



Sviluppo dell'alfabetizzazione e del linguaggio in bambini bilingui e monolingui

1. Introduzione

Lo scopo di questo resoconto è quello di fornire una panoramica dei primi risultati dello studio condotto presso l'Istituto Comprensivo Rovani (Sesto San Giovanni), che aveva come obiettivo quello di indagare alcuni aspetti dell'acquisizione del linguaggio e dell'alfabetizzazione in bambini bilingui e monolingui. Il progetto è stato diretto da un gruppo di ricercatori dell'Università di Milano-Bicocca come parte del progetto MultiMind, un progetto di ricerca europeo che si concentra sul multilinguismo. Il gruppo di ricerca è costituito da due giovani ricercatrici, Jasmijn Bosch e Mathilde Chailleux, e da tre linguisti del Dipartimento di Psicologia: il prof. Fabrizio Arosio, la prof.ssa Francesca Foppolo e la prof.ssa Maria Teresa Guasti.

Nel resoconto descriveremo, dapprima, il campione di bambini che hanno preso parte alla ricerca, anche in relazione alla descrizione del *background* linguistico nel caso di bambini bilingui. Quindi, presenteremo i risultati di alcuni dei test standardizzati che sono stati somministrati ai bambini, insieme ai risultati preliminari di un esperimento da noi ideato, condotto con l'uso della macchina di registrazione dei movimenti oculari con lo scopo di analizzare la capacità di elaborazione linguistica di stimoli acustici in un contesto visivo (ovvero, la capacità di compiere anticipazioni) anche in relazione con le abilità di lettura degli stessi bambini. Concluderemo il report con una discussione sui risultati, includendo anche consigli pratici per insegnanti di bambini bilingui.

2. Partecipanti allo studio

Alla ricerca hanno partecipato 103 alunni e alunne frequentanti l'Istituto Comprensivo Rovani (Sesto San Giovanni); di questi, 53 erano femmine e 50 maschi; 64 erano bambini cresciuti in ambiente bilingue e 39 cresciuti in ambiente monolingue. Rispetto alla classe frequentata, il gruppo era così distribuito: 21 alunni di terza elementare (9 bilingui, 12 monolingui), 33 di quarta elementare (24 bilingui, 9 monolingui), 36 di quinta elementare (23 bilingui, 13 monolingui), 13 di prima media (8 bilingui, 5 monolingui). Nel campione non sono inclusi alunni con una diagnosi di dislessia e/o disturbo di apprendimento.

Rispetto al campione dei bambini bilingui (64 in tutto) sono state raccolte alcune informazioni rispetto al loro background linguistico e familiare. In particolare: circa la metà del campione proviene da famiglie in cui si parla una delle varianti dell'arabo; altre lingue rappresentate nel campione sono il filippino, il cinese mandarino, il rumeno, l'albanese, il portoghese, l'urdu l'inglese e lo spagnolo. In tutto, ci sono 13 bambini trilingui, in cui, oltre alla prima lingua e all'italiano, i bambini sono anche esposti, nella maggior parte dei casi, all'inglese.

Rispetto alla provenienza geografica e all'esposizione all'italiano dei 64 bambini bilingui: 41 sono nati in Italia, 12 in Egitto e 14 in altri paesi (tra cui Filippine, Marocco, Moldavia, Pakistan e Brasile). Inoltre, 32 dei 64 bilingui (ovvero il 50%) sono stati esposti all'italiano dalla nascita, 13 sono stati esposti prima dei 3 anni, 19 bambini sono stati esposti all'italiano oltre i 3 anni. Più della metà di loro sono esposti a una doppia alfabetizzazione. Secondo il resoconto dei genitori, 34 di loro leggono ogni giorno in italiano a casa e 24 lo fanno almeno una volta a settimana (solo in 5 casi non viene mai letto in italiano); inoltre, 33 dei 64 bambini bilingui leggono anche nella loro lingua d'origine, 23 lo fanno almeno una volta a settimana e 10 ogni giorno.

3. Descrizione dei test somministrati e risultati

Una prima fase di somministrazione prevedeva l'utilizzo di test standardizzati (su una popolazione di bambini italiani monolingui) rispetto a diverse variabili linguistiche.

Lessico

Abbiamo somministrato un compito lessicale in ai bambini venivano mostrate delle immagini e veniva loro chiesto di nominare gli oggetti in esse raffigurati. Tale test è stato ripreso dalla *Batteria per la Valutazione del Linguaggio* (Marini, 2015).

I risultati mostrano che, in media, i bambini bilingui hanno un lessico produttivo (per l'italiano) significativamente più ristretto rispetto ai bambini monolingui. Va sottolineato, tuttavia, che questo è un risultato atteso e assolutamente fisiologico: i bambini che crescono con due lingue devono costruire due differenti lessici e questo richiede più tempo di quanto ne serva per costruirne uno solo. Diversi studi nel campo del bilinguismo dimostrano infatti che, a fronte di un iniziale apparente "svantaggio" nel numero di parole che i bambini bilingui sono in grado di produrre, i bambini bilingui raggiungono, in uno stadio successivo di sviluppo, la competenza lessicale dei loro pari monolingui. Inoltre, se si sommano le entrate lessicali consociute da un bambino che parla più di una lingua, indipendentemente dalla lingua a cui appartiene quella specifica parola, lo "svantaggio" presunto sparisce. Inoltre, diverse evidenze empiriche dimostrano che, per i bambini bilingui, la durata della loro esposizione in una data lingua è significativamente correlata all'ampiezza del loro vocabolario in quella stessa lingua. Anche nel campione da noi esaminato i bambini bilingui che sono stati in Italia per più tempo tendono ad avere un lessico italiano più ampio, commisurato quindi alla loro effettiva esposizione (in termini di quantità, durata e qualità) all'italiano. Come visibile in Figura 1, la differenza di ampiezza lessicale tra monolingui e bilingui scompare dalla quinta elementare, quando i bambini hanno ricevuto abbastanza stimoli in italiano.

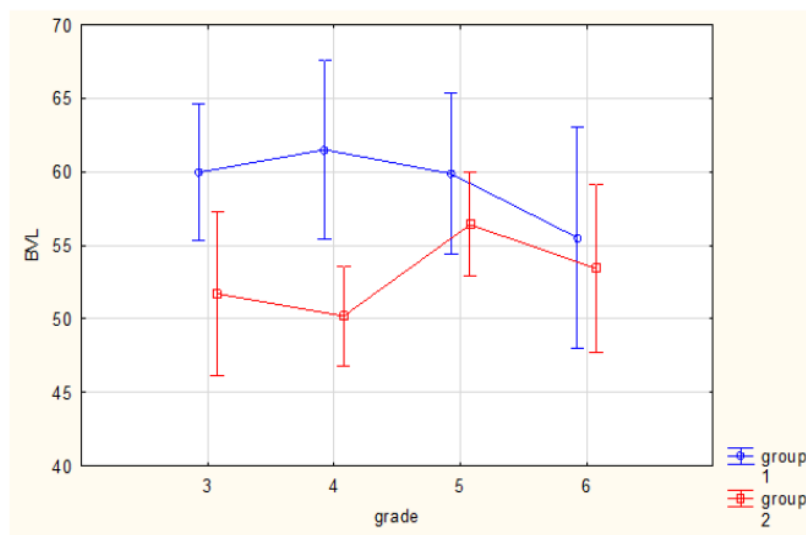


Figura 1: punteggi grezzi nel compito di produzione lessicale relativamente alla classe di scolarizzazione (dalla terza elementare alla prima media) nei due gruppi testati (1= monolingui; 2 = bilingui).

Letture

Abbiamo somministrato due tipi di compiti di lettura standardizzati: compito di lettura di parole e compito di lettura di non-parole. I due compiti sono stati usati per testare diverse abilità. Nel test di lettura di non-parole, in cui si presentavano parole inventate che seguivano le regole fonologiche dell'italiano, i bambini sono stati valutati in base alle loro abilità di decodifica, indipendentemente dalla loro conoscenza lessicale. Il test di lettura di parole, invece, si basa non solo sulle abilità di decodifica ma anche sulla conoscenza lessicale e sul riconoscimento di parole. Ai bambini veniva chiesto di leggere il più velocemente ma anche il più precisamente possibile le parole presentate (in forma scritta) nei due test; quello che è stato misurato sono i parametri di accuratezza e di velocità di lettura.

In media, tutti i bambini (senza distinzione fra bilingui e monolingui) hanno totalizzato un punteggio per accuratezza e velocità di lettura entro il normale *range* standardizzato rispetto all'età. In tutto, 22 bambini hanno totalizzato punteggi bassi (inferiori a due deviazioni standard sotto la media) per almeno una delle misure sulla lettura; di questi, 17 erano i bilingui (26,5% sul totale dei bilingui) e 5 monolingui (12,8% sul totale dei monolingui). Tuttavia, è interessante notare che, per la maggior parte dei bambini bilingui, i punteggi erano al di sotto della norma solamente per il compito di lettura di parole. Questo non sorprende, dato che il fenomeno può essere dovuto ad una più debole conoscenza lessicale, e non classifica quindi necessariamente questi bambini come soggetti a rischio per la dislessia.

Comparando bambini bilingui a bambini monolingui, i bilingui ottengono punteggi significativamente più bassi nella lettura di parole (velocità e accuratezza), ma non in lettura di non-parole (né velocità né accuratezza). Inoltre, abbiamo trovato forti correlazioni tra punteggi di lessico e punteggi di lettura; ciò suggerisce che la differenza tra monolingui e bilingui potrebbe in realtà essere dovuta a differenze di conoscenza lessicale. È noto che il lessico dei bambini è un importante predittore nell'apprendimento della lettura; inoltre è possibile che la conoscenza lessicale influenzi le *performance* di lettura.

Per i bambini bilingui troviamo inoltre una correlazione tra i loro punteggi nella lettura e la durata della loro esposizione all'italiano. Vediamo che i bambini bilingui che sono stati più tempo in Italia totalizzano un punteggio più alto in tutti i parametri dei compiti di lettura eccetto che per la velocità nel compito di lettura di non-parole. È probabile che questo miglioramento è almeno in parte dovuto ad un miglioramento delle loro competenze produttive orali in italiano. Parallelamente a quanto osservato per il lessico, anche in questo caso i bilingui raggiungono il livello di lettura dei pari monolingui a partire dalla quinta elementare.

I risultati sono visualizzati in Figura 2: come si può notare, mentre i bilingui (gruppo 2) e i monolingui (gruppo 1) presentano un simile andamento per la velocità di lettura di non-parole (linee in rosso), i bilingui tendono ad essere più lenti nella lettura di parole (linee in blu) in terza e quarta elementare; tuttavia, questa differenza scompare dalla quinta elementare.

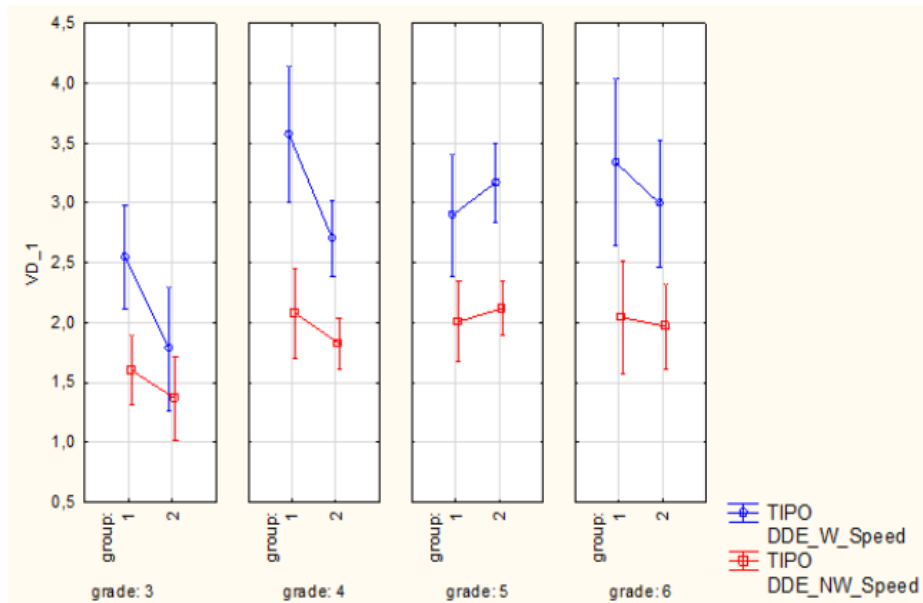


Figura 2: velocità (speed) nella lettura di parole (W) e non-parole (NW) nelle diverse classi di scolarizzazione per 1 gruppo di monolingue (=1) e bilingui (=2).

Complessivamente, abbiamo trovato che sia i bambini bilingui che quelli monolingui, crescendo, sono migliorati significativamente nella lettura. Mentre i bilingui migliorano sia nell'accuratezza che nella velocità, i monolingui migliorano significativamente solo nella velocità (ciò è probabilmente dovuto al fatto che loro erano già abbastanza accurati in terza elementare).

4. Risultati degli esperimenti con la registrazione dei movimenti oculari

Oltre ai test standardizzati, i bambini sono anche stati sottoposti a un compito di identificazione di un'immagine durante l'ascolto di input linguistico mediante la tecnica della registrazione dei movimenti oculari (eye-tracking). Quello che si misura in questo caso è la capacità dei bambini di identificare un target sulla base di indizi linguistici (in questo caso: il genere grammaticale associato al nome e il numero, entrambi visibili sull'articolo determinativo che precede il nome, nel caso dell'italiano).

Elaborazione linguistica misurata con l'eye-tracking

Lo scopo di questo studio era quello di indagare il modo in cui il linguaggio viene elaborato da bambini monolingui e bilingui. In questa analisi abbiamo escluso i bambini arrivati in Italia da meno di tre anni. Sappiamo da ricerche precedenti che le persone elaborano la propria lingua madre in maniera molto efficiente; non aspettano la fine della frase per iniziare ad interpretarla, ma elaborano immediatamente piccoli frammenti di informazioni facendo delle predizioni su quale parola arriverà in seguito. In ogni caso, gli adulti che parlano due lingue sembrano essere molto più lenti, e non è ancora chiaro quanto sia efficiente l'elaborazione linguistica nei bambini bilingui.

Uno degli indizi che può essere usato per fare delle anticipazioni su quale nome sta arrivando in una frase è l'articolo determinativo (per esempio, "la", "il", "le" o "i"). In italiano l'articolo determinativo fornisce due tipi di informazioni riguardanti il nome che precedono: il genere (maschile vs femminile) e il numero (singolare vs plurale). Sulla base dell'articolo determinativo che viene utilizzato, gli ascoltatori possono prevedere le caratteristiche (genere e numero) del nome in arrivo prima ancora di sentirlo. Per misurare l'efficacia dell'elaborazione linguistica dei partecipanti e la loro abilità di fare previsioni sulle frasi, abbiamo utilizzato il metodo di eye-

tracking, che ci permette di seguire i movimenti oculari dei partecipanti mentre ascoltano una frase esplorando una scena visiva.

Un esempio del compito è fornito in figura 3; in questo caso abbiamo mostrato ai partecipanti un'immagine di un letto e di una barca, in concomitanza con la frase "Adesso trova la... barca". Se i bambini prevedono il nome che seguirà sulla base delle informazioni associate all'articolo, ci aspettiamo che inizino a guardare la barca appena sentono "la" (in quanto non può essere "la letto").



Figura 3: esempio di uno scenario visivo nel compito sperimentale con l'eye-tracking.

I risultati mostrano che sia i monolingui che i bilingui fanno delle previsioni linguistiche; iniziano a guardare l'immagine corretta quando sentono "il" o "la", prima di sentire il nome.

Ad ogni modo, i monolingui sono stati significativamente più veloci dei bilingui, e in entrambi i gruppi i bambini più grandi sono stati molto più veloci di quelli più giovani. È interessante vedere come la differenza maggiore sta tra i bambini bilingui e monolingui più giovani, ciò significa che i bambini bilingui raggiungono i risultati dei monolingui solo ad uno stadio di sviluppo successivo.

La relazione tra predizione e lettura

In studi precedenti l'abilità di fare predizioni linguistiche è stata correlata all'abilità di lettura. Per poter leggere un testo in modo fluido, è necessario fare delle anticipazioni su cosa si sta per leggere, poiché lo sviluppo del processo di parlare in modo corretto e la capacità di leggere potrebbero essere correlate. In altre parole, per essere un buon lettore (ovvero essere un lettore veloce e accurato), una persona deve andare oltre la semplice decodifica di ciò che è scritto. Uno dei fattori che potrebbe aiutare ad essere un buon lettore è l'abilità di usare informazioni linguistiche per creare ipotesi su quale parola è in arrivo, così da poter aumentare la velocità di lettura. Allo stesso tempo, la lettura può allenare la capacità generale delle persone di fare anticipazioni, incrementando l'efficienza dell'elaborazione linguistica. Per poter investigare sulla possibilità che lettura ed elaborazione linguistica vadano di pari passo, abbiamo guardato se ci fosse una relazione tra la capacità di anticipazione nel compito visivo di un dato partecipante e la sua abilità di lettura.

Per i bambini monolingui, l'abilità di lettura è risultata il fattore più significativamente correlato alla loro capacità predittiva nel compito sperimentale. Per i bambini bilingui, invece, non è stata rilevata nessuna relazione chiara tra abilità di anticipazione e lettura. Sono necessarie ulteriori analisi per sciogliere dai dubbi su quale sia esattamente la causa di questa differenza tra bambini monolingui e bilingui, nonché per indagare la natura della correlazione osservata nei bambini monolingui. Da un lato, la lettura potrebbe allenare le capacità predittive; dall'altro, le capacità predittive potrebbero aiutare nello sviluppo della lettura. O si tratta di un'influenza reciproca?

5. Discussione e consigli

Nel complesso, i bambini bilingui hanno ottenuto punteggi più bassi rispetto a bambini monolingui su test sia di vocabolario sia di lettura.

Tra i bambini bilingui quelli più esposti alla lingua italiana hanno ottenuto risultati molto migliori in entrambi i test.

Quindi sembrerebbe che i bambini bilingui abbiano un vocabolario più ristretto dovuto al fatto che hanno ricevuto meno input in italiano, il che può essere causa degli scarsi risultati nei test di lettura. Quest'interpretazione suggerisce che le differenze tra bambini bilingui e monolingui può scomparire nel tempo, una volta che i bambini bilingui ricevono abbastanza input in italiano per colmare il gap.

È importante sapere che è assolutamente normale che i bambini bilingui abbiano un vocabolario ristretto nel momento in cui sono testati in una sola delle lingue conosciute. Se consideriamo il vocabolario complessivo di entrambe le lingue parlate, essi tendono ad avere una conoscenza di vocaboli pari o maggiore di quella dei bambini monolingui.

In ogni caso, il nostro test è stato eseguito su una sola lingua (cioè l'italiano), rappresentando soltanto una parte del loro sviluppo linguistico.

Nonostante le differenze tra bilingui e monolingui in termini di vocabolario non preoccupino perché sono, come abbiamo sottolineato, fisiologiche e verranno colmate con l'età, è senz'altro molto importante porre le condizioni affinché tutti i bambini ricevano una quantità sufficiente di input di alta qualità in italiano; infatti, è stato dimostrato che la conoscenza del vocabolario è un elemento molto importante nello sviluppo della lettura.

Quindi è importante fornire un ambiente linguisticamente ricco a scuola, che può essere per esempio dato da storytelling, letture, e varie attività nelle quali vengano discussi argomenti poco familiari. Questo fornirebbe un beneficio a tutti i bambini, ma specialmente a quei bambini che non parlano in italiano a casa.

Questo, tuttavia, NON vuole essere un invito a sacrificare la lingua della famiglia nel caso dei bambini bilingui. Diversi studi dimostrano infatti che il mantenimento delle due (o più) lingue porta a dei chiari vantaggi a lungo termine, sia a livello linguistico, che cognitivo, che sociale, negli individui bilingui.

È quindi molto importante non chiedere mai a genitori non italiani di parlare in italiano con i loro figli. Anche meramente da un punto di vista linguistico, non è raccomandabile ai genitori di crescere i propri figli usando una lingua che non padroneggiano del tutto, poiché potrebbe portare a input linguistici errati. Ed effetti ancora più dirimenti si otterrebbero nella relazione genitore-bambino, nonché nella costruzione dell'identità individuale e sociale di quest'ultimo.

Invece, se i genitori parlano la loro lingua madre a casa, e i bambini ricevono dalla scuola gli input di alta qualità in italiano che necessitano, i bilingui possono ottenere un alto livello di competenza in entrambe le lingue e, al contempo, vivere in maniera equilibrata anche la costruzione della propria identità linguistica, individuale e sociale.