scuola può aiutare gli alunni con disturbi specifici di apprendimento*, Vannini Editrice, Brescia, 2005.

MILA M., *Breve storia della musica*, Einaudi, Torino, 1993.

MILA M., *I costumi della Traviata*, Edizioni Studio Tesi, Pordenone 1984.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA DIREZIONE GENERALE PER GLI STUDI, LA STATISTICA E PER I SISTEMI INFORMATIVI - SERVIZIO STATISTICO, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*; a.s. 2012/2013, ottobre 2013; si veda anche MIUR, www.istruzione.it.

MINARDI G., *Progettare e valutare le lingue in Europa: materiali e riflessioni sulla valutazione in L2 per le facoltà di lingue*, le SSIS e l'aggiornamento dei docenti di lingue. San Prospero sulla Secchia: Centro Programmazione Editoriale. 2009.

MIONI A.M., *Fonetica e fonologia*, in *Introduzione all'italiano contemporaneo – Le strutture*, a cura di A.A. SOBRERO, Roma-Bari, Laterza, 1993.

- MOLMENTI P., *Carteggi casanoviani. Lettere di Giacomo Casanova e di altri a lui*, Sandron, Napoli, 2011.
- MOLMENTI P., *Epistolari veneziani del Settecento. Dalle lettere di Giacomo Casanova, Lorenzo da Ponte, Andrea Memmo, Caterina Dolfin Tron*, Supernova, Venezia, 2005.
- MORANA M.T. in *Gli studenti esteri a Milano: chi sono, cosa studiano, come vivono, cosa pensano della città*, a cura del Cimea Comune di Milano e Fondazione Rui, Milano, 2010.
- MORIARTY J., *Diction: Italian, Latin, French, German ... The Sounds and 81 Exercises for Singing Them*, E.C. Schirmer Music Company Incorporated, Fenton (MO), 1975.
- MORLEY, J. (Ed.) *Current perspectives on pronunciation*. Washington, DC: TESOL. 1987
- MULJAČIĆ Z., *Strutture fonologiche in contrasto, in Centro per lo studio dell'insegnamento all'estero dell'italiano, Italiano d'oggi: lingua nazionale e varietà regionali*, Università degli studi di Trieste, LINT Trieste, 1977.
- MUNRO J., *Phonological and phonemic awareness: their impact on learning a language*. Australian Journal of Learning Disabilities. 1998.
- NAPOLITANO M., *Tragedia Greca e opera in Musica*. Edizioni Università di Cassino – Collana di Studi Umanistici. 2013.
- NESPOR M., *Le strutture del linguaggio*. Fonologia, Il Mulino, Bologna, 1993.
- NOÈ D., BOYD F.A., *L'Italiano con l'Opera*, Yale University Press, New Haven, 2003.
- ORSOLINI M., *Imparare a leggere*, in PONTECORVO P. (a cura di) *Psicologia dell'Educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.
- OSBORNE C., *The Bel Canto Operas of Rossini, Donizetti, and Bellini*, Amadeus Press, Portland (Oregon), 1984
- PAESANI L., *Porta, Bertati, Da Ponte: Don Giovanni. Con il fac-simile del libretto di Nunziato Porta per Praga del 1776*, Milano, LED Edizioni Universitarie, 2012, ISBN 978-88-7916-592-1.
- PARKER R., *Classical Music in Milan during Verdi's Formative Years*, Studi Musicali, 13/2, 1984.
- PATON J.C.(a cura di) *Twenty-Six Italian Songs and Arias: An Authoritive Edition Based on Authentic Sources*, Alfred Publishing Company, Van Nuys (CA), 1991.
- PENNINGTON M.C., *Teaching pronunciation from the top down*, RELC Journal of Singapore 1989
- PENNINGTON M.C.- RICHARDS, J.C. *Pronunciation revisited* , TESOL Quarterly. 1986
- PIENEMANN M., *Language processing and second language development: processability theory*, Amsterdam, 1998.
- PATON J.G., *Gateway to Italian Diction: A Guide for Singers*, Alfred Publishing Co. Inc., Van Nuys (CA), 2004.
- PIRROTTA N., *Li due Orfei*, Einaudi, Torino, 1975.

- POLIVANOV E., *La perception des sons d'une langue étrangère*, Travaux du Cercle Linguistique de Prague,
- POMATA STEFANELLI A., ZATELLI S., *Ricerca sui ritmi corporei fonetici verbotonali*, Edizioni Omega, Torino, 1982.
- PORCELLI G., *Principi di glottodidattica*, La Scuola, Brescia, 1994.
- POTTER J., *Tenor: history of a Voice*, Yale University Press, New Haven, 2009
- PY B.,PORQUIER R., *Apprentissage d'une langue étrangère et contexte, contextes et discours* Didier, Paris, 2004.
- RADICIOTTI G., *Gioacchino Rossini: vita documentata, opere ed influenza su l'arte, Vol. I*, Arti grafiche Majella di Aldo Chicca, Tivoli, 1927.
- RAGUENET F., *Parallèle des Italiens et des François en ce qui regarde la Musique et les Opéras*, Barbin, Paris 1702.
- REYNARD R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Didier - Centre International de Phonétique Appliquée, Bruxelles, 1979.
- REID C.L., *Bel Canto: Principles and Practices*, Joseph Patelson Music House, New York, 1950.
- RENARD R., *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Mons: Didier - Centre International de Phonétique Appliquée, Bruxelles, 1979.
- RIGOTTI E., CIGADA S., *La comunicazione verbale*, Apogeo, Milano, 2004.
- RITCHIE W., *Principles of Second Language Learning*, Academic Press, New York, 1978.
- ROMAGNONI A. M., *Pronuncia, dizione, articolazione*, Mursia Editori, Milano, 1964.
- ROMANI W., *Le Dieci Tesi hanno vent'anni*, "La Didattica". n.3, 1996
- ROSENTHAL H. ,EWAN W., *The Concise Oxford Dictionary of Opera*, Oxford University Press, London, 1996.
- ROSSELLI J., *Singers of Italian Opera, The History of a profession*, Cambridge University Press, Cambridge, 1992.
- ROUSSEAU J. J., *Fragment "Prononciation"*, 1761; in Pléiade, OC, 1964.
- SABBADINI G., *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Zanichelli, Bologna, 1995.
- SALVETTI G., *Milano e il suo Conservatorio 1802-2002*, Skira, Milano, 2003.
- SAMOIOFF L.S., *The Singer's handbook*, Theodore Presser Company, Philadelphia, 1942.
- SANT'AGOSTINO, *Le Confessioni*, Bompiani, Milano, 2012.
- SANTIPOLO M., "Englishes beyond English. An outline of non-native and other contact varieties and their teaching implications", in IWAI, C., *Construction of a Multi-information Site Related to English Learners', Pragmatic Competence*, Hiroshima, Hiroshima City University, 2007.
- SAVOIA L. M., *Dispense di fonologia*, Università di Firenze e di Foggia, a.a. 2008-2009.

- SCALISI T.G., ORSOLINI M., MARONATO C.(a cura di), *Bambini in difficoltà nell'apprendimento della lingua scritta*, Edizioni Kappa, Roma, 2003.
- SCARCELLA R., KRASHEN S., *Research in Second Language Acquisition*, Newbury House, Rowley (MA).
- SCHIRMER G.(a cura di), *Twenty-four Italian Songs and Arias of the Seventeenth and Eighteenth Century*, G. Schirmer Inc., New York, 1926.
- SCHIFFRIN R.M, SCHNEIDER W., *Controlled and Automatic Human Information Processing: Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory*, Psychological Review, Psychological Association, Inc, Volume 84 Number 2, University of California, Berkeley, 1977.
- SCHUMANN J.H., *Acculturation Model, in The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*, New Bury House, Rowley (MA), 1978.
- SCHUMANN J.H., *The Neurobiology of Affect in Language*, Blackwell Publishers, Malden (MA), 1997.
- SCOLVE T., *A Time to Speak: a psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*, Newbury House, 1988.
- SERIANNI L., *Storia della lingua italiana*, Bompiani, Bologna, 1989.
- SERRA BORNETO C., *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma, 1998.
- SERVICE E., *Phonology, working memory, and foreign-language learning*. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 45A, Eps Routledge, Cambridge, 1992
- SINGLETON D., RYAN L., *Language acquisition: the age factor*, Multilingual Matters LTD, Toronto, 2004.
- SLOVACCHIA M., *Principi di fonologia*, Università Roma3, a.a. 2010-2011.
- SMITH P.J. *La decima musa. Storia del libretto d'opera*, Sansoni, Firenze, 1981.
- SNOWLING M., FRITH U., *The role of sound, shape and orthographic cues in early reading*, British Journal of Psychology, 72, London, 1981.
- SOBRERO A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: le strutture*, Editori Laterza, 1999.
- SOLERTI A., *Le origini del melodramma*, Bocca, Torino, 1903.
- SOMERSET-WARD R., *Angels and Monsters: Male and Female Sopranos in the Story of Opera*, Yale University Press, New Haven, 2004.
- SPALLETTA S., *“Don Giovanni a chienal teco”: l'italiano, lingua esotica dei cantanti d'opera*, Bulzoni, Roma, 2006.
- STAFFIERI G., *Un teatro tutto cantato – Introduzione all'opera italiana*, Carocci Editore, Roma, 2012.

- STROHM R., *Italianische Barockoper in Deutschland: eine Forschungsaufgabe*, in *Festschrift Martin Ruhnke zum 65. Geburtstag*, stuttgart-Neuhausen, Hässler, 1986.
- SULLAM CALIMANI A., a cura di, *Italiano e Inglese a confronto*, Franco Cesati Editore, Firenze, 2003.
- SVOLACCHIA M., *Fonologia dell'italiano, Italiano L2, Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani*, Roma, 1992.
- TOMATIS A., *La notte uterina*, Red, Milano, 2009.
- TOSI P., *Opinioni de' cantori antichi e moderni*, Forni, Bologna, 1997.
- TRUBECKOJ N. J. (a cura di G. Mazzuoli Porru), *Fondamenti di fonologia*, Einaudi, Torino, 1939.
- TUNMER W. E., HOOVER W. A., *Phonological recoding skill and beginning reading*, in *Reading and Writing*, 1993.
- YAPP H. K., *A Test for Assessing Phonemic Awareness in Young Children*, The Reading Teacher, 1995.
- VERDI G., *Ballo in maschera*, 1859, libretto di SOMMA A., in SERIANNI L., *Storia della lingua italiana*, Bompiani, Bologna, 1989.
- VIGNOZZI L., *L'Italiano del Belcanto*, in *Tendenze Italiane* (a cura di MMAGGINI M.), Guerra Edizioni, Perugia, 2009.
- VOLTERRA V. (a cura di), *Educazione bilingue e bimodale nel bambino sordo*, Età evolutiva, 1985.
- WALL J., *Diction for Singers: A Concise Reference for English, Italian, Latin, German, French and Spanish Pronunciation*, Caldwell Publishing Company, New York, 1990.
- WONG, R., *Teaching Pronunciation: Focus on English Rhythm and Intonation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1987.
- ZANOLINI IN FOLCO PORTINARI A., *Pari siamo! Io la lingua, egli il pugnale. Storia del melodramma ottocentesco attraverso i suoi libretti*, EDT, Torino, 1981.
- ZATELLI S., *Il metodo verbo-tonale di Peter Guberina: il corpo ed il suo linguaggio, simbiosi della comunicazione verbale e corporea*, Edizioni Omega, Torino, 1980.
- ZORZI D., *Il parlato dialogico come disciplina accademica in P. LEONE, T. MEZZI, Didattica della comunicazione orale - Lingue seconde e italiano a scuola e all'università*, Franco Angeli Editore, Milano, 2011.

SITOGRAFIA

BELLOMI L., DE VITO L., *Campus globale. Milano è la capitale degli studenti stranieri*,
Articolo del Corriere della Sera (04-02-09):
<http://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2009/02/04/campus-globale-milano-la-capitale-deglistudenti.html>.

CAMBIAGHI B., BOSISIO C., GUARAGNELLA P., RUGGIERO R., *Approcci e metodi glottodidattici*, 2004, <http://www.unive.it/italdue>.

CALAMANDREI G., *Apprendimento. Basi biologiche dell'apprendimento*, Enciclopedia della Scienza e della Tecnica, 2007, www.treccani.it.

CANEPARI L., *Manifesto della Fonetica Naturale*, <http://venus.unive.it/canipa/>.

CARL W., GUBERINA P., *Verbo-Tonal Method for Rehabilitating People with Communication Problems*,
http://verbotonal.utk.edu/Verbotonal/Resources_files/The%20VerboTonal%20Method%20%28scan%29.pdf.

CHUNG K. S., *Pronunciation and GLLs*,
http://homepage.ntu.edu.tw/~karchung/pubs/GLL_rev.pdf.

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES, *Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit*, Strasbourg, 2001, www.coe.int/lang-cefr,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

CONSERVATORIO GIUSEPPE VERDI, <http://www.consmilano.it/it/didattica>.

D'ALEMBERT J.L.R., *Observations sur l'art de traduire*, 1763,
http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=french_translators.

DECRETO MINISTERIALE 9 febbraio 1979, www.archivio.pubblica.istruzione.it

Commissione Nazionale Italiana per l'Unesco
<http://www.unesco.it/cni/index.php/immateriale-italia>.

GALILEI V., *Dialogo della musica antica e moderna*, 1581,
<http://portalegalileo.museogalileo.it>.

GIGLI B., <http://liricamente.it>.

GOLDONI C., *Memoires*,
http://digilander.libero.it/il_goldoni/goldoni_memoires_troisieme_partie.html, capitolo XXXV 366.

JENKINS J., *English as a Lingua Franca from the classroom to the classroom*, *ELT Journal*, Volume 66/4, Oxford University Press, Oxford, October 2012, <http://eltj.oxfordjournals.org/>.

INTRAVAIA P., *La metodologia verbo-tonale*, <http://www.intravaia-verbotonale.com/>.

MARCHELLI M., *Enciclopedia del cinema*, www.treccani.it, 2004.

MCMNAMARA T.P., MOU W., ZHANG K. *Frames of Reference in Spatial Memories Acquired From Language*, 2004, <http://www.ualberta.ca/~wmou/lab/documents/JEPLMC%20spatial%20memory%20from%20language.pdf>.

PALLADINO P., FERRARI M., *Phonological Sensitivity and Memory in children with a foreign language learning difficulty*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18569688>.

UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PIEMONTE, http://www.usrpiemonte.it/poseidon/Lists/Annunci/Attachments/5/Presentazione_tabelle-calabr%C3%B2.pdf.

Prove di abilità cognitiva per la Scuola dell'Infanzia, <http://www.pac-si.org/>.

ROUSSEAU J. J., *Lettre sur la musique française*, <https://archive.org/details/lettresurlamusiq00rous>.

ROUSSEAU J. J., *Essai sur l'origine des langues*, <http://bibliotheque.uqac.quebec.ca/index.htm>, 1781.

SZMALEC A., BRYLSBAERT M., DUYCK W. *Working memory and (second) language processing*.

<http://crr.ugent.be/papers/Szmalec%20et%20al%20Working%20Memory%20and%20Second%20Language%20Processing.pdf>.

TORRESAN P., *Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico fonologica in lingua straniera*. 2010, <http://www.saber.ula.ve/bitstream>.

VERDI G., CAMMARANO S., *Il Trovatore*, 1853, <http://www.librettidopera.it>.

WEAVER W., *DM's Opera site, libretti and information*, <http://www.murashev.com/opera/Turandot.367>.

ZAGNOLI M., *Il Metodo Fonotonetico naturale nell'insegnamento della pronuncia dell'inglese a studenti italofono: analisi e proposte didattiche*. 2010, <http://dspace.unive.it/bitstream>.

ZOBOLI R., *L'internazionalizzazione delle università milanesi e lombarde*, *Impresa & Stato*, *Rivista della Camera di Commercio di Milano*, 2006, 77,

<http://www.mi.camcom.it/upload/file/1354/677136/Files/AMe/Zoboli.pdf>.

RINGRAZIAMENTI

Giunta al termine di questo lungo percorso vorrei esprimere la mia sincera gratitudine nei confronti di coloro che in questi anni mi hanno aiutato e sostenuto.

Desidero innanzitutto ringraziare la mia relatrice, la Professoressa Maria Teresa Girardi, per l'instancabile aiuto e i preziosi consigli nella stesura dell'elaborato.

Ringrazio la Professoressa Cristina Bosisio, che ha sempre creduto in me e da anni mi accompagna in questo percorso incoraggiandomi e arricchendo la mia pratica didattica.

Un caloroso ringraziamento alla Professoressa Bona Cambiaghi, da sempre un mito al quale ispirarsi. L'esperienza e la passione nelle attività che svolge sono per me continua fonte di motivazione.

Ringrazio i docenti delle scuole di musica e delle Università che ho avuto il piacere di visitare per la disponibilità e la cordialità con i quali mi hanno accolto alle lezioni; ringrazio in particolar modo la Professoressa Corradina Caporello e il Professor Thomas Harper, figure illuminanti per il contagioso entusiasmo con cui sono dediti ai loro studenti.

Ringrazio la Dottoressa Arianna Frattali, inesauribile risorsa di testi e documentazioni, per l'aiuto fornitomi con il materiale bibliografico.

Tra le persone a me più care ringrazio per primo colui che ci ha raggiunto per ultimo.

Un ringraziamento di cuore a mio figlio Giovanni che da quando è nato ha portato la felicità in ogni mio giorno; spero potrai in futuro perdonarmi per le interminabili ore trascorse al computer e per le attenzioni che negli ultimi mesi non ho saputo donarti lavorando a questo progetto.

Ringrazio mio marito per la dedizione dimostrata nelle innumerevoli ore spese a leggere e rileggere queste pagine. Hai sopportato con il tuo solito sorriso e la tua immancabile ironia le mie follie perfezioniste e i miei interi fine settimana seduta alla scrivania a lavorare mentre Giovanni gattonava per casa e Jackie chiedeva di uscire. Senza di te e senza la tua carica non sarei mai riuscita ad arrivare dove sono ora. Grazie per esserci sempre.

Ringrazio infine i miei genitori per avermi sempre incoraggiato e sostenuto nelle mie scelte; senza di loro non avrei mai potuto coronare i miei molteplici sogni. Un grazie particolare a mia mamma che da trentanni è sempre lì al mio fianco pronta a tendermi la mano. Anche in questa occasione senza il tuo prezioso aiuto mi sarei persa.