



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

Nascere bilingui: il bilinguismo precoce e i suoi aspetti fonetici e fonologici

Relatore
Prof. Tommaso Balsemin

Laureando
Alessia Carisi
n° matr. 2063882 / LMLIN

Anno Accademico 2022 / 2023

Sommario

<i>Introduzione</i> -----	4
1. <i>Il bilinguismo: una visione generale</i> -----	6
1.1 Definizioni di bilinguismo -----	6
1.2 Bilinguismo, bilingualità e i tipi di bilinguismo -----	9
1.3 Le differenze di acquisizione dei bilingui e l'importanza del periodo critico -----	10
1.4 Lo sviluppo cognitivo di un bilingue -----	13
1.5 L'importanza degli aspetti emotivi nei bambini bilingui -----	15
1.6 I vantaggi del bilinguismo -----	17
1.7 Gli svantaggi del bilinguismo -----	20
2. <i>Il bilinguismo precoce</i> -----	22
2.1 Il bilinguismo precoce -----	22
2.2 L'influenza delle relazioni sociali nel bilinguismo precoce -----	30
2.3 Il linguaggio e lo sviluppo lessicale del soggetto bilingue precoce -----	32
2.4 L'influenza della conoscenza linguistica della L1 dei bambini bilingui precoci nello sviluppo delle abilità di scrittura e lettura nella L2 -----	36
2.5 Bilinguismo precoce: uno sguardo al Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) -----	38
2.6 Prima è meglio: l'importanza della scuola dell'infanzia -----	41
2.7 Per concludere: il bilinguismo precoce -----	43
3. <i>Gli aspetti fonetici e fonologici del bilinguismo precoce</i> -----	45
3.1 Il bambino bilingue precoce e lo sviluppo fonetico e fonologico -----	45
3.2 Acquisizione fonologica: accelerazione e decelerazione -----	49
3.3 L'influenza cross-linguistica: la CLI a livello fonologico in un soggetto bilingue precoce -----	53
3.4 La percettibilità dell'aspetto fonologico rilevato attraverso la pupillometria -----	58
3.5 Il bilinguismo precoce e lo sviluppo fonetico: bambini bilingui precoci e bambini monolingui a confronto -----	60
3.6 L'influenza fonetica nell'acquisizione lessicale dei bambini bilingui precoci -----	64
3.7 Per saperne di più: la gravidanza e il suo impatto nelle preferenze sonore e nella discriminazione linguistica dei bambini bilingui precoci -----	66
<i>Conclusione</i> -----	71
<i>Bibliografia</i> -----	74
<i>Sitografia</i> -----	84

Introduzione

Oggigiorno il tema del bilinguismo risulta essere ampiamente discusso non solo nell'ambito dell'Università e della ricerca ma anche nella vita di tutti i giorni.

Il bilinguismo è, da molti anni, oggetto di analisi da parte di molti studiosi, tra questi si possono individuare sostenitori ed oppositori del bilinguismo.

Quando si tratta di bilinguismo è fondamentale sottolineare che sono le persone il principale canale di trasmissione delle lingue e, ad oggi, sembrerebbe che un numero sempre più considerevole di soggetti crescano in un ambiente bilingue.

La lingua con cui un soggetto comunica può essere, fra l'altro, considerata come l'espressione della sua identità, come un biglietto da visita che la persona mostra in primis a lei stessa ma anche alle persone che la circondano. Allo stesso modo, l'esposizione e l'apprendimento di due (o più) codici linguistici differenti può essere considerato come un bene culturale in quanto permette di accomunare società diverse e permette, a sua volta, a queste società di entrare in contatto. È possibile, inoltre, rilevare come le relazioni sociali e lo sviluppo linguistico del bambino possano essere influenzate da particolari situazioni, spesso difficoltose, che vive il bambino esposto a due (o più) codici linguistici differenti. Inoltre, parte della letteratura pone in evidenza come gli aspetti emotivi del bambino bilingue siano importanti per comprenderne il suo sviluppo linguistico.

Le lingue a cui un bambino è esposto possono anche essere apprese in differenti modi; per questo motivo, si distinguono diversi tipi di bilinguismo che si possono rinvenire all'interno della nostra società. Il bilinguismo può avere vantaggi e svantaggi che verranno analizzati insieme al vantaggio cognitivo che emerge in soggetti bilingui.

L'obiettivo della ricerca è quello di riuscire ad evidenziare, partendo da una visione generale del bilinguismo ed esponendone le caratteristiche peculiari che lo contraddistinguono, il bilinguismo precoce e gli aspetti fonetici e fonologici che lo caratterizzano. Nello specifico, il presente elaborato pone al centro il bambino nella sua esposizione precoce a due (o più) lingue. Le ricerche che verranno analizzate sono andate ad indagare quanto siano importanti ed influenti le relazioni sociali per un bambino esposto precocemente a due differenti codici linguistici e quanto la L1 del bambino sia condizionante nello sviluppo della lettura e della scrittura della L2. Inoltre, si è cercato di capire come gli errori dei bambini bilingui precoci siano differenti da un bambino affetto da Disturbo Specifico del Linguaggio e quanto sia importante l'esposizione a più di una lingua già a partire dalla scuola dell'infanzia. Lo scopo della ricerca è inoltre individuare

quali sono gli aspetti fonetici e fonologici che contraddistinguono un bambino esposto precocemente a codici linguistici differenti.

Al fine di sviluppare la domanda di ricerca, il presente elaborato è suddiviso in tre capitoli principali.

Il primo capitolo tratta il bilinguismo in un'ottica generale: ripercorrendo le varie definizioni che è possibile riscontrare nella letteratura, evidenziando le diverse tipologie di bilinguismo esistenti, i vantaggi e gli svantaggi di essere bilingue, le differenze di acquisizione del linguaggio proprie dei soggetti bilingui, l'importanza del periodo critico e il vantaggio a livello cognitivo che si può registrare nei bilingui è stato possibile evidenziare le caratteristiche peculiari di un soggetto bilingue.

Il secondo capitolo analizza nel dettaglio il bilinguismo precoce ossia l'acquisizione di due o più lingue a partire dalla nascita. Si andranno ad individuarne le caratteristiche che differenziano questa forma di bilinguismo precoce dal bilinguismo in generale. Inoltre, nella trattazione si evidenzia come le relazioni sociali influenzano considerevolmente il soggetto bilingue precoce e le modalità in cui quest'ultimo sviluppa il linguaggio.

Infine, attraverso alcuni casi di studio condotti da studiosi della materia, emerge come gli errori linguistici che diffusamente si riscontrano nelle persone bilingui precoci siano simili ma non identici agli errori generalmente commessi dei soggetti che soffrono di Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL). Da ultimo viene trattata l'importanza dell'esposizione a due o più codici linguistici diversi fin dall'infanzia.

Il terzo capitolo è focalizzato sugli aspetti fonetici e fonologici che caratterizzano il bilinguismo precoce. In particolare, sono stati proposti alcuni studi che confrontano lo sviluppo fonetico e fonologico dei bambini bilingui rispetto allo sviluppo fonetico e fonologico nei bambini monolingui.

1. Il bilinguismo: una visione generale

1.1 Definizioni di bilinguismo

Il Centro di Ricerca e Didattica delle Lingue del dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'università Ca' Foscari di Venezia (ITALS), il cui direttore è il Professore Paolo Balboni, sostiene che il bilinguismo è “un termine che definisce la capacità di una persona di comunicare in più di una lingua”.

“Facoltà di un individuo di dominare contemporaneamente più lingue” (Santipolo, 2002:35).

“Il bilingue è una persona che per diversi motivi usa nella sua vita quotidiana due o più lingue” (Bonifacci, 2018:18).

“Il bilinguismo è un fenomeno molto più comune dei parlanti nativi prevalentemente monolingui. [...] In molte società il bilinguismo è stato considerato la norma piuttosto che l'eccezione” (Saunders, 1988:1).

Edwards (2008:7) afferma che “everyone is bilingual” poiché molte ricerche hanno evidenziato che oggi una persona su due risulta essere esposta a due codici linguistici diversi.

Il vocabolario italiano Treccani definisce il bilinguismo come “la capacità che ha un individuo, o un gruppo etnico, di usare alternativamente e senza difficoltà due diverse lingue (o anche, due diverse varietà di una lingua, o la lingua letteraria e il dialetto)”.

È proprio da queste definizioni che notiamo come il tema del bilinguismo sia sempre più discusso non solo nell'ambito dell'università e della ricerca ma anche nella vita di tutti i giorni poiché sono sempre in aumento le persone che non si trovano in un ambiente monolingue ma a contatto con almeno due lingue.

Anche Crescentini et al. (2012) dichiarano che la maggioranza della popolazione globale è almeno bilingue o non francamente multilingue e che il numero di lingue utilizzate in molti Paesi è in costante aumento a causa dei forti eventi migratori.

Parlando di popolazione globale si nota come l'Europa presenti una situazione complessa con il 56% della popolazione che utilizza almeno due lingue nella vita quotidiana e in alcuni Stati dell'Unione Europea la percentuale sfiora il 100%.

Tale politica di promozione dell'utilizzo di più codici linguistici sembra essere fondamentale oggi in un contesto europeo che mira a creare unione nella diversità. La conoscenza di più lingue, infatti, viene considerata come elemento di coesione tra culture e popolazioni diverse in un'ottica inclusiva. Le lingue rappresentano l'identità personale dell'individuo, definendo la sua origine e appartenenza al territorio, ma allo stesso tempo sono un'eredità culturale che accomuna società diverse.

Gli stessi propositi di inclusività e uguaglianza, da tempo promossi dall'ONU, sono riportati negli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/, 2015). Tali linee guida indicano il percorso che i paesi membri hanno sottoscritto e accettato di promuovere come goals da raggiungere entro il 2030. All'interno dei 17 obiettivi proposti, oltre che al rispetto dell'ambiente, alla promozione della sostenibilità, alla riduzione della povertà e alla parità dei diritti, si promuove anche il diritto all'istruzione di qualità e alle opportunità di apprendimento permanente per tutti.

GOAL 4: ISTRUZIONE DI QUALITÀ Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti

TARGET e STRUMENTI DI ATTUAZIONE

4.1 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino una istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità che porti a rilevanti ed efficaci risultati di apprendimento

4.2 Entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all'accesso alla scuola dell'infanzia, in modo che siano pronti per l'istruzione primaria

4.3 Entro il 2030, garantire la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini ad una istruzione a costi accessibili e di qualità tecnica, ad una istruzione professionale e di terzo livello, compresa l'Università

4.4 Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l'occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale

4.5 Entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell'istruzione e garantire la parità di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per i più vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili

4.6 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i giovani e una parte sostanziale di adulti, uomini e donne, raggiungano l'alfabetizzazione e l'abilità di calcolo

4.7 Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

4.a Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti

4.b Entro il 2020, espandere sostanzialmente a livello globale il numero di borse di studio a disposizione dei paesi in via di sviluppo, in particolare dei paesi meno sviluppati, dei piccoli Stati insulari in via di sviluppo e dei paesi africani, per l'iscrizione all'istruzione superiore, comprendendo programmi per la formazione professionale e della tecnologia dell'informazione e della comunicazione, tecnici, ingegneristici e scientifici, nei paesi sviluppati e in altri paesi in via di sviluppo

4.c Entro il 2030, aumentare notevolmente l'offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei paesi in via di sviluppo, in particolare nei paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo

Fonte: www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/

Come illustra la tabella soprastante, l'educazione, come riportato nel goal 4.4, è sicuramente uno dei traguardi fondamentali sia per i paesi in via di sviluppo che per quelli che necessitano di un'istruzione formativa, richiesta in contesti lavorativi sempre più specializzati, in cui la formazione continua è necessaria. In un mondo dove il lavoro precario è in costante crescita e le occasioni di cambiamento sono sempre più frequenti, è necessario riuscire a adattarsi non solo a livello pratico, ma anche dal punto di vista delle conoscenze culturali. Ecco che l'apprendimento o la conoscenza di codici linguistici differenti crea quelle opportunità per l'individuo che gli permettono di soddisfare le richieste del momento e stare al passo con un mondo in continuo cambiamento.

Educazione e formazione permanente, sono quindi obiettivi che si legano al concetto di persona bilingue poiché come esposto dalla Commissione Europea (<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>):

- l'apprendimento delle lingue crea opportunità personali e professionali per l'individuo;
- promuove la consapevolezza culturale, la comprensione reciproca e la coesione sociale;
- i lavoratori con competenze linguistiche e interculturali sono una risorsa che favorisce le imprese ad avere successo e a svilupparsi sui mercati globali.

La Commissione europea, già da tempo (2005), aveva evidenziato che un numero sempre maggiore di persone che vivono nell'Unione Europea è multilingue o addirittura multi-alfabeta perché: parlano una lingua autoctona regionale o minoritaria oltre alla principale lingua nazionale, parlano una lingua migrante oltre alla lingua del Paese ospitante oppure sono cresciuti in famiglie di lingua mista o in altri ambienti multilingue e altri casi.

Per un numero considerevole di persone in Europa il concetto di "lingua madre" ha perso significato poiché sarebbe probabilmente più appropriato parlare di prima lingua o addirittura di prime lingue a seconda dei casi (Cavagnoli, Passarella, 2011).

1.2 Bilinguismo, bilingualità e i tipi di bilinguismo

Silvana Contento (2016) ha citato nel suo libro due concetti chiave importanti dell'essere bilingue: bilinguismo e bilingualità.

Con riferimento a questi si può appurare che bilinguismo è quanto analizzato fino ad ora mentre per bilingualità si intende un profondo stato psicologico dell'individuo, un aspetto proprio della persona che si trova a gestire conoscenze più complesse del semplice codice linguistico.

Ciò detto una persona bilingue sembra essere:

- consapevole di conoscere due o più lingue e di vivere o identificarsi occasionalmente con due o più culture;
- solitamente in grado di pensare in due o più lingue diverse, di controllare e pianificare i messaggi in base a situazioni e codici specifici e
- in grado di produrre messaggi in vari codici senza particolari difficoltà o, in casi ottimali, di parlare, scrivere e leggere efficacemente con una buona competenza.

È giusto affermare che al giorno d'oggi e col passare del tempo le forme e i tipi di bilinguismo stanno cambiando e sono molteplici. Definiamo alcune tipologie di bilinguismo (Contento, 2016):

- bilinguismo composito: due sistemi di segni linguistici vengono associati a un solo sistema di significati;
- bilinguismo coordinato: l'accesso al sistema concettuale può avvenire per via diretta dalla L2;
- bilinguismo subordinato: l'accesso al sistema della prima lingua condiziona l'accesso al sistema della seconda lingua;
- bilinguismo additivo: è quel bilinguismo che aggiunge elementi positivi per lo sviluppo del bambino;
- bilinguismo sottrattivo: la lingua più prestigiosa tende a sopprimere quella materna;
- bilinguismo dominante: c'è una lingua che è più dominante rispetto all'altra lingua;
- bilinguismo bilanciato: il bambino ha livelli simili in entrambe le lingue.

Esistono inoltre, altri tipi di bilinguismo, di seguito ne vengono riportati due molto comuni:

- bilinguismo familiare: le lingue sono parlate all'interno della famiglia;
- bilinguismo scolastico: la lingua materna è appresa in famiglia mentre L2 è appresa a scuola.

L'ospedale pediatrico Bambino Gesù di Roma sostiene che "si parla di bilinguismo quando una persona è in grado di utilizzare nello stesso modo due o più lingue diverse" (<https://www.ospedalebambinogesu.it/bilinguismo-quando-in-famiglia-si-parlano-due-lingue-91783/>).

A tal proposito Contento (2016), introduce la possibilità di distinguere diverse condizioni di bilinguismo che possono dipendere dall'età di acquisizione della L2:

- bilinguismo simultaneo: termine per riferirsi a quelle persone che sono esposte a entrambe le lingue dalla nascita ma si usa anche per riferirsi a quelle persone che acquisiscono la loro L2 entro il primo anno di vita;
- bilinguismo sequenziale: il bambino prima sviluppa le competenze comunicative di base nella L1 e poi nella L2.

Infine, è raro parlare di bilinguismo coordinato il quale determina una padronanza uguale nelle due lingue ma più frequentemente si parla di bilinguismo zoppo che stabilisce il conoscenza di una lingua madre ed altre lingue la cui padronanza è inferiore.

1.3 Le differenze di acquisizione dei bilingui e l'importanza del periodo critico

Il bambino esposto a differenti codici linguistici a partire dalla sua infanzia può imparare le lingue in maniera diversa. Esistono svariati modi di acquisizione che tratteremo di seguito.

Il primo modo che affrontiamo (Contento, 2016) identifica "una lingua ad un genitore"; in particolare, se i due genitori parlano lingue diverse tra loro, comunicano al bambino entrambi con la propria lingua. Questo metodo di acquisizione è comunemente definito "una persona, una lingua".

I genitori che si esprimono con un codice linguistico differente l'uno dall'altro e accomunati dalla conoscenza della lingua dominante, parlano al bambino con la loro

lingua nativa, il quale apprende di conseguenza la lingua dominante solo relazionandosi fuori dal contesto familiare. Metodo definito “una lingua, un ambiente (lingua non dominante in casa)”.

Ci sono casi nei quali entrambi i genitori parlano con un codice linguistico diverso rispetto a quello dominante. Si parla quindi come affermato dalla stessa autrice Silvana Contento (2016) di “lingua non dominante in casa senza supporto della comunità”.

Continuando, troviamo la situazione in cui i genitori parlano diverse lingue e comunicano al bambino con entrambe le quali, a sua volta, sono diverse dal contesto dominante, “doppia lingua non dominante in casa senza supporto della comunità”. Concludendo, riscontriamo il caso dei “genitori non nativi” i quali hanno in comune la lingua tra loro e con il contesto sociale ma parlano al bambino con un codice linguistico diverso e, il metodo di acquisizione “lingue miste” che vede i genitori bilingui alternare nella comunicazione al bambino le lingue che conoscono (Contento, 2016).

Ciò che deve essere preso in considerazione è che l’acquisizione di più codici linguistici è caratterizzata da alcuni fattori importanti che fanno da base a quanto espresso ovvero l’età di acquisizione e il tempo di esposizione alle due lingue.

Con riferimento all’età di acquisizione è doveroso capire se questa avviene prima o dopo il periodo critico. È quindi importante lasciar spazio alla definizione di periodo critico o addirittura di “periodi critici” come sostiene Balboni nel suo libro (2012). Quando facciamo riferimento al periodo critico ci rifacciamo a Lenneberg, linguista, neurologo e psicologo tedesco, il quale sostiene che i primi anni di vita di un bambino sono fondamentali per l’acquisizione del linguaggio.

Ricerche successive hanno dimostrato che è l’acquisizione fonetica a diminuire dopo i primi anni di vita e per questo motivo il periodo critico del bambino è di grande importanza poiché non può avvenire una seconda volta.

In Balboni (2012) viene notato come in realtà il periodo critico sia strutturato in:

- periodi critici, all’interno dei quali è possibile imparare una o più lingue arrivando a livello C1 (madrelingua): in un primo periodo critico (non oltre i 3 anni) l’abilità linguistica è ottima e si acquisisce una pronuncia perfetta; in un secondo periodo critico (dai 4 agli 8 anni) vediamo che la capacità di acquisizione linguistica (L2) richiede un coinvolgimento più elevato da parte del parlante, quindi, uno sforzo maggiore mentre la pronuncia rimane invariata;

- periodo sensibile, (dagli 8 ai 20/22 anni) la persona ha ancora un'elevata abilità di acquisizione linguistica (L2) ma non potrà mai aspirare a parlare la lingua come una madrelingua.

Con riferimento a quanto detto prima sul periodo critico parliamo di bilingui precoci se l'acquisizione linguistica avviene prima del periodo critico (prima dei 3 anni) e bilingui tardivi ovvero il bambino è esposto alla L2 solo dopo aver consolidato la L1.

In merito a questo sono stati fatti degli studi che hanno dimostrato come il bambino bilingue precoce padroneggi molto meglio fattori quali: traduzione, comprensione e produzione della L2. Tali studi consistevano nel raccontare una storia in L1 e L2 e si è notato che nei bilingui precoci si attivano le medesime aree corticali.

Nel caso del bambino bilingue bisogna considerare che il tempo di esposizione a ciascuna delle due lingue è più ridotto e si potrebbe quindi erroneamente pensare che un bambino bilingue nella fase del periodo critico forse possa acquisire una seconda lingua in maniera non adeguata. In realtà, questo è stato smentito in quanto i bilingui sembrerebbero acquisire entrambe le lingue con una competenza analoga a quella dei monolingui.

È in ogni caso importante affermare che gli aspetti dell'apprendimento linguistico quali: fonologia, sintassi etc. possono avere diversi periodi critici per il fatto che diverse conoscenze linguistiche sono supportate da diverse strutture cerebrali che hanno a sua volta differenti tempi di maturazione.

Vediamo due esempi:

- la fonologia viene acquisita in un momento precoce dello sviluppo linguistico, solitamente nei primi mesi o primi anni di vita;
- la sintassi viene acquisita più tardi nonostante il controllo cognitivo dell'area frontale sia indispensabile e fondamentale per imparare le regole grammaticali.

È possibile quindi constatare come i primi anni di vita, in particolare i primi tre – quattro anni di vita di un bambino sono fondamentali per creare una mappatura fonologica e un panorama linguistico efficace. Al contrario, i bambini che non sono esposti al linguaggio nei periodi in cui il bambino è più sensibile e ricettivo ad esso avranno delle consistenti difficoltà ad acquisirlo. Ne sono un chiaro esempio i “bambini lupo”, trattasi di bambini isolati in una foresta senza possibilità di acquisire il linguaggio. Non sono mai più riusciti ad acquisire questa funzione.

1.4 Lo sviluppo cognitivo di un bilingue

Nel campo dello sviluppo cognitivo bilingue vengono prese in considerazione anche le motivazioni che portano alla condizione di bilinguismo legata soprattutto ad una condizione sociale.

Infatti, per le classi sociali medio-alte (famiglie benestanti) si evidenzia la possibilità di un'educazione bilingue ai figli grazie alla frequentazione di scuole internazionali o alla presenza di babysitter di una madre lingua straniera nella vita quotidiana del bambino.

Altre situazioni come dimostra Contento (2016) trattano il bilinguismo come una condizione sociale legata alla struttura amministrativa del paese in cui si abita come alcune delle regioni autonome in Italia (es: Trentino-Alto Adige) o paesi come il Canada in cui l'educazione bilingue è fornita dalla scuola dell'obbligo.

A tal proposito, si noti come le parlate nelle aree geografiche come il Trentino-Alto Adige vengano definite "parlate alloglotte" (Lo Duca, 2003) termine che indica parlate di piccole minoranze che parlano anche una lingua diversa da quella nazionale. Questo si registra anche in Valle d'Aosta con il francese e nel Friuli-Venezia Giulia con lo sloveno. Infine, bisogna considerare anche il bilinguismo di bambini figli di migranti nei quali molto spesso questo fenomeno è legato a situazioni di svantaggio socioeconomico.

In ambito di sviluppo cognitivo diversi studi hanno suggerito l'idea che i bilingui sviluppassero una maggiore flessibilità cognitiva. I primi furono Peal e Lambert (1962) i quali volevano dimostrare la differenza nello sviluppo di compiti verbali e non verbali da parte di bambini bilingui e monolingui. L'ipotesi iniziale era che i bambini monolingui avrebbero ottenuto punteggi maggiori nei compiti verbali mentre quelli bilingui avrebbero ottenuto performance migliori solo ai compiti non verbali.

Osservazioni successive hanno dimostrato che in realtà i bilingui ottenevano punteggi maggiori sia nei compiti verbali che in quelli non verbali.

Tuttavia, questo studio non poteva essere considerato del tutto efficace poiché Peal e Lambert non avevano considerato l'influenza socioeconomica della classe sociale di appartenenza dei bambini presi in considerazione.

Successivamente, con lo studio di Bialystok (1999), venne dimostrato il vantaggio relativo alla flessibilità cognitiva nei bilingui grazie ad un compito di selezione e riordino di certe schede secondo un criterio prestabilito che veniva cambiato solo successivamente. Di norma tale cambio di criterio causava confusione nei partecipanti allo studio. Solo i bambini bilingui dimostrarono una comprensione migliore rispetto a

quella dei monolingui confermando una flessibilità maggiore anche a riguardo di compiti con regole diverse.

Il vantaggio cognitivo dei bilingui è stato reso noto anche attraverso un esperimento di Green (1998) denominato “cognitive gains in a 7-months old bilingual infants” presente nello studio dei ricercatori Kovács, Mehler, 2009. Attraverso questo esperimento un gruppo di bambini di sette mesi bilingui e monolingui hanno dimostrato come sia bilingui che monolingui imparino che uno stimolo verbale e visivo predice la posizione dello stimolo visivo in una prima fase che prevede la comparsa dello stimolo (pupazzo) sempre a destra. In una seconda fase, nella quale lo stimolo viene fatto comparire a sinistra si nota che i bilingui sopprimono più prontamente la prima risposta (stimolo a destra) per emettere la seconda risposta (stimolo a sinistra). Grazie alla percezione e all’elaborazione di più di una lingua si riscontra una migliore funzione esecutiva molto prima che inizi la produzione linguistica.

Parlando di sviluppo cognitivo bisogna considerare anche la distinzione tra funzioni cognitive specifiche o verticali e funzioni cognitive generali o orizzontali (Contento, 2016). Con riferimento alle prime parliamo di scrittura, lettura, competenza fonologica, calcolo, funzioni indipendenti dal funzionamento della persona. Si può inoltre affermare che, come sostiene la teoria modulare (Contento, 2016), queste funzioni cognitive sono organizzate in moduli che ne determinano la struttura indipendente dal sistema centrale. Nel sistema verticale i moduli lavorano in modo indipendente dal sistema centrale facendo sì che un’attività di decodifica come la lettura, appartenente al sistema verticale, in caso di difficoltà non andrebbe a compromettere le funzioni cognitive generali. Questo viene considerato un funzionamento indipendente dal sistema centrale. Al contrario invece, operano le funzioni cognitive generali o orizzontali che necessitano di attingere al sistema centrale nel loro utilizzo. Attenzione, memoria, inibizione etc. sono un chiaro esempio di tali funzioni. Un esempio concreto è la guida in quanto per guidare è necessario sfruttare più funzioni orizzontali contemporaneamente. Tutto questo non riguarda solo l’atto del guidare ma prende in considerazione anche delle abilità quale per esempio l’attenzione. Notiamo quindi, come un semplice atto implica il coinvolgimento interconnesso delle funzioni cognitive verticali e generali.

Quando si parla di cognizione, come già notato dagli studi sopra citati, è importante prendere in considerazione le funzioni esecutive. Le funzioni esecutive sono una capacità degli esseri umani di esercitare controllo sui propri pensieri e sulle proprie azioni, di dirigere l’attenzione su informazioni rilevanti e di inibire azioni o stimoli inappropriati.

Nel caso dei bilingui, ad esempio, se devono parlare in una lingua devono inibire la parola nell'altra lingua e infatti molteplici approfondimenti hanno dimostrato come i bilingui in compiti che valutano il funzionamento di controllo cognitivo, riescono ad inibire le risposte non adeguate passando da un compito all'altro, il così detto "shifting", senza grosse difficoltà.

1.5 L'importanza degli aspetti emotivi nei bambini bilingui

Quanto emerso nei paragrafi precedenti ha fatto notare come i bambini esposti a due o più lingue possano godere di benefici di cui un soggetto monolingue solitamente non gode.

Esistono però alcuni aspetti legati alla sfera emotiva che possono da un lato apportare utilità ed andare a migliorare lo sviluppo e la competenza del linguaggio da parte del bambino e, al contempo, causare nel soggetto dei sentimenti di contrarietà e rifiuto. Questi aspetti negativi potrebbero portare il soggetto bilingue a eliminare la possibilità di sviluppare la sua competenza linguistica rispetto alle lingue a cui è stato esposto o sta acquisendo in quel determinato momento.

Il fatto che il soggetto sia esposto fin dalla nascita a due a più codici linguistici potrebbe influenzare anche negativamente alcuni aspetti propri della mente (Contento, 2016), come elementi cognitivi, sociali e culturali. A tal riguardo, pare che la letteratura consideri gli aspetti cognitivi, emotivi e linguistici, almeno nelle prime fasi dello sviluppo, come intersecati tra loro, collegati l'uno con l'altro. Questa non netta distinzione tra tali aree cognitive sembrerebbe definirsi in modo più marcato nel corso del processo di crescita naturale del bambino. La definizione e distinzione che si registra a livello cognitivo, emotivo e linguistico durante la crescita del bambino non sempre, però, si manifesta nello sviluppo dei bambini bilingui (Miller 2002). Tale mancanza di definizione nei soggetti bilingui può essere la conseguenza di situazioni particolari vissute dal bambino che vanno ad intaccare negativamente una specifica area la quale, di conseguenza, potrebbe rallentare lo sviluppo delle altre aree (emotiva, linguistica, cognitiva).

Sono un esempio di tali eventi, come riportano Fonagy e Target (2001), i bambini che vivono o hanno vissuto in orfanotrofio i quali presentano delle complessità dal punto di vista affettivo e del legame. Tali complessità si possono riscontare non solo sotto i punti di vista sopra citati ma anche a livello lessicologico e/o cognitivo. Questo può avvenire

in particolare in situazioni in cui il bambino vive una vita complicata. Ulteriori esempi sono i paesi in guerra, paesi degradati, paesi con un basso livello socioeconomico etc. Emerge quindi che, in casi dove un bambino bilingue si trova in situazioni e condizioni sfavorevoli, la sua competenza e il suo sviluppo linguistico possono influenzare negativamente il suo sviluppo.

La figura della madre pare ricoprire un ruolo fondamentale nelle fasi di sviluppo del linguaggio e in quelli che sono i suoi aspetti emotivi. Fonzi (2001) parla di “maternese” ossia un linguaggio molto semplice che viene utilizzato dalle persone adulte per rivolgersi ai bambini. Questo linguaggio ha la particolarità di possedere al suo interno caratteristiche quali: semplicità e aspetto affettivo. Ulteriore carattere peculiare del “maternese” riguarda la sua ricezione da parte dei bambini; nello specifico, questi, sembrano essere molto ricettivi nel primo periodo di vita a questo tipo di lessico. Probabilmente, la semplicità che lo caratterizza fa sì che il bambino sia collaborativo nei confronti di esso grazie anche alla prosodia che lo contraddistingue ancora prima che il bambino sia in grado di realizzare i vocaboli di una frase.

Si è notato come gli aspetti affettivi ed emotivi delle lingue che vengono apprese e alle quali il bambino è esposto abbiano una ricaduta significativamente diversa rispetto agli aspetti che caratterizzano le lingue apprese successivamente, quindi non dai primi anni di vita del bambino. I vocaboli che sono contrassegnati da un valore affettivo ed emotivo permangono con un'intensità più forte rispetto a quelli che, al contrario, non sono contraddistinti da tali valori. In letteratura sono presenti diversi studi che trattano aspetti relativi al linguaggio correlati alle sfere emotive del soggetto. Ne è un esempio il caso di Bleger (2009) il quale studia la relazione che intercorre tra la psiche di un soggetto e la cerchia sociale alla quale appartiene quest'ultimo.

Accade che vibrazioni negative, trascorsi complicati, conflitti inconsci possano decelerare il percorso che caratterizza lo sviluppo del linguaggio o al polo opposto portare dei benefici in abilità verbali e linguistiche. Come si nota, la relazione che un soggetto ha con le lingue che sta apprendendo o ha appreso può portare ad un vantaggio durante lo sviluppo della persona o può, al contrario, portare ad una resistenza da parte della stessa. Come spiegato da Cummins (2000) un bambino bilingue che si trasferisce per determinate ragioni in un paese dove la lingua primaria non è una delle lingue con le quali è stato cresciuto ed esposto, può causare in lui una sensazione di disagio. Specificatamente, una volta che il bambino è venuto a contatto con la lingua del paese in cui si trova (che è diversa da quelle a cui è stato esposto) suscita dentro di lui una sorta di reazione che lo

porta a non voler parlare una delle lingue con le quali è stato cresciuto. Questo, può avvenire quando il bambino si inserisce all'interno di un contesto dove la sua/le sue lingue non sono condivise a livello sociale. In questi casi, pare che l'esposizione ad una lingua diversa (lingua del nuovo paese in cui si trova) prenda il sopravvento nel bambino, il quale sopperisce le lingue a cui era stato esposto inizialmente.

Concludendo, si può delineare attraverso quanto esposto in questo paragrafo che gli aspetti emotivi e affettivi possano essere fondamentali durante il processo di apprendimento delle lingue e possano anche portare nel bambino bilingue a chiusure e quindi ad influenzare negativamente lo sviluppo del linguaggio dello stesso.

1.6 I vantaggi del bilinguismo

In primo luogo, è importante rilevare come l'accostamento precoce alle lingue porti vantaggi al bambino dal punto di vista cognitivo, sociale, culturale e lessicale. Tuttavia, è necessario sfatare i falsi miti legati all'acquisizione precoce delle lingue. Infatti, un errore diffuso è quello di ritenere che sia sufficiente un'esposizione di un paio d'ore concentrate in pochi giorni affinché il bambino acquisisca la lingua, al contrario l'apprendimento migliore deriva dalla pratica della lingua tutti i giorni. Si riportano di seguito due esempi (Santipolo, Garofolin, Novello, Corrias, 2019) a sostegno di tale posizione.

Esempio n. 1: ARMADI

L'esposizione precoce a più lingue può essere descritta come la contrapposizione esistente fra avere a disposizione un unico armadio molto ampio (rappresentazione dell'apprendimento della lingua in un periodo diffuso nel tempo) e più armadi di dimensioni più piccole (rappresentazione dell'apprendimento della lingua concentrato nel tempo): in entrambe le situazioni la quantità di vestiti contenuta sarà pressoché la medesima ma la differenza principale riguarda il fatto che recuperare vestiti che si trovano in un unico armadio di ampie dimensioni sarà più facile rispetto a recuperarli in più armadi localizzati in posizioni differenti della casa.

Esempio n. 2: SCALINATA

Si faccia riferimento alla situazione in cui di ritorno dalla spesa si hanno varie borse contenenti gli acquisti effettuati ed è necessario percorrere una scalinata. Per percorrere la scalinata con le varie borse ci si trova davanti ad una decisione:

- portare tutte le borse subito nonostante il loro peso non indifferente,
- oppure portarne poche alla volta.

L'elemento discriminante nella nostra decisione è la fatica e pertanto saremmo indotti a ritenere che portare poche borse alla volta sia la soluzione migliore, tuttavia, qui nasce il problema, infatti, una volta in cima con poche borse non avremmo concluso il lavoro e dovremmo tornare indietro a prendere le altre. Questa metafora ci fa comprendere che le strutture della lingua si collocano in zone diverse del cervello dell'uomo (rappresentate nell'esempio dalle varie borse) a seconda del momento nel quale si è esposti alle due o più lingue (nel caso dell'apprendimento in età più avanzate le varie informazioni sono contenute in plurimi compartimenti del cervello) e il recupero delle varie informazioni nel momento in cui le strutture della lingua sono collocate in diverse zone è più complesso, conseguentemente è possibile affermare che è molto più vantaggioso esporre i bambini precocemente ad una lingua.

Constatata la convenienza, in termini di apprendimento, dell'esposizione precoce alla lingua si evidenziano di seguito alcuni dei vantaggi legati al bilinguismo precoce:

- maggiore facilità nell'apprendere la lingua;
- ritardo nell'insorgenza di malattie della terza età legate alla sfera della riserva cognitiva (demenza senile, Alzheimer, etc.) e progressione più lenta della malattia;
- arricchimento economico a livello sociale: si stima che la conoscenza della lingua ad un livello pari o superiore al C1 equivalga a euro 150 mila, conseguentemente, crescere un bambino bilingue è come fargli un dono pari a quella somma;
- vantaggio nel rilevare la violazione delle massime all'interno di uno scambio comunicativo: i partecipanti di una conversazione aderiscono a un principio di cooperazione articolato in diverse categorie di massima (Grice, 1989):
 - massima di quantità: dire niente di più o niente di meno di quanto richiesto per lo scambio comunicativo;

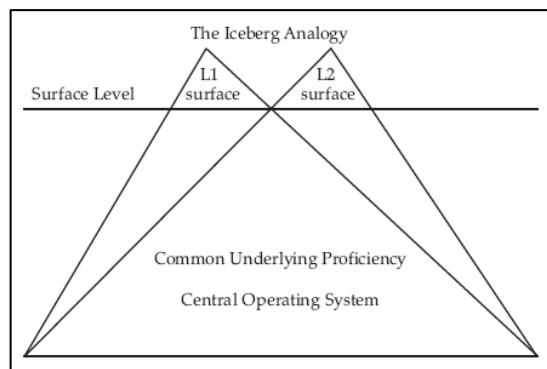
- massima di qualità: dire la verità ed evitare le affermazioni per le quali non ci sono prove sufficienti;
- massima di relazione: essere pertinente;
- massima di cortesia: essere educati.

Un ulteriore aspetto legato ai vantaggi di essere un soggetto bilingue riguarda l'arricchimento cerebrale; infatti:

- l'organizzazione del linguaggio di un soggetto bilingue è più bilaterale rispetto a quella di un monolingue;
- l'emisfero destro di un bilingue svolge un ruolo di maggiore rilievo per la rappresentazione cerebrale delle due lingue e
- un soggetto bilingue presenta una dominanza cerebrale meno rigida rispetto ad un monolingue.

Questo porta a considerare l'importanza dell'apprendimento di una seconda lingua in una fase anteriore rispetto alla prassi diffusa dell'insegnamento negli istituti di istruzione primaria.

A tal proposito rilevante è il principio di interdipendenza linguistica di Jim Cummins il quale sostiene che l'apprendimento e lo studio di una lingua sia un beneficio per la persona. Questo principio viene spiegato da Cummins (1979) utilizzando la metafora del doppio iceberg:



Fonte: Blight, C., A. (2014). "The silent experience of young bilingual learners: A sociocultural study into the silent period".

I picchi dei due iceberg rappresentano ciò che è utilizzato nelle due lingue conosciute dal parlante (suoni, parole, sintassi etc.)

La cosa interessante è che ciò che tiene a galla questi due iceberg è una massa di ghiaccio sottostante ad essi e, più ghiaccio si forma, più le due montagne si innalzano.

La nostra capacità di elaborare una lingua nonché la parte sommersa dell'iceberg cresce quando studiamo una lingua straniera. Immettendo ghiaccio cioè riflessione e nuovi processi linguistici l'intero iceberg si alza sollevando non solo la lingua straniera ma anche la lingua materna.

Tutto questo per spiegare e far capire che la lingua materna, il mantenimento di essa, è un vantaggio e non un ostacolo. Diminuire la L1 non va a beneficiare la L2 ma porta ad un suo deterioramento.

Succede tra i banchi di scuola che l'insegnante per far in modo che il bambino acceleri l'apprendimento della L2 gli dica di evitare di parlare la lingua madre a casa. Questo non è corretto poiché il mantenimento della L1 come detto prima è un grande vantaggio, l'area comune che sorregge i due iceberg è ciò che aumenta la capacità di una persona in ambito linguistico.

Quando si parla di vantaggi dei bilingui è importante sottolineare che in quest'ultimi si registrano delle differenze qualitative e quantitative rispetto ai monolingui.

Quando parliamo di differenze qualitative facciamo riferimento al fatto che i bambini bilingui devono essere in grado di captare l'esistenza di più di un tipo di parlato ovvero devono riconoscere come mai per uno stesso termine una persona utilizza una determinata etichetta es: *table* e un'altra persona utilizza un'etichetta diversa es: *tavolo*. Con riguardo alle differenze quantitative, invece, si evidenzia come i bambini bilingui debbano apprendere due codici linguistici diversi. Al contrario, i monolingui apprenderanno un solo codice linguistico.

Tutto questo, porta a sottolineare che nonostante le differenze qualitative e quantitative l'acquisizione linguistica dei bambini bilingui sembrerebbe procedere in maniera analoga a quella dei bambini monolingui.

1.7 Gli svantaggi del bilinguismo

Con riferimento a quanto detto prima nei vantaggi in particolare all'esempio della scalinata (Santipolo, Garofolin, Novello, Corrias, 2019) è evidente che chi procede nella scalinata con tutte le borse subito ci mette più tempo a percorrere la singola scalinata ma è più vantaggioso, lo svantaggio al contrario è per chi ne porta una alla volta. La persona che porta una sola borsa alla volta deve sempre tornare indietro a prendere ciò che aveva lasciato (in ambito linguistico mettere da parte ciò che è stato appreso fino a quel

momento) al contrario, se le borse vengono portate tutte nello stesso istante lo sforzo è maggiore ma anche il vantaggio è sicuramente più ragguardevole.

Non è del tutto corretto in realtà parlare di svantaggi del bilinguismo poiché non ci sono sufficienti prove a sostegno di questa tesi.

Una peculiarità emersa da un esperimento effettuato da psicologi della Anglia Ruskin University e dalla Cambridge University è stato quello che le persone bilingue rispetto ai monolingui risultano meno abili a valutare le proprie capacità. L'esperimento consisteva nel quantificare i puntini presenti all'interno di due cerchi e successivamente comprendere il livello del proprio operato. È stato notato che i soggetti bilingui esposti all'esperimento non sono abili come i monolingui nel valutare le loro capacità.

Un altro aspetto importante riguarda la fluenza verbale nei bilingui. Ciò che è stato evidenziato è che i bilingui hanno prestazioni inferiori, hanno difficoltà nel recupero della fonologia di una determinata parola, di conseguenza di fronte ad un compito di fluenza verbale come ad esempio: "ha due minuti di tempo per espormi tutte le parole che le vengono in mente con la lettera B" i bilingui dimostrano un deficit. Questo fenomeno può anche essere definito come fenomeno "punta della lingua" si verifica quando dal punto di vista semantico i soggetti riconoscono a cosa serve un oggetto e cos'è ma hanno difficoltà nel recuperare la fonologia di quest'ultimo.

Infine, si è notato attraverso un esperimento condotto dall'università di San Diego riguardante la denominazione di figure nei soggetti bilingui che quest'ultimi hanno una risposta di reazione nel nominare le immagini nella loro lingua dominante più lenta durante la prima presentazione (vengono realizzate più presentazioni) rispetto ai monolingui. Tuttavia, si è notato inoltre che alla quinta presentazione delle figure la tempestività di risposta dei bilingui è considerata uguale a quella dei monolingui effettuata nella prima presentazione.

Pertanto, nonostante i citati e limitati svantaggi del bilinguismo essere un soggetto bilingue non può che essere solo un beneficio per la persona stessa.

2. Il bilinguismo precoce

2.1 Il bilinguismo precoce

Si parla di bilinguismo precoce quando a partire dalla nascita il bambino è esposto a due o più lingue.

Come in tutte le teorie anche negli studi riguardanti il bilinguismo precoce vi sono stati e vi sono anche ad oggi – nonostante in un numero inferiore – sostenitori e oppositori.

Lo psicologo russo Lev Semënovič Vigotsky, attivo nel corso della fine dell’800 e primi ‘900, fu uno dei primi patrocinatori del bilinguismo precoce. Nello specifico, sosteneva la maggiormente articolata e significativa conoscenza metalinguistica di un bambino bilingue precoce (esposto a partire dalla nascita a due o più lingue) rispetto ad un bambino monolingue (esposto a solo una lingua – lingua madre) in quanto la scelta della lingua parlata era una delle due o più opportunità con cui il bambino aveva la possibilità/conoscenza per esprimersi.

Nel polo opposto si può rintracciare Leonard Bloomfield, linguista statunitense dei primi anni del ‘900 noto per aver condizionato la linguistica strutturale negli Stati Uniti. Bloomfield afferma che: “this process retards the child’s development” (1933:55) in particolare, ritarda lo sviluppo cognitivo.

Tuttavia, contrariamente a questo filone di pensiero all’epoca maggioritario, Werner Leopold (Leopold, 1949) sosteneva, a fronte della propria esperienza familiare (figlia bilingue precoce) che l’esposizione a due o più lingue del bambino a partire dalla sua nascita portasse, in realtà, ad un vantaggio cognitivo.

Quanto esposto dagli studiosi Vigotsky e Leopold pare essere in linea con quanto viene sostenuto oggi. Ad oggi, la letteratura maggioritaria sostiene l’effetto positivo del bilinguismo precoce nello sviluppo cognitivo del bambino. Si noti anche che, quando si tratta del vantaggio nei confronti del bilinguismo precoce, questo non si esaurisce soltanto in un vantaggio nella sfera cognitiva ma, come affermato da vari studiosi, può essere rintracciato anche nel pensiero divergente (Kharkhurin, 2008), in un migliore uso dell’apprendimento (Bochener, 1996) ed in una migliore memoria di lavoro (Fabbro, 2005).

Appurato che esporre il bambino a due o più lingue fin dalla nascita ha un vantaggio non solo a livello cognitivo, si noti come l'esposizione precoce a due o più codici linguistici condizioni, fra l'altro, anche l'intelligenza culturale.

L'intelligenza culturale è un meccanismo cognitivo che permette di entrare in contatto e di relazionarsi con culture che si discostano dalla propria e con gli elementi specifici di tali culture (ad esempio, la religione, la lingua etc.) distanziandosi da ciò che è conosciuto. Alcune ricerche (Proietti Ergün 2013) hanno evidenziato come una persona monolingue possa dimostrare un'elevata intelligenza emotiva all'interno della sua cerchia sociale/culturale ma non un'altrettanta apertura nel momento in cui viene inserita all'interno di una cerchia sociale/cultura diversa dalla propria.

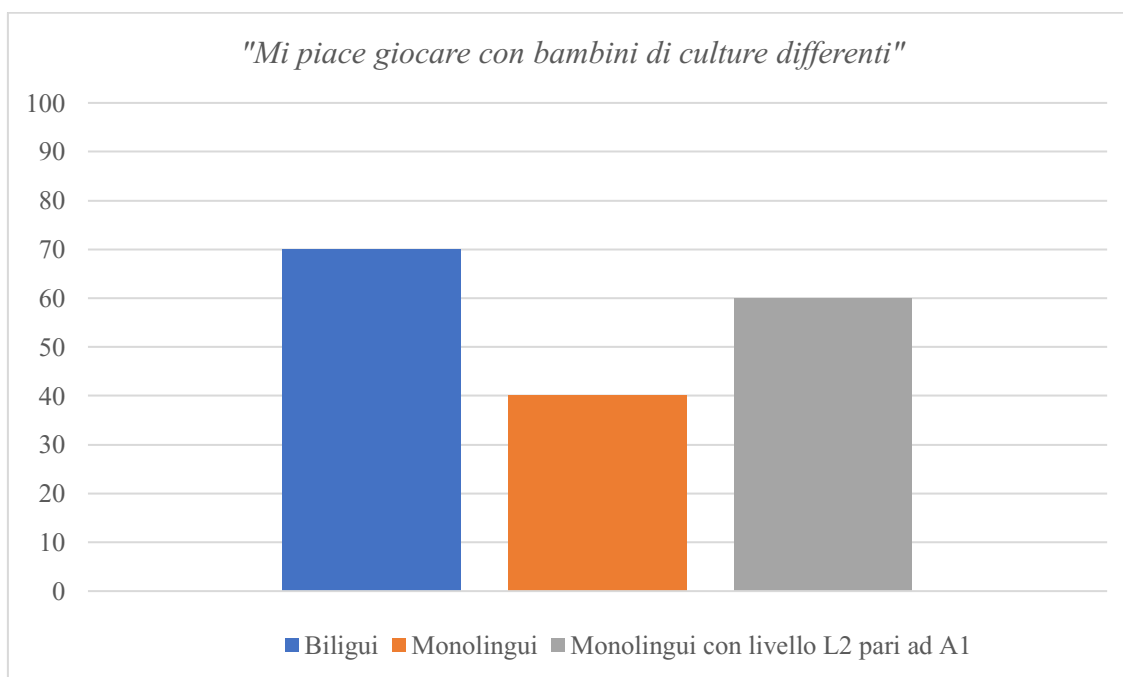
Per provare a comprendere l'impatto che il bilinguismo precoce ha nell'intelligenza culturale del singolo si riporta di seguito lo studio condotto da Anna Lia Proietti Ergün (2013).

I soggetti dello studio sono:

- venti bambini bilingui (età media 9,6 anni)
- quaranta monolingui italiani (età media 9,4) tra i quali il 50% sono bambini che studiano l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale e che hanno un livello di conoscenza della lingua L2 pari ad A1

E, ad essi, sono state sottoposte svariate domande al fine di misurare l'intelligenza culturale di ciascuno. Si riportano di seguito le varie domande somministrate unitamente alle relative risposte ottenute (esposte attraverso grafici).

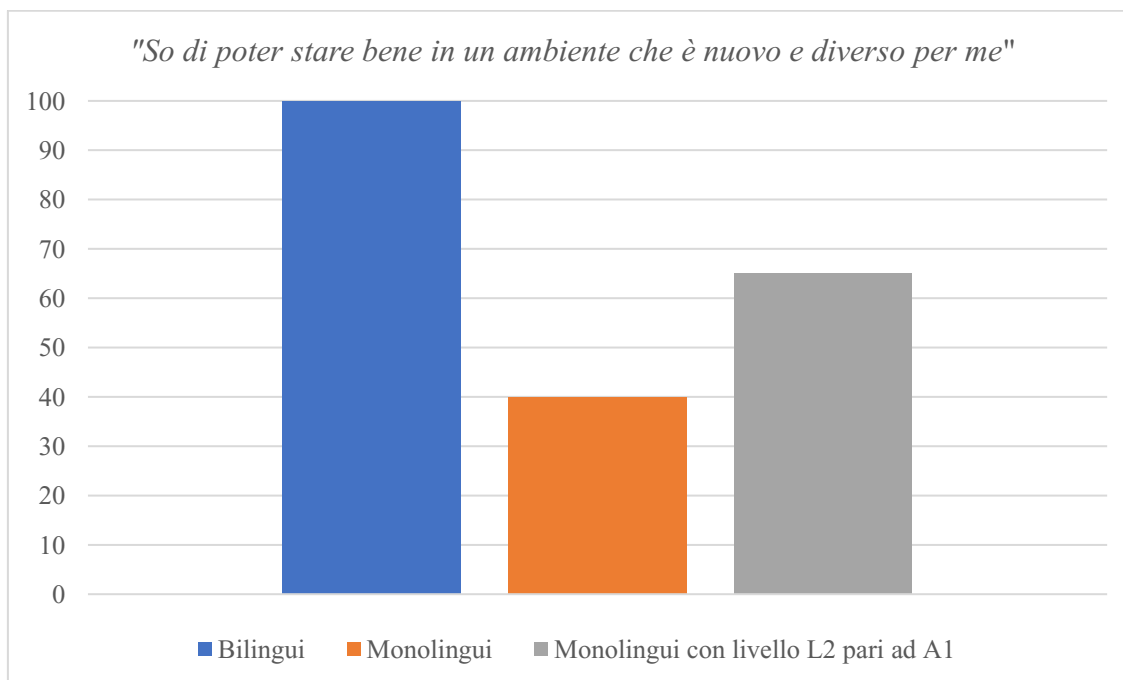
Domanda 1



Il grafico mette in luce come:

- il gruppo composto da bambini bilingui sia per il 70% propenso a giocare con bambini di culture differenti;
- nel gruppo monolingue si distingue fra i seguenti comportamenti:
 - gruppo monolingue → il 40% dei bambini afferma che non gli piace giocare con bambini appartenenti a culture differenti
 - gruppo monolingue che studia l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale → il 60% dei bambini afferma che gli piace giocare con bambini appartenenti a culture differenti.

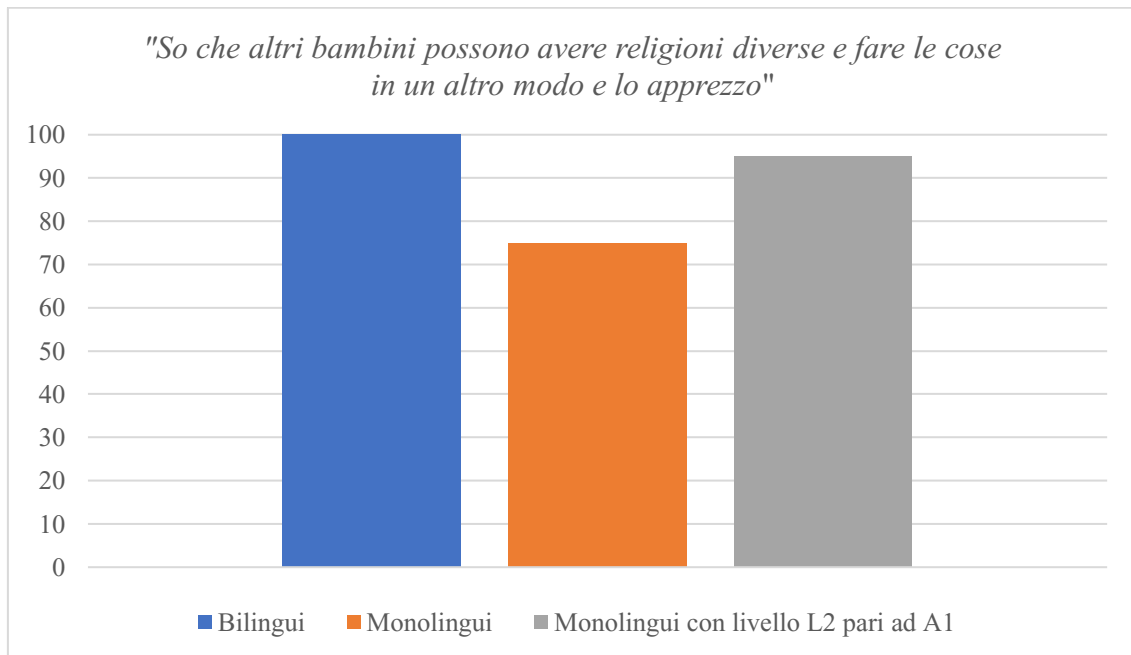
Domanda 2



Il grafico evidenzia come:

- il gruppo composto da bambini bilingui sia completamente (100%) a suo agio in un ambiente nuovo o diverso;
- nel gruppo monolingue si distingue fra i seguenti comportamenti:
 - gruppo monolingue → il 60% dei bambini afferma che non gli piace stare in un ambiente diverso
 - gruppo monolingue che studia l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale → il 65% dei bambini afferma che gli piace stare in un ambiente diverso.

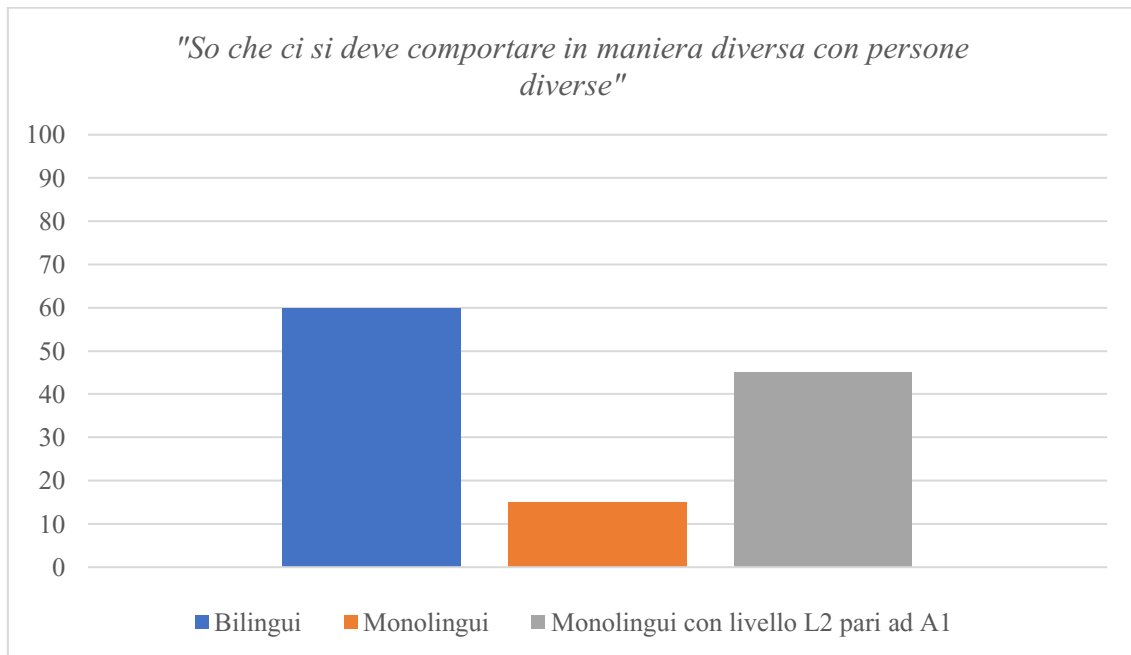
Domanda 3



Il grafico mostra che:

- il gruppo composto da bambini bilingui apprezza tale situazione (100%);
- nel gruppo monolingue si distingue fra i seguenti comportamenti:
 - gruppo monolingue → il 75% dei bambini apprezza tale situazione;
 - gruppo monolingue che studia l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale → il 95% dei bambini apprezza tale situazione.

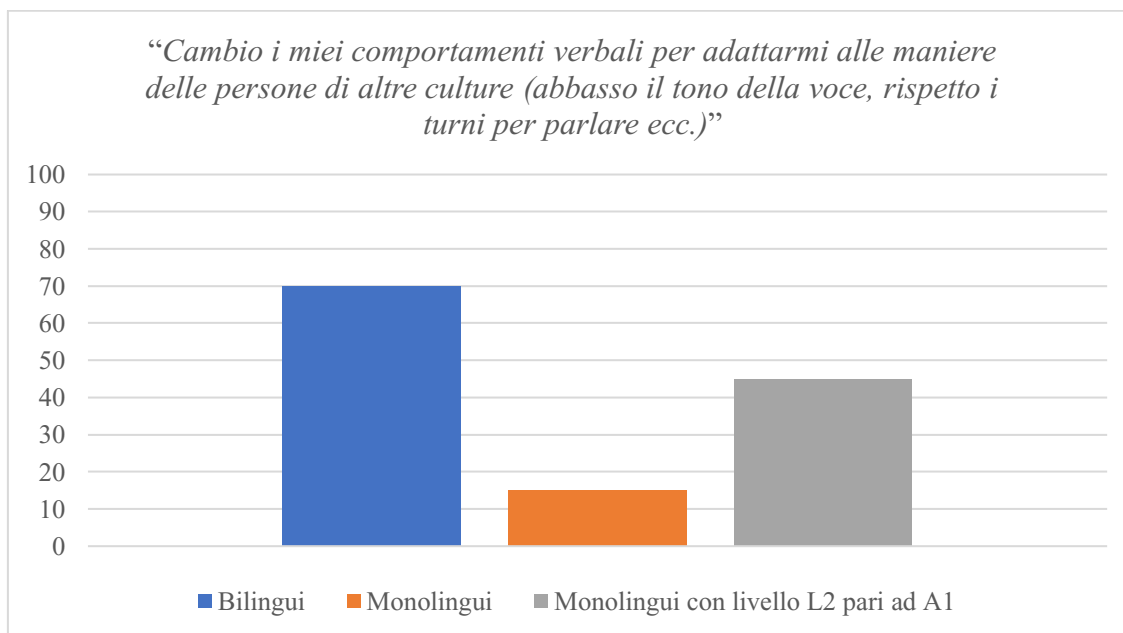
Domanda 4



Dal grafico emerge che:

- il gruppo composto da bambini bilingui per il 60% risulta pienamente cosciente di tale situazione;
- nel gruppo monolingue si distingue fra i seguenti comportamenti:
 - gruppo monolingue → l'85% dimostra assenza di consapevolezza nel modificare il proprio modo di comportarsi con persone con culture diverse;
 - gruppo monolingue che studia l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale → il 35% dei bambini presenta consapevolezza (più o meno marcata) circa la necessità di adeguare il proprio comportamento.

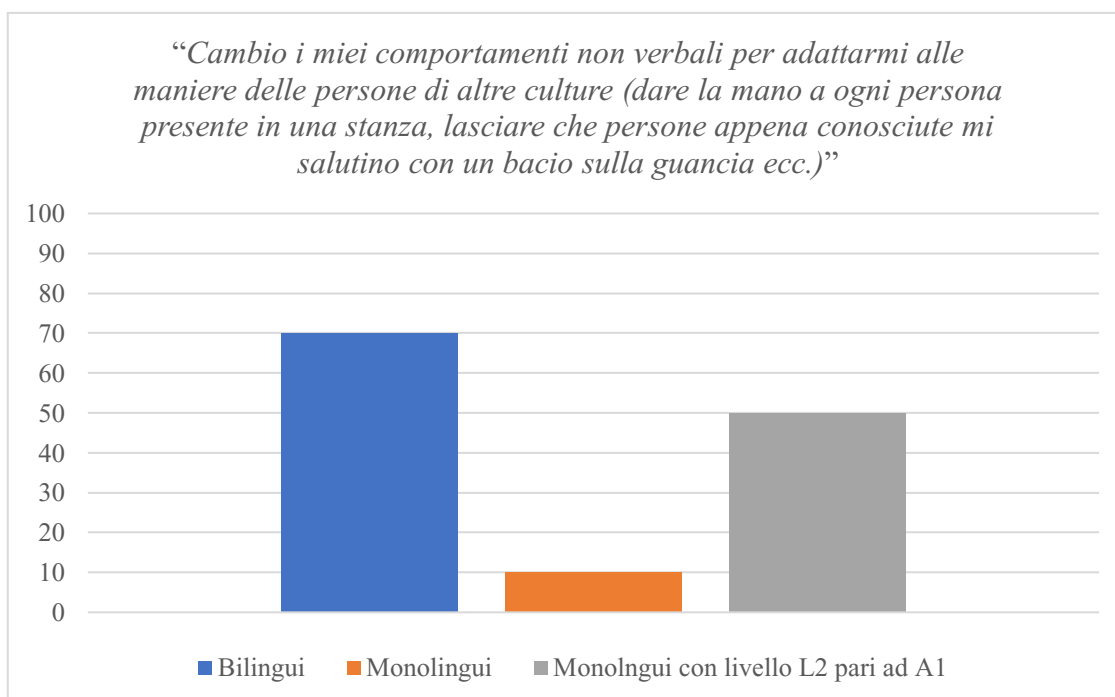
Domanda 5



Dal grafico si vede che:

- il gruppo composto da bambini bilingui per il 70% afferma di adattarsi;
- nel gruppo monolingue si distingue fra i seguenti comportamenti:
 - gruppo monolingue → l'85% afferma di non adeguare i propri comportamenti verbali;
 - gruppo monolingue che studia l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale → il 45% dichiara di riuscire a adeguarsi.

Domanda 6



Il grafico pone in luce che:

- il gruppo composto da bambini bilingui per il 70% afferma di adeguare i propri comportamenti non verbali;
- nel gruppo monolingue si distingue fra i seguenti comportamenti:
 - gruppo monolingue → il 90% afferma di non adeguare i propri comportamenti non verbali;
 - gruppo monolingue che studia l'inglese al di fuori del contesto scolastico statale → il 50% dichiara di riuscire a adeguare i propri comportamenti non verbali.

Lo studio condotto da Anna Lia Proietti Ergün dimostra come il bilinguismo precoce influenzi maggiormente e positivamente l'intelligenza culturale ovvero la capacità di adattarsi e relazionarsi con persone e culture differenti.

Come è noto, la conoscenza di due o più lingue a partire dalla nascita è un vantaggio attraverso il quale il bambino beneficerà per un lungo periodo se non per tutta la sua vita. Si parla di "lungo periodo" (distinguendo da tutta la vita) in quanto è possibile che un

soggetto bilingue precoce perda la conoscenza della seconda (o più) lingua. Questo può essere causato dal non utilizzo/rado utilizzo di detta lingua, fenomeno definito come “bilingui in letargo” (Grosjean, 2015:94). Questa condizione può causare nel soggetto un sentimento di tristezza legato alla scomparsa di un codice linguistico. Smarrimento che crea disagio nella conversazione, il quale può essere accentuato nel momento in cui il nome della persona è uguale nella lingua che la stessa sta perdendo.

Additionalmente a quanto espresso fino ad ora e come posto in luce dallo studio sopra citato si attenzioni come cultura, religione, ambienti e comportamenti differenti dai propri nel caso di bambini bilingui precoci siano un valore aggiunto che va a sommarsi ai benefici dell’esposizione precoce a due o più lingue.

Nel paragrafo che segue, si andranno ad evidenziare il ruolo delle relazioni sociali nello sviluppo del bilinguismo precoce.

2.2 L’influenza delle relazioni sociali nel bilinguismo precoce

Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito educativo dimostra quanto sia favorevole per il bambino l’esposizione in tenera età a una o più lingue sia in ambito formativo sia sul piano dell’acquisizione linguistica, entrambi significativamente importanti. (Novello, 2021)

Anche la commissione Europea (<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>) ha promosso e sostiene l’acquisizione delle lingue straniere come strumento per lo sviluppo di una competenza comunicativa migliore.

Purtroppo, non sono molte in Italia le realtà formative che offrono un percorso educativo di due o più lingue nella prima infanzia.

Un esempio positivo può essere rappresentato dal progetto “Accostamento al bilinguismo precoce” (Novello, 2021) di S.P.E.S. (Servizi Alla Persona Educativi E Sociali), associazione che si opera nell’ambito dei servizi per l’età evolutiva e della famiglia, e Università degli studi di Padova in collaborazione dal 2015.

Tale progetto nasce dalla volontà di offrire, attraverso un percorso educativo pianificato, una proficua esperienza formativa bilingue (italiano – inglese) ai bambini.

In un primo momento il progetto ha coinvolto bambini di età tra i zero e i tre anni passando successivamente ad un'età che va dai tre ai sei anni interessando sia asili nido che scuole dell'infanzia.

Il progetto ha lo scopo di attuare:

- una formazione per gli insegnanti,
- la realizzazione della progettazione,
- il monitoraggio nelle scuole delle attività durante l'anno scolastico,
- incontri e feedback intermedi con le educatrici,
- l'analisi dei risultati ottenuti.

Questo progetto è di fondamentale importanza per promuovere il bilinguismo precoce anche all'interno delle scuole, quindi tra insegnanti e genitori. Come anticipato in precedenza, attualmente in Italia non esiste un regolamento che promuove l'insegnamento delle lingue straniere prima della scuola dell'obbligo (i.e., scuola di formazione primaria) e, di conseguenza, la scuola dell'infanzia risulta ad oggi esclusa dal percorso di educazione bilingue precoce.

Tale argomento era già stato affrontato durante la conferenza della Commissione Europea di Barcellona nel 2002 sulla promozione dello studio di due lingue straniere a partire dalla scuola dell'infanzia. La Commissione ha sottolineato come la conoscenza di diversi sistemi linguistici possa portare i bambini ad avere delle competenze più solide in lingue diverse oltre a quella madre.

Dalla trattazione che segue è possibile notare come la scuola sia uno dei punti di congiunzione tra il bambino bilingue e i valori sociali della lingua.

Per poter analizzare il bilinguismo è possibile individuare cinque aree del comportamento sociale così come identificate da Joshua Fishman (1977), linguista statunitense del '900: la famiglia, l'amicizia, la religione, l'istruzione e l'occupazione.

Per il linguista Joshua Fishman le citate aree rappresentano le maggiormente significative influenze sociali da prendere in considerazione quando si analizza il bilinguismo.

Queste stesse aree sono però ridotte quando ci si riferisce al bilinguismo precoce. Nel dettaglio, le aree di riferimento per quest'ultimo sono: la famiglia, il gruppo dei coetanei e la scuola.

Il linguista evidenzia come il bambino interagendo a livello sociale con coloro che fanno parte della sua cerchia di relazioni instaura dei rapporti di comunicazione propri

importanti per interiorizzare i valori sociali della lingua, tali valori vengono trasmessi dalle persone facenti parte della sua cerchia sociale.

Coerentemente con l'approccio di Joshua Fishman, anche lo studioso statunitense padre della sociolinguistica William Labov (1977), sostiene che il linguaggio del bambino è influenzato non solo dalla sfera genitoriale ma anche dalla scuola e dal gruppo dei pari (gruppi sociali con cui il bambino normalmente interagisce). Labov mette in luce come il prodotto finale della conoscenza del linguaggio sia dato anche dalle norme proprie della cerchia sociale con cui interagisce il bambino.

Quando il bambino si trova di fronte alle due forme linguistiche: famiglia e gruppo dei pari, è interessante notare come prediliga il linguaggio del gruppo dei pari che molto spesso utilizza forme linguistiche meno complesse rispetto a quelle della famiglia.

In conclusione, sulla base di quanto sostenuto dagli autori sopra citati preme da ultimo nuovamente sottolineare come le relazioni sociali attuate dal bambino bilingue assumano una posizione dominante ed estremamente influente nella formazione del linguaggio di quest'ultimo (bilingue precoce).

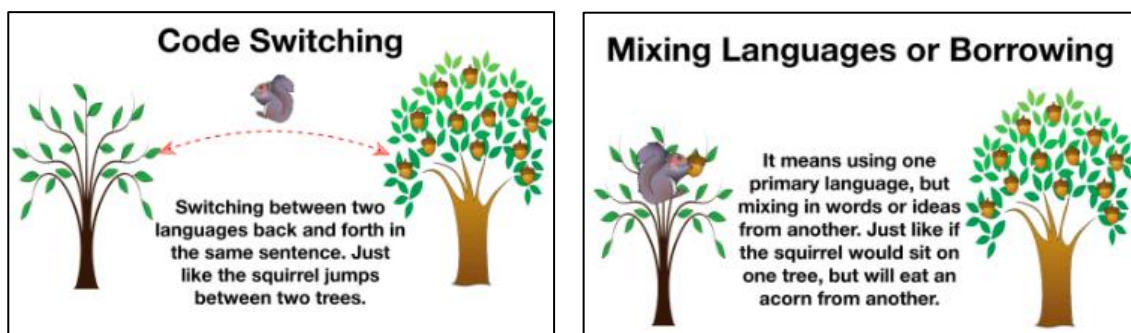
2.3 Il linguaggio e lo sviluppo lessicale del soggetto bilingue precoce

Come assodato nel paragrafo precedente, i soggetti con i quali il bilingue precoce instaura forti legami sociali sono importanti per lo sviluppo del linguaggio di quest'ultimo. In particolare, si noti come la figura della madre, accanto a quella dei genitori come nucleo familiare, delle persone che si prendono cura fin dai primi giorni di vita e della scuola, sia un elemento stimolatore per il bambino.

La voce della madre è riconoscibile dal neonato già nella fase di gestazione ed è capace di discriminarla fin dai primi giorni; per questo motivo, è una figura rilevante anche per lo sviluppo dell'individualità del bambino stesso.

A differenza del bambino monolingue, un bilingue precoce riporta delle peculiarità nella sua competenza comunicativa. Per esempio, si è notato come, i bambini bilingui esposti fin dai primi anni di vita a due o più lingue crescendo producano delle frasi passando da una lingua all'altra. Questo fenomeno è noto come code-switching o, in italiano, commutazione di codice, il quale deve essere distinto dal code-mixing o, in italiano, mescolanza di codice (mescolare il lessico delle due o più lingue che si parlano). Tali

fenomeni, si possono riscontrare nei bilingui precoci ma anche negli adulti bilingui in generale.



Fonte: <https://bilingualkidsrock.com/code-switching-vs-borrowing-in-bilingual-children/>

Quando si parla di sviluppo del linguaggio nei bambini bilingui è importante mettere in luce, come fanno notare Onofrio, Caselli e Ferri (2019) nella rassegna “Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare”, che vi possono essere alcuni elementi naturali tali da influenzare negativamente (rappresentando dei fattori di rischio) lo sviluppo del linguaggio del soggetto bilingue precoce. Questi aspetti sono, ad esempio, un minor peso alla nascita, una gestazione gemellare, una nascita prematura.

Inoltre, gli aspetti influenti nello sviluppo del linguaggio del soggetto bilingue precoce non si esauriscono negli elementi naturali sopra riportati ma, come evidenziato da Marini et al. (2017), anche il genere della persona è determinante nello sviluppo del linguaggio del soggetto. Normalmente, si registra un avanzamento più lento del linguaggio nei bambini maschi al contrario delle bambine che sviluppano molto prima la loro capacità comunicativa. Questo interessa non solo i bambini bilingui ma anche i bambini monolingui (Hammer, Lawrence, Rodriguez, Davison, Miccio, 2011). Ugualmente, il livello socioeconomico della famiglia può influenzare lo sviluppo linguistico del bambino bilingue. Oggi giorno, sono sempre più le famiglie che beneficiano al loro interno di baby-sitter specializzate non solo nel prendersi cura dei bambini ma anche per insegnare loro una lingua diversa o consolidare la conoscenza della loro seconda (o più) lingua.

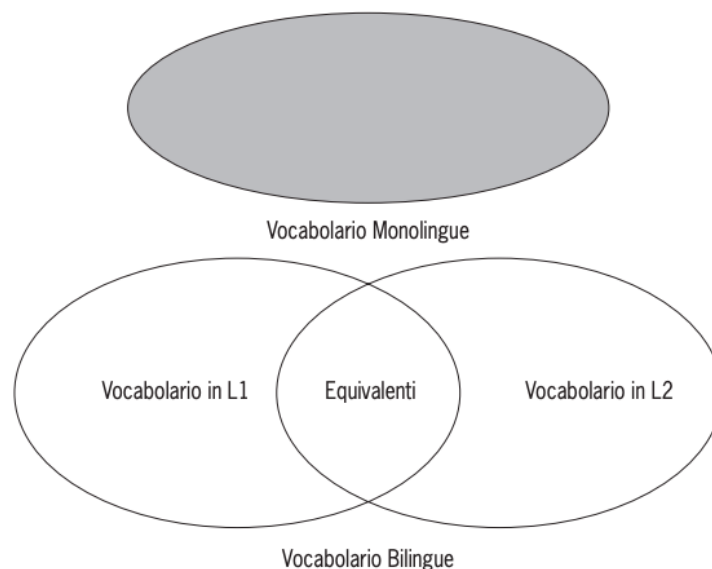
Appurato quanto esposto fino ad ora, studi recenti (Onofrio, Caselli, Ferri, 2019) hanno consolidato che gli stadi dello sviluppo fonologico, morfologico e lessicale dei bambini bilingui siano assimilabili a quelli dei bambini monolingui. Si noti però che vi sono delle peculiarità ancora aperte che rendono differenti alcuni aspetti del linguaggio dei bilingui precoci; specificatamente: la comprensione e la produzione lessicale.

Rispetto ai monolingui, i bambini che acquisiscono due o più lingue fin da piccoli rilevano una difficoltà negli aspetti sopra citati. In particolare, DeAnda et al. (2016) hanno evidenziato il fenomeno conosciuto come “many-to-one mapping” attraverso il quale si evidenzia come i soggetti bilingui precoci debbano associare due forme fonologiche ad uno stesso elemento es: “cane” – “dog”.

Al contrario, i monolingui assumono un fenomeno conosciuto come “one-to-one mapping” che equivale ad un suono associato ad un elemento (Graham et al. 1998).

Il bagaglio lessicale del bambino bilingue a tredici mesi pare essere composto nella sua interezza da “parole equivalenti” ossia parole che hanno lo stesso significato nelle lingue che sta acquisendo il bambino (De Houwer et al. 2006). A due anni, si è notato come, la percentuale di “parole equivalenti” non componga più quasi totalmente il lessico del bambino ma si abbassi al 30% (Bosch, Ramon-Casas, 2014). Una recente ricerca (Legacy et al. 2016) ha dimostrato che il bagaglio lessicale recettivo del bambino bilingue non presenti dissomiglianze da quello del bambino monolingue.

Tale ricerca ci dimostra che esporre precocemente un bambino a due o più lingue non condizioni lo sviluppo del linguaggio; tuttavia, se si registrano dei ritardi nello sviluppo della lingua è necessario riconoscere che possano derivare da una minore esposizione a quella lingua in particolare (Conboy et al. 2006).



Fonte: Onofrio, D., Caselli, M.C., Ferri, R. (2019) “Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui in età prescolare”.
Psicologia clinica dello sviluppo. 27-48.

Quanto sopra illustrato sullo sviluppo linguistico del bambino bilingue precoce non è totalmente esaustivo ma vi sono ulteriori aspetti che è necessario prendere in considerazione quando si tratta il lessico e il linguaggio del bambino bilingue.

Fra tali ulteriori aspetti si inserisce lo stimolo/input linguistico, il quale, unitamente al primo momento in cui il bambino viene esposto alla seconda (o più) lingua deve essere considerato nella trattazione del lessico e del linguaggio del bambino bilingue. Quando si parla di input linguistico è interessante notare come un cospicuo impulso in una delle lingue che sta acquisendo il bambino non sempre porta quest'ultimo ad avere una consistente abilità linguistica in suddetta lingua. Al contrario, quando lo stimolo è uguale per entrambe le lingue si può riscontrare un bagaglio lessicale analogo in entrambe le lingue. In questo caso, è stato notato da David e Wei (2008) come uno stimolo bilanciato aumenti anche le “parole equivalenti” all'interno del bagaglio lessicale del bambino; tuttavia, questa può essere considerata come la migliore delle ipotesi. Capita, inoltre, che il bambino bilingue presenti un'abilità linguistica non bilanciata in situazioni dove una lingua prevale sull'altra (MacLeod et al. 2013). La ricezione dello stimolo linguistico può portare delle differenze all'interno del bagaglio lessicale dei bilingui precoci e dei monolingui. In particolare, uno studio di Cattani et al. (2014) ha confrontato bambini bilingui esposti all'inglese e monolingui e si è notato che quando il bambino bilingue è esposto per il 60% (o più) allo stimolo inglese ha un bagaglio lessicale pari a quello dei monolingui. Nel momento in cui la percentuale sia inferiore al 60% non si può definire il vocabolario del bambino bilingue pari a quello di un monolingue.

In merito a queste, esistono particolari metodi per calcolare l'input linguistico; riscontriamo tra questi:

- interviste “day in the life”,
- diari linguistici,
- questionari.

Le interviste vanno ad indagare le competenze linguistiche acquisite dal bambino in relazione al suo rapporto col contesto familiare e le interazioni con chi si prende cura di lui. In particolare, viene considerata la vita del bambino che si sviluppa in una settimana, gli interlocutori e la relativa lingua di questi con i quali il bambino ha delle relazioni (Onofrio et al. 2012).

Per quanto riguarda i diari linguistici, si tratta di diari che documentano le relazioni del bambino con interlocutori, lingua parlata e luogo. Questo diario deve essere compilato dai genitori al fine di calcolare lo stimolo linguistico (De Houwer 2007).

Infine, i questionari possono essere paragonati alle interviste in quanto la stima dell'input linguistico è effettuata nella stessa maniera (Cattani et al. 2014).

2.4 L'influenza della conoscenza linguistica della L1 dei bambini bilingui precoci nello sviluppo delle abilità di scrittura e lettura nella L2

Sulla base di quanto esposto nel paragrafo precedente, nel soggetto bilingue precoce potrebbe riscontrarsi una più solida conoscenza di una delle due (o più) lingue. Tale situazione potrebbe essere la conseguenza di una maggiore e più prolungata esposizione a tale lingua rispetto alle altre lingue conosciute.

Come riportato da Lindholm-Leary e Borsato (2006), significative abilità linguistiche nella L1 (lingua delle due (o più) lingue a cui il soggetto è maggiormente esposto) di bambini bilingui potrebbero portare gli stessi ad avere maggiori abilità di lettura nella L2. Questo fenomeno non si riscontrerebbe nei bambini bilingui che non possiedono competenze linguistiche nella L1 tali da permettere lo sviluppo di una maggiore capacità di lettura nella L2.

Tuttavia, le suddette abilità di lettura nella L2 non sono facilmente riscontrabili in quanto non è immediato riuscire a stabilire se le conoscenze lessicali dei bambini bilingui nella L1 siano o meno conformi allo standard.

Infatti, i bambini non sono fin da subito in grado di comprendere quello che viene scritto e prima di sviluppare una competenza di lettura tale da farli diventare abili e autosufficienti assimilano, sulla base del contesto sociale di appartenenza, determinate informazioni legate alle regole della lingua scritta.

Tolchinsky, Landsmann e Karmiloff-Smith (1992) definiscono tali informazioni, acquisite dal soggetto preliminarmente rispetto all'abilità nella lettura, come "concettualizzazione della lingua scritta" e le stesse sono importanti al fine di stabilire la successiva acquisizione della competenza della lettura. Infatti, queste informazioni permettono al bambino di capire e assimilare le norme alla base della lettura: capire come

può esser letto un testo e comprendere che si può assumere un registro specifico tipico della lingua parlata e un registro specifico proprio della lingua di circostanza.

Un aspetto interessante è notare, come esposto dallo studio di Bialystok, Shenfield e Codd (2000), che i bambini bilingui pare riescano a capire prima dei bambini monolingui la non relazione tra la parola e il referente. Nello specifico, i bambini bilingui comprendono più rapidamente che la parola “ghiaccio”, in quanto parola, non è fredda. Inoltre, i bambini bilingui – rispetto ai bambini monolingui – sono in grado di riconoscere che nello scrivere un determinato concetto la scrittura non è altro che un’interpretazione/il mezzo di quello che sarà poi il significato che si vuole far emergere di quel concetto. Un’altra caratteristica importante del bilinguismo precoce, emersa attraverso gli studi di Bialystok (1991), pone in rilievo come i bambini bilingui in età prescolare ed esposti a due lingue graficamente diverse già in un periodo precoce riescono a stabilire che la lunghezza della parola non sempre è correlata alla grandezza del referente.

In particolare, se si mettono in relazione due parole come treno e coccinella, il bambino bilingue esposto a lingue graficamente diverse sarà in grado di capire che la lunghezza della parola treno non coincide con la grandezza effettiva del referente in oggetto (il treno come mezzo di trasporto) e, viceversa, come la lunghezza della parola coccinella non corrisponda alla grandezza del suo referente (l’animale). Tale capacità di distinzione fra la parola e il corrispondente referente non si registra né in bambini monolingui né in soggetti bilingui che sono esposti a due lingue graficamente simili, ad esempio, bambini bilingui francese – inglese / italiano – spagnolo esposti a due lingue graficamente simili. Con riferimento a questo specifico aspetto, Bialystok, Shenfield e Codd (2000) hanno dimostrato come bambini bilingui francese – inglese producessero risultati di distinzione fra la parola e il referente simili ai bambini monolingui, non riportando nessun beneficio. Contrariamente ai bambini bilingui francese – inglese, i bilingui cinese – inglese o ebraico – inglese, caratterizzati dalla conoscenza di lingue graficamente diverse, dimostrano un beneficio di comprensione fra la lunghezza della parola e la non correlazione di questa rispetto al referente. Questo beneficio è il risultato all’esposizione a due lingue graficamente diverse che permette a questi soggetti di essere più abili sulla correlazione suono – segno.

Inoltre, si noti come la competenza fonologica funga da base per l’assimilazione delle competenze di lettura e scrittura. A tal proposito, è stato riscontrato come rispetto ai bambini monolingui i bambini bilingui, nello svolgere compiti di abilità fonologica, detengano dei benefici:

- accoppiare parole correlate dallo stesso suono iniziale (Campbell e Sais, 1995),
- identificare rime (Bruck e Genesee, 1995),
- scomposizione di morfemi (Campbell e Sais, 1995).

Questi benefici permangono fino al primo anno della scuola elementare e da questo momento in poi tenderanno ad essere sempre meno visibili, fino a scomparire.

In conclusione, come esposto da Contento (2016), il bilinguismo può da un lato, fungere da beneficio alla consapevolezza fonologica, dall'altra lato contrariamente a quanto appena espresso, può non avere dei benefici.

2.5 Bilinguismo precoce: uno sguardo al Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL)

Dagli studi esposti precedentemente si è notato come il bilinguismo precoce porti ad avere dei benefici nei soggetti interessati, tra cui, un migliore sviluppo cognitivo. Al polo opposto si è notato come i bambini bilingui realizzino delle performance minori rispetto ai monolingui in specifiche aree linguistiche. Ad esempio, il bagaglio lessicale pare risultare meno ricco rispetto a quello dei monolingui e si registra un rallentamento al lessico. Inoltre, i bilingui pare riscontrino alcune difficoltà nella morfosintassi, nella creazione di anafore e nella decodificazione delle stesse (Serratrice et al. 2004, Sorace et al. 2009, Sorace 2011).

Quanto appena sopra citato (difficoltà nella morfosintassi, difficoltà nella realizzazione e decodificazione di anafore, un povero bagaglio lessicale, rallentamento del lessico etc.) porta, spesso, a considerare le difficoltà di questi soggetti bilingui precoci simili a quanto viene identificato come Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL).

Il Disturbo Specifico del Linguaggio è un disturbo linguistico che può verificarsi anche nei soggetti monolingue. In particolare, pare registrarsi a livello linguistico e sembrerebbe interessare principalmente due aree: l'area della morfosintassi e l'area lessicale.

Considerando le principali difficoltà del bilingue precoce nell'acquisizione lessicale e morfosintattica diventa quindi difficile la diagnosi accurata e tempestiva di un Disturbo Specifico del Linguaggio in quanto, come visto, le caratteristiche sono quasi sempre le stesse.

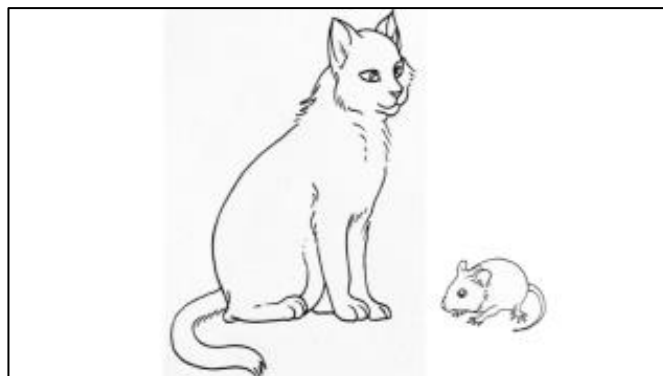
A tal proposito, diventa rilevante l'applicazione di marcatori clinici ovvero costrutti linguistici utili al fine di capire se il soggetto sia un caso DSL o un bambino bilingue nella sua prima fase di acquisizione delle lingue.

Tale argomento è stato oggetto di studio di Vender, Guasti, Garraffa e Sorace (2012) nell'articolo "Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio. Somiglianze e differenze" dal quale si evince che per il caso italiano i marcatori clinici oggetto di studio saranno:

1. la produzione di pronomi clitici,
2. la ripetizione di non parole.

Nel primo caso, riguardante la produzione di pronomi clitici si è considerato uno studio sviluppato da Bortolini et al. (2006). Lo studio consisteva nel mostrare due disegni a bambini (età tra i 3,5 e 5,5 anni) affetti da Disturbo Specifico del Linguaggio e a bambini che avevano un'assimilazione linguistica nella norma. Successivamente veniva loro chiesto di completare la frase:

1



Domanda esaminatore:

“Guarda, il gatto vuole prendere il topo.”

“Cosa fa il gatto al topo?”

Risposta oggetto di studio:

“LO prende”

2



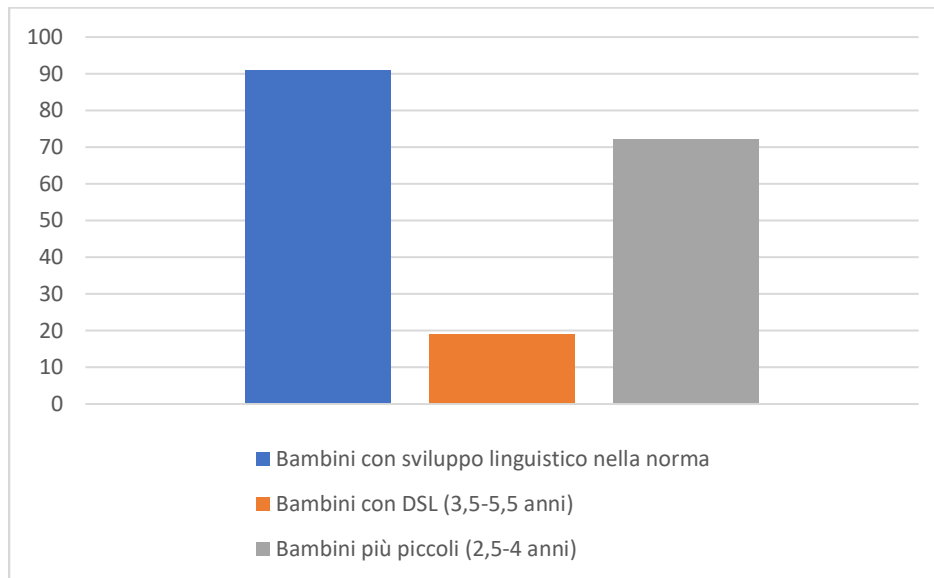
Fonte:

https://www.researchgate.net/publication/331088332_Validazione_di_un_test_per_la_produzione_elicitata_di_clitici

Fonte:

https://www.researchgate.net/publication/331088332_Validazione_di_un_test_per_la_produzione_elicitata_di_clitici

Di seguito, si propone un grafico che evidenzia in maniera specifica i risultati nelle prestazioni tra bambini con sviluppo linguistico nella norma, bambini con DSL (età media 3,5-5,5 anni) e bambini più piccoli (età media 2,5-4 anni)



Dallo studio emerge come:

- nel 91% dei casi i bambini con uno sviluppo linguistico nella norma elaborino la frase corretta;
- i bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio producano il clitico corretto nel 19% dei casi andando spesso ad omettere il clitico adeguato e
- i bambini più piccoli (età media 2,5 – 4 anni) producano il clitico corretto nel 72% dei casi.

Inoltre, capita che i bambini con DSL contrariamente di produrre il clitico corretto tendano non solo ad eliderlo ma ad inserire anche il corrispettivo sostantivo. Nel caso appena discusso, si comporterebbero rispondendo alla domanda: “Guarda, il gatto vuole prendere il topo.” “Cosa fa il gatto al topo?” con “Prende il **TOPO**” anziché “**LO** prende”.

Il secondo caso, ossia la ripetizione di non parole cioè sequenze di parole senza contenuto è un ulteriore marcatore clinico utile al fine di individuare soggetti con DSL e distinguerli dai bilingui precoci. Anche in questo caso emerge, da svariati studi, come i bambini che posseggono un ampio bagaglio lessicale, che sono abili nella produzione di frasi producano delle performance elevate di ripetizione di non parole. Questo non si riscontra

nei bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio in quanto grazie alle ricerche sopracitate abbiamo preso conoscenza di come questi ultimi non avendo caratteristiche quali: massiccio vocabolario, competenze nelle strutture lessicale ecc. non possano performare nel migliore dei modi.

Concludendo, si è appurato come i bambini bilingui usino i clitici con le stesse difficoltà dei bambini con DSL. La differenza sta nel fatto che gli errori commessi dai primi sono sostanzialmente diversi da quelli commessi dai secondi. In particolare, i bilingui precoci nella loro produzione linguistica inseriscono, anche se errato, un clitico. Al contrario i bambini con DSL tendono ad ometterlo completamente. Tale risultato dimostra come i bambini bilingui riconoscano che la frase necessita di un clitico ma non abbiano ancora sviluppato la sufficiente maturità linguistica per fletterlo nel modo corretto. Questa maturità linguistica, una volta ottenuta, farà sì che non si manifestino più suddetti errori. Contrariamente ai bambini bilingui, questa correzione naturale non avviene nei bambini affetti da DSL nei quali le difficoltà permangono anche dopo i sette anni di vita.

2.6 Prima è meglio: l'importanza della scuola dell'infanzia

Come assodato fino ad ora, esporre un bambino ad uno o più codici linguistici (L2) diversi dalla lingua madre (L1) produce in lui particolari benefici. È stato dimostrato da Carlos A. Melero (2016) come l'aspetto legato all'età di prima esposizione del bambino sia tra i più significativi quando si parla di apprendimento di una L2. Si afferma che l'acquisizione legata ad un'esposizione precoce di una lingua potrebbe essere paragonabile sotto un punto di vista linguistico a quella di un monolingue. Si dice, infatti, che l'arco temporale tra i zero e i sette anni sia irriproducibile sotto un punto di vista che riguarda la comprensione e l'apprendimento di una seconda lingua. Addizionalmente a questo, questo pare essere un periodo importante per lo sviluppo della morfologia e della fonetica. Lo stesso Melero (2016), evidenzia come in bambini dove l'esposizione alla L2 sia avvenuta in maniera precoce tratti come accento, intonazione siano simili a quelli di un soggetto che vive nel paese della lingua dell'apprendente.

Lo sviluppo generale del bambino è favorito anche da un'esposizione precoce ad una seconda lingua. I suoi benefici non riguardano solo gli aspetti legati esclusivamente al linguaggio ma anche a livello sociale: approccio con le altre persone, approccio generale

al mondo, contesto ambientale, capacità di adattarsi, riconoscere le differenze culturali, miglioramento del pensiero flessibile etc.

In Italia, l'esposizione ad una seconda lingua (es: l'inglese) non avviene subito ovvero con l'inizio della scuola dell'infanzia ma avviene solo a sei anni con l'inizio della scuola elementare.

Un problema di esporre così "tardi" i bambini ad una seconda lingua è che, probabilmente, non riuscirebbero ad acquisire una competenza tale da poter maneggiare la seconda lingua al pari della loro lingua madre. Ecco perché, come visto in un paragrafo esposto precedentemente che tratta il progetto "Accostamento al bilinguismo precoce" (Novello, 2021) di S.P.E.S. e Università degli studi di Padova in collaborazione dal 2015, la scuola dell'infanzia dovrebbe impegnarsi nell'adottare metodi di insegnamento adatti alla L2 così da esporre già a partire dai tre anni (primo anno di scuola dell'infanzia) i bambini allo studio di una lingua straniera.

Come già anticipato prima, il tempo di esposizione ad una lingua è di fondamentale importanza soprattutto quando si tratta di acquisire una L2. Erroneamente, spesso, si pensa che l'esposizione di molte ore ad un codice linguistico diverso dal proprio sia importante e determinante per lo sviluppo di esso nel bambino ma in realtà si rinverrà solo il contrario. Specificatamente, è più produttivo esporre un bambino ad una seconda lingua per pochi momenti ogni giorno. Per questo, è importante inserire già a partire dalla scuola dell'infanzia l'insegnamento di un codice linguistico diverso da quello nativo. Non sempre però gli studiosi sono d'accordo nell'esporre precocemente un bambino ad una seconda lingua come emerso da un dibattito nella "Annual International Conference". Le studiose Enever e Copland sostenevano una il contrario dell'altra. Mentre la prima affermava che sottoporre precocemente un bambino ad una L2 fosse produttivo, la seconda, all'opposto sosteneva che non fosse produttivo ma viceversa potesse essere azzardato per il bambino, soprattutto se inserito all'interno di aule con un flusso di bambini sopra la media, numeroso.

Ad oggi, anche la routine risulta essere fondamentale per l'apprendimento di una seconda lingua. Il bambino collega il nuovo linguaggio che sta apprendendo ad esperienze concrete e reali e, come sostiene Melero (2016), sembrerebbe che il soggetto utilizzi la seconda lingua in contesti che per lui sono abituarini.

Appurato quanto esposto fino ad ora è importante porre in luce quella che è la figura del tutor o insegnante. Prendendo sempre in considerazione la scuola dell'infanzia è necessario che gli insegnati siano figure specializzate e con un livello linguistico elevato

al fine di introdurre precocemente nei bambini un codice linguistico diverso da quello nativo. Questo avviene per far in modo che il bambino riesca fin da subito ad essere ricettivo a più di una lingua. Il periodo che va dagli zero ai sette anni è un periodo importante, infatti, come esposto da Romano (2012) è proprio in questo momento che i bambini sono in grado di assimilare in maniera non consapevole aspetti: grammaticali, fonologici e di comprensione.

Nel caso italiano sono quasi totalmente assenti scuole pubbliche dell'infanzia che esponano i bambini ad una lingua diversa rispetto a quella materna. Per quanto concerne la scuola pubblica è attivo dal 2010 un progetto della regione Lombardia che vede implicate le scuole elementari al fine di incentivare un insegnamento bilingue. Ad oggi, se i genitori volessero far apprendere a loro figlio una lingua diversa e desiderassero esporlo a più codici linguistici così da inserirsi all'interno di un quadro bilingue precoce dovrebbero avvicinarsi (per quel che concerne il mondo della scuola) alle scuole private. Sotto questo punto di vista esistono scuole che fanno lezione in inglese (per esempio) a partire dalla scuola dell'infanzia fino alle superiori. È in questo modo che, i bambini esposti ad una lingua in un periodo favorevole all'apprendimento, possono arrivare a sviluppare competenze linguistiche nella L2 simili ad un nativo di quella determinata lingua.

2.7 Per concludere: il bilinguismo precoce

Nel secondo capitolo viene evidenziato come, il bilinguismo precoce (esposizione del soggetto a due o più lingue a partire dalla nascita) potrebbe essere un vantaggio per il soggetto; infatti, come trattato, l'esposizione precoce e l'attuazione di politiche scolastiche bilingue potrebbe influenzare positivamente il bambino.

Nello specifico, alcuni studi hanno dimostrato che un bambino esposto ad una lingua in un periodo favorevole all'apprendimento potrebbe arrivare a sviluppare competenze linguistiche nella L2 simili ad un nativo di quella determinata lingua. Inoltre, si evidenzia come le relazioni sociali siano di rilevante importanza nello sviluppo del linguaggio del bambino. Le relazioni sociali poste in essere dal bambino bilingue sembrerebbero assumere una posizione dominante ed estremamente influente nella formazione del linguaggio di quest'ultimo; l'input linguistico a cui è esposto il bambino parrebbe essere importante per il suo sviluppo linguistico.

Uno stimolo considerevole in una delle due (o più) lingue a cui è esposto il bambino potrebbe portare il soggetto ad essere maggiormente abile in questa determinata lingua, apprendendo, di conseguenza, un generoso vocabolario. Tuttavia, il bambino potrebbe essere esposto ad un simile stimolo linguistico per entrambe le lingue: questo simile input in entrambe le lingue potrebbe far registrare lo sviluppo di un simile vocabolario per entrambi i due codici linguistici questo però non deve essere considerato come un limite, in quanto, non sempre un maggiore stimolo linguistico da parte di un soggetto nei confronti del bambino bilingue potrebbe portare ad una buona riuscita linguistica. Tuttavia, parallelamente al primo momento in cui il bambino viene esposto alla seconda (o più) lingua, lo stimolo linguistico deve essere considerato nello studio/analisi del lessico e del linguaggio del bambino bilingue.

Si può concludere che, ad oggi, la conoscenza di due o più lingue a partire dalla nascita sembrerebbe mettere d'accordo quasi tutti gli studiosi sul fatto che un'esposizione bilingue precoce sembrerebbe essere un beneficio del quale il bambino gioverà per un lungo periodo se non per tutta la sua vita.

3. Gli aspetti fonetici e fonologici del bilinguismo precoce

3.1 Il bambino bilingue precoce e lo sviluppo fonetico e fonologico

Come evidenziato nel capitolo precedente, nonostante vi sono oppositori e sostenitori del bilinguismo precoce, è stato ormai appurato che un'esposizione anticipata di un soggetto ad un codice linguistico che si differenzia da quello nativo porti quest'ultimo ad assimilare questa lingua (L2) con una competenza tale da poter essere paragonata alla competenza che il soggetto ha nel parlare utilizzando la sua lingua madre (L1) (A. Melero Rodríguez (2016).

In questo capitolo si prenderanno in considerazione gli aspetti fonetici e fonologici propri del bilinguismo precoce.

Gli aspetti fonologici sono la base dello scambio comunicativo. Con riguardo all'importanza dello scambio comunicativo, e del suono che lo contraddistingue, è possibile individuare come già nella prima fase di vita della persona il *maternese*, ossia il linguaggio che utilizza la madre e le persone che si prendono cura del bambino per comunicare con il bambino stesso, è caratterizzato nei suoi aspetti sonori da semplicità ed elementi affettivi. Questo particolare tipo di linguaggio, i cui aspetti sonori lo contraddistinguono dalle altre forme di linguaggio, porta il bambino ad essere significativamente ricettivo nei confronti dello stesso e può essere discriminato dal bambino già a partire dalla nascita. Gli aspetti fonetici e fonologici propri del *maternese* permettono al bambino, non solo di discriminare il linguaggio, ma il soggetto riesce anche a distinguere il sesso della persona che gli sta parlando e, allo stesso tempo, riesce a capire che la forma comunicativa utilizzata da chi gli sta parlando è diversa rispetto alle altre.

Il neonato ha un'abilità uditiva che si sviluppa durante i nove mesi di gestazione e, in particolare, a partire dalla venticinquesima settimana. Durante la gestazione il liquido amniotico ha una funzione fondamentale. Nello specifico, sembra affievolire le frequenze più alte dei suoni a cui è esposto il bambino già nel grembo. Questo permetterebbe al neonato di discriminare due lingue appartenenti a due classi ritmiche differenti (Querleu, Renard e Verspy, 1981).

È stato evidenziato, attraverso un esperimento condotto da Byers-Heinlein e colleghi (2010), che neonati con poche ore di vita nati da madri monolingui inglesi e madri bilingui inglesi e tagalog attraverso la suzione di una tettarella artificiale riuscivano a mostrare le

loro preferenze linguistiche. In particolare, i neonati che fin da subito erano esposti a due lingue diverse dimostravano una simile preferenza per entrambe. Al contrario, bambini monolingui inglesi dimostravano di preferire l'inglese alle altre lingue utilizzate nell'esperimento. (Levorato, Marini, 2019)



Fonte: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/apa.12098>

Questo esperimento, tuttavia, sembra non tenere in considerazione i correlati neurali in quanto suddetti elementi probabilmente non erano ancora del tutto compresi nel periodo di sviluppo della ricerca. Considerata la mancanza di considerazione dei correlati neurali nella ricerca condotta da Byers-Heinlein e colleghi, sono stati successivamente effettuati ulteriori studi utilizzando la tecnica dei potenziali evocati o E.R.P., Evoked-Related Potentials. In questi studi è stato notato come i bambini bilingui spagnoli – inglesi di età compresa tra i tre e i trentasei mesi discriminano in maniera molto simile ai bambini monolingui inglesi un contrasto presente solo nella lingua inglese. I risultati hanno dunque dimostrato che lo sviluppo della lingua inglese in entrambe le categorie di bambini (monolingui e bilingui) avvenga in maniera simile (Shafer, Yu, Datta, 2011).



Fonte: <https://francescoasprea.it/potenziali-evocati-acustici/>

Ulteriori ricerche successive (Levorato, Marini, 2019) hanno indagato l'attivazione della competenza fonetica nel bambino. In particolare, gli studiosi si sono interrogati se la competenza fonetica si attivi attraverso una componente sonora o per mezzo di processi neurali che il bambino possiede fin dalla nascita.

Per rispondere a tale domanda di ricerca sono stati studiati due diversi gruppi di bambini:

- un gruppo di bambini monolingui inglesi,
- un gruppo di bambini bilingui (inglese e lingua diversa dall'Hindi)

ciascun gruppo è a sua volta diviso in due gruppi in base all'età:

- un gruppo dai quattro ai sei mesi,
- un gruppo dai dieci ai dodici mesi.

Foni inglesi, foni Hindi e foni non legati al parlato sono stati sottoposti ai bambini i quali dovevano recepirli e discriminarli. Le analisi hanno dimostrato come il gruppo di bambini bilingui più grandi, ovvero appartenenti alla fascia d'età compresa tra i dieci e i dodici mesi, erano in grado di comprendere le differenze tra gli stimoli nativi e non nativi.

Al contrario, i compagni monolingui nel periodo di età anagrafica oggetto di osservazione avevano già perso questa capacità. Questo evidenzerebbe come i bambini bilingui siano in grado di discriminare i foni, a cui vengono sottoposti, più a lungo rispetto ai bambini monolingui (Levorato, Marini, 2019).

Considerato che l'abilità di discriminazione dei diversi foni nei bambini bilingui pare aver uno sviluppo e una radicalità più lunga rispetto ai monolingui, si riportano di seguito i risultati di ulteriori ricerche (Bosch, Sebastià-Gallés 2003).

In particolare, queste ricerche hanno dimostrato che lo slittamento temporale di tale abilità (capacità di discriminazione dei foni) con riferimento ai bilingui è il risultato dell'esposizione allo stimolo delle lingue del bambino. I bambini bilingui, infatti, sono esposti a stimoli inferiori in entrambe le lingue rispetto ai bambini monolingui che sono esposti allo stesso stimolo di un'unica lingua e questo porta il bambino bilingue ad avere una fascia temporale in cui è in grado di discriminare i foni più lunga rispetto al bambino monolingue perché lo stimolo a cui è esposto per entrambe le lingue è inferiore.

La capacità di discriminazione di lingue che sono foneticamente simili ha fatto emergere come sia i bambini bilingui che i bambini monolingui a quattro mesi e mezzo sono in grado di discriminare lingue appartenenti alla stessa classe ritmica come lo spagnolo e l'italiano (Bosch, Sebastià-Gallés, 2001). Al contrario, un bambino che nasce prima del termine non è in grado di percepire le differenze che vi sono in lingue appartenenti alla stessa classe ritmica se non al raggiungimento degli otto mesi di età anagrafica. Risulta

inoltre interessante notare che gli stessi bambini a otto e nove mesi di età abbiano delle preferenze fonetiche e delle preferenze per stimoli delle lingue a cui sono esposti (Werker 2018). È stato inoltre notato da Burns et al. (2007) che i bambini bilingui a differenza dei monolingui continuano a percepire, ad individuare e a capire le particolarità che contraddistinguono alcune lingue come, per esempio, l'inglese e il francese a sei e dieci mesi di età; i monolingui, invece, non riescono più a percepire le differenze già a dieci mesi.

Quando si parla di discriminazione di lingue prosodicamente diverse, si noti come gli indici prosodici siano rilevanti soprattutto per i bambini bilingui esposti a due lingue prosodicamente diverse. Utilizzando indici prosodici SOV (per altezza) SVO (per durata) i bambini riescono a suddividere le parole in maniera corretta. Questo, però, non si riscontra nei monolingui (Gervain, Werker, 2013).

Nella trattazione dell'acquisizione fonetica e fonologia nel bambino bilingue precoce bisogna tenere in considerazione che il soggetto inizialmente mostra una preferenza ricettiva verso i suoni che compongono il *maternese* oppure il *babbling* o *lallazione*.

La *lallazione* è un suono che produce il bambino stesso elaborando suoni consonantici e vocalici come “ma – ma – ma”, “pa – pa – pa”, “ta – ta – ta” etc.

Questi tipi di suoni si affievoliscono nel tempo fino ad arrivare ai diciotto mesi del bambino, momento in cui si lascia spazio alla produzione di aspetti fonetici che tramuteranno poi in vere e proprie parole.

La formazione del lessico inizia a comparire tra i nove e i quindici mesi arrivando a sviluppare a diciotto mesi un bagaglio lessicale di circa cinquanta parole.

La ricerca di Hambly et al. (2013) ha messo a paragone bambini monolingui e bambini bilingui in attività quali grandezza del bagaglio lessicale, numero di foni corretti e diversità degli sbagli. Questa ricerca ha dimostrato come lo sviluppo di queste grandezze nei bambini monolingui sia differente rispetto ai bambini bilingui: in particolare, è stato dimostrato che i bambini bilingui tendono a sviluppare un sistema fonologico con ritardo rispetto ai coetanei monolingui. Infatti, i bambini bilingui pare sviluppino questo sistema fonologico all'età di venti mesi contrariamente ai bambini monolingui che sembrano dimostrare uno sviluppo più precoce del sistema fonologico che avviene attorno ai diciassette mesi. Inoltre, come precedentemente trattato, essendo i bambini bilingui esposti ad un minor stimolo linguistico per ogni lingua, rispetto ai bambini monolingui che sono esposti ad un maggiore stimolo sull'unica lingua, posseggono una dimensione del bagaglio lessicale che può considerarsi inferiore rispetto ai bambini monolingui.

Parrebbe quindi che i bambini bilingui detengano, come affermato dalla rassegna di Hambly et al. (2013) e dagli studi esposti precedentemente, due sistemi fonologici divisi ma collaboranti tra loro. In particolare, come emerso dallo studio di Hambly et al. (2013), appare che i bambini monolingui di pari età ai bambini bilingui producano meno errori rispetto a questi ultimi. Specificatamente, i bambini bilingui sembrano commettere degli errori che solitamente si riscontrano nei bambini monolingui ad un'età precedente in un'età anagrafica più avanzata. Gli autori della ricerca sostengono che questi errori sono dovuti ad una preferenza della L1 rispetto alla L2 e questa preferenza può avvenire anche al contrario, ovvero i bambini hanno una preferenza per la L2 rispetto alla L1. In particolare, questo è stato riscontrato in bambini spagnoli bilingui esposti ad una seconda lingua come l'inglese, questa seconda lingua è stata appresa solo dopo l'assimilazione della L1 (lo spagnolo). I risultati hanno dimostrato come i soggetti spagnoli che sono stati esposti all'inglese (L2) solo dopo l'acquisizione della L1 (spagnolo) hanno riportato delle interferenze nella L1 (spagnolo) dovute all'esposizione della L2 (inglese).

Concludendo, si può evidenziare dagli studi effettuati nei bambini bilingui precoci come lo sviluppo fonetico e fonologico nei soggetti bilingui precoci non possa essere considerato uguale a quello dei bambini monolingui. Questa ragione sembrerebbe essere dovuta dal fatto che la fonologia va ad interferire nello sviluppo linguistico dei bambini bilingui e monolingui.

Non si può parlare di uno sviluppo fonetico e fonologico che vada di pari passo in entrambi i bambini in quanto vi sono alcuni aspetti citati prima come, ad esempio, lo stimolo di esposizione, la dimensione del bagaglio lessicale, l'età di esposizione etc., che rendono l'acquisizione fonetica e fonologica qualitativamente differente.

3.2 Acquisizione fonologica: accelerazione e decelerazione

Gli studi sullo sviluppo fonologico pare siano d'accordo sul fatto che i bambini bilingui sembrerebbero possedere due sistemi fonologici distinti comunicanti tra loro (Hambly et al., 2013).

Questa comunicazione tra i due distinti sistemi fonologici è la causa di ciò che possiamo definire come trasferimento linguistico. Il trasferimento linguistico può generare effetti positivi o negativi che in alcune ricerche vengono denominati come accelerazione e decelerazione (Gildersleeve-Neumann C.E., Kester E.S., Davis B.L., Peña E.D., 2008).

L'accelerazione riguarda quanto più velocemente un bambino bilingue assume una struttura fonologica rispetto ad un coetaneo monolingue. La decelerazione, al contrario, riguarda un rallentamento dell'acquisizione fonologica di una determinata struttura da parte di un bambino bilingue rispetto ad uno monolingue. Questi due trasferimenti linguistici possono essere positivi o negativi. Nel primo caso, si parla di un trasferimento linguistico positivo mentre nel caso della decelerazione si è davanti ad un trasferimento linguistico negativo. I trasferimenti linguistici, però, non si esauriscono nei due modelli appena citati (accelerazione e decelerazione) ma si noti come esiste anche un trasferimento di tipo bidirezionale. In questo caso, il trasferimento linguistico comprenderà al suo interno un trasferimento positivo e uno negativo.

Come affermato nella ricerca di Core e Scarpelli, (2015) questo transfer di conoscenze potrebbe modificare la velocità di codifica del sistema fonologico dei bambini bilingui rispetto ai bambini monolingui andando così ad aumentare le competenze fonologiche nel bambino bilingue. Un trasferimento linguistico positivo può portare il bambino bilingue ad assumere anticipatamente, ad esempio una determinata struttura fonologica, rispetto ad un bambino monolingue.

A tal proposito, alcuni ricercatori come Kehoe et al. (2001) e Lleó et al. (2003) hanno indagato quanto le consonanti di coda dello spagnolo e del tedesco influiscono nei bambini bilingui spagnolo – tedesco rispetto ai bambini monolingui spagnoli. I risultati hanno fatto emergere che i bambini bilingui producono più consonanti di coda nei vocaboli spagnoli rispetto ai monolingui spagnoli. Questo risultato ha portato i ricercatori a pensare che l'esposizione a due lingue dei bambini bilingui tedesco – spagnolo, quindi l'esposizione a due lingue rappresentate da vocaboli con la presenza di consonanti di coda sia in una che nell'altra lingua, potrebbe avere un'influenza positiva nei bambini bilingui. Infatti, sembrerebbe che i bambini bilingui posseggano una maggiore abilità nella produzione di consonanti di coda in spagnolo rispetto ai monolingui spagnoli.

Questa trasposizione linguistica si riscontra anche in uno studio di Goldstein e Bunta (2012). Gli studiosi confermano con un esempio diverso quanto appena sopra citato. Nello specifico, analizzano come caso di studio un gruppo di bambini bilingui di età anagrafica di cinque anni che padroneggiano la lingua inglese (L2) come un nativo. Ciò che hanno appurato è che i bambini bilingui sono più abili e sorpassano i bambini monolingui nell'uso di consonanti e vocali.

L'esposizione a due lingue diverse può non essere sempre uguale. Fabiano-Smith e Goldstein (2010) in un loro studio hanno dimostrato che questo non è per forza un aspetto

negativo. Nello specifico, analizzando un gruppo di otto bambini bilingui a dominanza spagnola hanno notato come i soggetti bilingui avessero delle competenze fonologiche simili a quelle dei monolingui nella loro lingua nativa.

Questo dimostra che malgrado possa esserci un'esposizione inferiore alle due lingue per i bambini bilingui, questi, sembrano riportare delle competenze fonologiche che potrebbero essere considerate al pari di quelle dei monolingui (Fabiano-Smith e Goldstein, 2010). Purtroppo, la scarsità di studi in questo ambito ha portato i ricercatori a sostenere che non vi siano sostanziali difformità nelle abilità fonologiche tra bambini bilingui e monolingui.

Di seguito si riportano alcuni esempi di studi che vanno ulteriormente a confermare quanto fino ad ora espresso.

Anche secondo Goldstein et al. (2005) sia i bambini bilingui precoci che i bambini monolingui conseguono risultati simili, in determinati livelli, nelle lingue a cui sono esposti. Ad esempio, fonologico, segmentale, sillabico e, si registrano dei risultati simili in entrambi i gruppi anche nella ripetizione delle strutture fonologiche.

Gli stessi ricercatori hanno messo in luce che i bambini bilingui spagnolo – inglese con un'età anagrafica che oscilla tra i quattro e i cinque anni creavano consonanti, suoni e modelli fonologici con uno uso somigliante a quello dei bambini che conversavano prevalentemente in inglese e spagnolo (Goldstein et al., 2005).

Allo stesso modo, bambini bilingui francesi – inglesi hanno dimostrato di procedere con uno sviluppo fonologico della prima lingua in una maniera simile a quella dei bambini monolingui. (MacLeod et al. 2011)

Contrariamente agli studi appena citati i quali ritengono che i bambini bilingui procedono in maniera simile ai monolingui per alcune misure fonologiche, altre ricerche hanno riscontrato delle discrepanze. Nello specifico, hanno affermato che il ritmo di acquisizione delle abilità fonologiche nei bambini bilingui è rallentato rispetto a quello dei coetanei monolingui. Appurato che esistono tre tipi di trasferimento, questo influenza la ricerca nel pensare che nei bambini bilingui precoci tale aspetto possa essere assunto come un trasferimento negativo (decelerazione). (Gildersleeve-Neumann C.E., Kester E.S., Davis B.L., Peña E.D., 2008).

Tale trasferimento negativo è possibile notarlo attraverso lo studio degli stessi studiosi (Gildersleeve-Neumann C.E., Kester E.S., Davis B.L., Peña E.D., 2008). In particolare, hanno osservato le abilità fonologiche in inglese di undici bambini monolingui di tre anni e di bambini bilingui inglesi – spagnoli. Dalla loro osservazione è risultato che i bambini

bilingui dimostravano di produrre più errori nell'utilizzo di vocali e consonanti rispetto ai bambini monolingui.

Un ulteriore studio (Bunta et al., 2009) ha analizzato bambini monolingui spagnoli e inglesi. L'esperimento ha dimostrato come i bambini monolingui usino con maggiore attenzione le consonanti rispetto ai bambini bilingui. Ecco che il transfer nei bilingui risulta negativo e viene identificato come un trasferimento linguistico detto decelerazione.

Questo aspetto non è sempre un aspetto generale che vede quindi la maggiore abilità dei bambini monolingui rispetto ai bilingui in tutte le lingue. Ma, come si nota dalle indagini svolte da Fabiano-Smith e Goldstein (2010), a volte i monolingui producono risultati migliori rispetto ai bilingui in una determinata lingua, ad esempio, bambini monolingui spagnoli con un uso delle consonanti migliore rispetto ai bilingui. Altre volte, al contrario, i risultati sono simili (con una lingua differente) tra bambini bilingui e monolingui, ad esempio, bambini bilingui e monolingui inglesi (Gildersleeve et al., 2010)

Ulteriore esempio di transfer negativo riguarda la ricerca di Gildersleeve et al. (2010).

Gli studiosi hanno messo in luce come gli errori commessi da bambini bilingui in una lingua venissero riportati anche nell'altra lingua andando così a produrre degli errori inconsueti.

Fino ad ora gli studi emersi si sono divisi in due differenti filoni di pensiero: alcuni ricercatori, come esposto, sostengono che i bambini bilingui dimostrano di avere un trasferimento linguistico positivo, che viene definito accelerazione. Altri ancora, al contrario, sostengono l'opposto ovvero che gli stessi bambini bilingui non producano risultati simili come i monolingui ma completamente diversi.

Alcuni degli errori che commettono questi studi, però, possono deviare la ricerca nel capire se i soggetti bilingui abbiano o meno delle strutture fonologiche simili a quelle dei bambini monolingui. In particolare, come già presente in altri studi, ciò che influisce maggiormente in queste ricerche e che quindi deve essere oggetto di analisi sono aspetti quali: l'età di prima esposizione ad ogni codice linguistico, l'uso dei diversi codici linguistici a cui è esposto il bambino bilingue e quanto tempo effettivamente il bambino è esposto a queste due lingue diverse. Questi aspetti sono fondamentali e paiono essere di indispensabile importanza poiché spesso possono essere d'aiuto nell'andare a capire lo stadio e lo sviluppo delle competenze fonologiche nei bambini bilingui. (Core, Scarpelli, 2015)

In uno studio effettuato da Morrow et al. (2014) si è potuto notare come gli aspetti quali: età di acquisizione della lingua inglese e tempo di esposizione del bambino alla lingua inglese siano stati di fondamentale importanza per capire le competenze fonologiche degli studenti. 30. I risultati dello studio hanno dimostrato che i bambini esposti precocemente all'uso della lingua inglese hanno raggiunto degli esiti più alti (a livello fonologico) rispetto agli altri bambini.

Tuttavia, i trasferimenti e l'influsso fonologico di una lingua (L1) nei confronti di un'altra lingua (L2) potrebbero comunque influenzare le competenze fonologiche del bambino bilingue.

Ad oggi, la ricerca è scarna o non prende in considerazione aspetti specifici tali che possano confermare o smentire quanto appena discusso. Per questo motivo la letteratura si sta ancora interrogando se ci possano essere fattori diversi che possano o meno comprovare gli studi. (Core, Scarpelli, 2015)

3.3 L'influenza cross-linguistica: la CLI a livello fonologico in un soggetto bilingue precoce

Quando si parla di influenza cross-linguistica nota anche attraverso l'abbreviazione C.L.I. si intende nella fattispecie in esempio quando un soggetto bilingue quindi, esposto a due o più lingue diverse, mescola i diversi codici linguistici. Questa influenza dei codici linguistici, però, non sempre si registra. In particolare, si nota quando il bambino è esposto a due lingue e una di queste predomina sull'altra. Si è quindi in una situazione di predominanza di una lingua sull'altra. (Adnyani, 2020)

Adnyani (2020) nel proprio elaborato attraverso la citazione di numerosi studi in materia, di cui si riporta di seguito un estratto, indaga le influenze linguistiche incrociate.

Alcuni ricercatori come Yip e Matthews (2007) hanno dimostrato come in un bambino bilingue cantonese – inglese, il cantonese influenzi in maniera preponderante l'inglese. Questo sembrerebbe avvenire perché il cantonese risulta essere una lingua più forte rispetto all'inglese che, di conseguenza, rimane sopraffatto dal cantonese. Anche una maggiore padronanza di una lingua rispetto ad un'altra potrebbe portare ad un'influenza cross-linguistica. Sulla base di questo si è interrogato Soriente (2014) il quale ha notato come un bambino esposto all'indonesiano di Giacarta e all'italiano fosse influenzato a livello cross-linguistico dalla prevaricazione dell'indonesiano rispetto all'italiano.

Fino ad ora sono stati portati in luce quelli che possono essere definiti come fattori esterni alla lingua che conseguentemente portano il soggetto bilingue precoce ad avere un'influenza cross-linguistica. Tuttavia, oltre ai fattori esterni, gli studiosi Hulk e Müller (2000) hanno evidenziato come ci siano dei fattori interni che possano portare ad avere un'influenza cross-linguistica. Nello specifico, affermano che l'influenza CLI vede interessati i fattori interni quando i due codici linguistici siano analoghi tra loro a livello strutturale. Questo studio è stato poi confermato dallo studioso Döpke (1998) il quale ha dimostrato come bambini bilingui tedesco – inglese essendo esposti a due lingue con base analoga trasportano la sintassi inglese a quella tedesca.

Emerge quindi come fattori esterni e fattori interni vadano ad influenzare a livello cross-linguistico il bambino bilingue precoce (Adnyani, 2020).

Tale influenza cross-linguistica spicca non solo a livello sintattico ma anche a livello fonologico. Di seguito, si riportano degli studi dimostranti l'influenza cross-linguistica dal punto di vista fonologico (Adnyani, 2020).

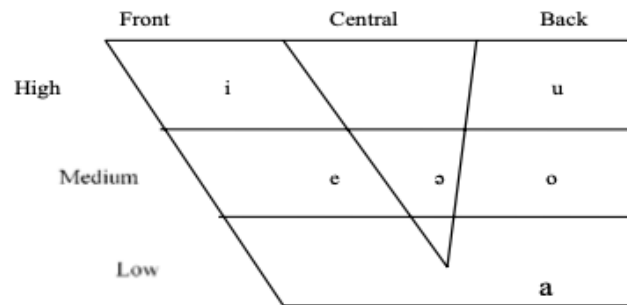
In particolare, gli studiosi Adnyani e Pastika (2016) hanno osservato come si sviluppava l'aspetto fonologico in un bambino bilingue precoce indonesiano – tedesco di età anagrafica compresa tra i dodici e i venti mesi. Nello specifico, hanno notato come l'approssimante palatale indonesiana [j] abbia preso il posto della vocale anteriore arrotondata tedesca [y].

Successivamente, Adnyani (2020) ha condotto un ulteriore studio come proseguo di quello effettuato da Adnyani e Pastika (2016). Nello specifico, è stato preso come caso di analisi un bambino bilingue precoce indonesiano – tedesco di età anagrafica compresa tra i venti e i trentasei mesi. Al fine di comprendere al meglio la ricerca e i suoi risultati vi sono alcuni aspetti importanti da sottolineare:

- la mamma è nata in Indonesia e parla al bambino solo in indonesiano,
- il papà è nato in Germania e parla al bambino solo in tedesco,
- a casa la mamma e il papà del bambino utilizzano prevalentemente la lingua indonesiana,
- il bambino utilizza il tedesco via Skype per parlare con i parenti del papà che vivono in Germania e quindi parlano solo tedesco,
- il bambino ha una sorella con cui si relaziona che parla quattro lingue: indonesiano, tedesco, inglese e balinese,
- il bambino ha una baby-sitter che si relaziona con lui solo in indonesiano,

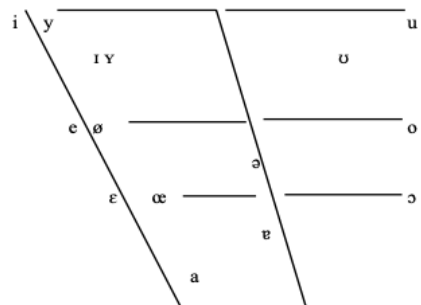
- i parenti della mamma parlano solo in indonesiano al bambino.

I dati hanno fatto emergere che, come si può intuire la lingua tedesca e la lingua indonesiana, sono due lingue che differiscono tra loro. In particolare, si noti come l'indonesiano possieda sei tipi di vocali: la vocale alta anteriore /i/, la vocale media anteriore /e/, la vocale media centrale /ə/, la vocale bassa centrale /a/, la vocale media alta /u/ e la vocale media posteriore /o/.



Fonte: Adnyani, (2020). "Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child's Phonological Development".

Al contrario, il tedesco ha un numero relativamente più alto di fonemi vocalici come si può notare dalla figura in oggetto.



Fonte: Adnyani, (2020). "Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child's Phonological Development".

Inoltre, l'indonesiano presenta al suo interno venti-due fonemi consonantici suddivisi in base a tre fattori: luogo e modo di articolazione e apertura o chiusura della corda vocale. (Alwi, Lapoliwa, & Darmowidjojo, 2003). Si riporta la tabella consonantica dell'indonesiano.

Manner of Articulation	Point of Articulation	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Stop	Voiceless	p		t		k	
	Voiced	b		d		g	
Fricative	Voiceless		f	s	ʃ	x	h
	Voiced			z			
Affricate	Voiceless				tʃ		
	Voiced				dʒ		
Nasal	Voiced		m	n	ɲ	ŋ	
Trill	Voiced			r			
Lateral	Voiced			l			
Semivowel	Voiced		w		y		

Fonte: Adnyani, (2020). “Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child’s Phonological Development”.

Come l’indonesiano, anche il tedesco possiede venti-due fonemi consonantici (Buttenburg, Swanson 2000). Si riporta la tabella consonantica del tedesco.

Manner of Articulation	Point of Articulation	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Post alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Stop	Voiceless	p		t			k		ʔ
	Voiced	b		d			g		
Fricative	Voiceless		f	s	ʃ	ç	x		h
	Voiced		v	z	ʒ	j		ʁ	
Nasal	Voiced	m		n			ŋ		
Lateral	Voiced			l					

Fonte: Adnyani, (2020). “Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child’s Phonological Development”.

Attraverso questo studio, Adnyani ha dimostrato come a ventuno mesi il bambino bilingue indonesiano – tedesco mostrasse una preferenza nell’utilizzo di un vocabolario indonesiano.

Nel momento di massima produzione di parole il bambino all’età di ventuno mesi aveva appreso tutti i fonemi vocalici dell’indonesiano e venti consonanti. Si riporta la tabella che dimostra le consonanti indonesiane apprese nella fase di massima produzione di parole.

Point/Manner of Articulation	Bilabial	Dental	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Velar	Glottal
Stop	p			t		k	ʔ
	b			d		g	
Fricative		θ	f	s			h
Affricate					tʃ		
					dʒ		
Nasal	m			n	ɲ	ŋ	
Lateral				l			
Trill				(r)			
Semivowel	w				y		

Fonte: Adnyani, (2020). “Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child’s Phonological Development”.

Al contrario, nella lingua tedesca all’età di trenta mesi ha iniziato ad esprimersi con un maggior numero di parole. Per quanto riguarda lo sviluppo dei fonemi consonantici tedeschi è stato osservato come il soggetto abbia sviluppato solo in questo momento ovvero nella fase di massima produzione di parole, ventuno consonanti. Si riporta la

tabella che dimostra le consonanti tedesche apprese nella fase di massima produzione di parole.

Point/ manner of Articulation	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Post alveolar	Palatal	Velar	Uvular	Glottal
Stop	p b		t d			k g		ʔ
Fricative		f v	s z	ʃ	ç j	x	ʁ	h
Nasal	m		n			ŋ		
Lateral			l					

Fonte: Adnyani, (2020). "Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child's Phonological Development".

Mentre, con riferimento alle vocali tedesche, acquisite sempre nella fase di produzione di più parole il bambino ha assunto tredici fonemi vocalici: [a, i, ɪ, e, ε, y, ʏ, ə, u, ʊ, o, ɔ, ɐ]. Si riporta di seguito la tabella con i fonemi vocalici tedeschi appresi nel momento di massima produzione di parole da parte del bambino.

	Front	Central	Back
High	i y		u
	ɪ ʏ		ʊ
Medium	e		o
	ε	ə	ɔ
		ɐ	
Low		a	

Fonte: Adnyani, (2020). "Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child's Phonological Development".

Quanto emerso dallo studio ci dimostra come l'indonesiano abbia un'influenza cross-linguistica rispetto alla lingua tedesca. In particolare, si nota come lo sviluppo fonologico del bambino abbia subito un'influenza dall'indonesiano che quindi, risulta essere la lingua dominante. Il tedesco, contrariamente all'indonesiano, viene registrato come una lingua meno utilizzata (Adnyani, 2020). Concludendo, come affermato da Genesee (2001) e Yip (2013) si nota come i suoni indonesiani prodotti dal bambino siano stati trasposti nella lingua tedesca. Quindi si sottolinea, come anche se il bambino sia esposto precocemente ad entrambe le lingue, abbia una lingua dominante che esercita un'influenza nei confronti dell'altra lingua considerata, di conseguenza, più debole.

3.4 La percettibilità dell'aspetto fonologico rilevato attraverso la pupillometria

Uno studio condotto da Tamási, Wewalaarachchi, Höhle, Singh (2016) ha indagato come attraverso la dilatazione pupillare i bambini bilingui rilevino precocemente un errore nelle parole (ad esempio, consonanti, vocali, alterazioni di tono).

Il modello della dilatazione pupillare sembrerebbe importante per rilevare la percettibilità agli aspetti fonologici dei bambini bilingui e monolingui. In particolare, pare che un aumento della pupilla sia relazionato ad aspetti quali lo stupore, la novità e lo sforzo cognitivo (Karatekin, C., 2007). La percezione delle parole che viene recepita corretta o scorretta dai bambini bilingui è possibile evidenziarla e differenziarla grazie ad un aumento della pupilla. Nei bambini monolingui, invece, questa maggiore percettibilità all'aspetto fonologico della parola parrebbe non avvenire. Nello studio degli autori sopra citati apparirebbe che i bambini bilingui facciano meno fatica ad individuare le parole corrette rispetto a quelle scorrette. Sembrerebbe quindi, che lo sforzo sia maggiore nei bambini bilingui quando si trovano davanti ad una parola scorretta. Questo, comporterebbe di conseguenza un aumento pupillare. Tuttavia, non si registra tale aspetto di dilatazione pupillare quando le parole sono prodotte in una forma corretta.

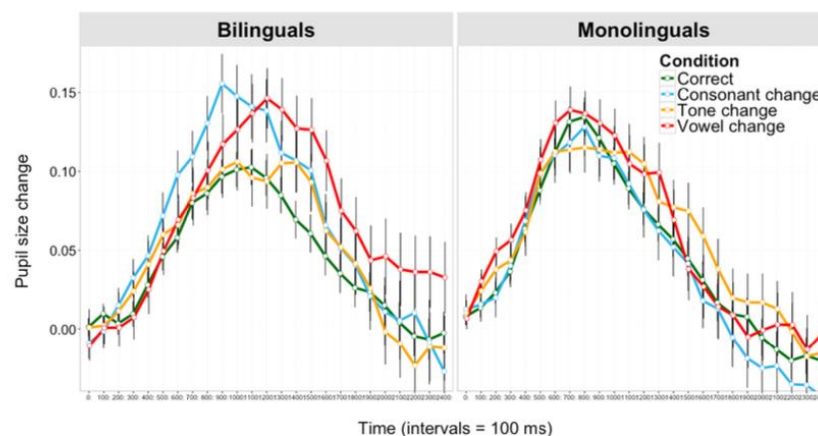
L'interrogativo degli studiosi sembrerebbe soffermarsi su quanto si discostino le abilità di rilevamento di una pronuncia sbagliata in bambini bilingui e in bambini monolingui. Questo interrogativo porta ad approfondire quanto la sensibilità fonologica influenzi le rappresentazioni lessicali dei bambini. Più i bambini bilingui sono sensibili a livello fonologico più le rappresentazioni lessicali saranno accurate. Al contrario, minore percettibilità fonologica quindi minore capacità di individuare una pronuncia scorretta, potrebbe portare i bambini bilingui ad avere delle rappresentazioni lessicali più fragili. La probabilità che un soggetto bilingue precoce abbia una minore percettibilità fonologica che, di conseguenza, porta lo stesso soggetto ad avere rappresentazioni lessicali più fragili potrebbe derivare dal fatto che il soggetto è esposto a due (o più) codici linguistici differenti.

Sembrerebbe che bambini bilingui e monolingui rispettivamente di età anagrafica compresa tra i diciassette e i venti mesi si abituino a recepire un input foneticamente differente quando lo stesso input viene dato da persone che hanno una simile base linguistica. Quindi, quando lo stimolo nel caso dei bilingui viene fornito da parlanti

bilingui e quando lo stimolo fornito ai monolingui viene realizzato da un parlante con lo stesso bagaglio linguistico monolingue (Fennell, C., and Byers-Heinlein, K.,2014). Tuttavia, quanto appena citato porterebbe far pensare che il bagaglio linguistico, l'aspetto fonetico, il retroterra linguistico sia vincolante in bambini bilingui e monolingui.

È stato rilevato che i bilingui mandarino – inglese di dodici e tredici mesi sembrano capaci di individuare differenze di tono (ad esempio, un contrasto tra toni diversi) nei vocaboli imparati ad un'età anagrafica precoce rispetto ai monolingui mandarini di diciassette e diciotto mesi (Singh, L., Poh, F. L., and Fu, C. S., 2016). Quello che viene evidenziato sembra far emergere che nonostante i bilingui mandarino – inglese non abbiano una base linguistica tonale la stessa percettibilità di tono potrebbe essere recepita dagli stessi bambini bilingui precocemente rispetto ai bambini monolingui. Nello specifico, sembrerebbe che i bambini bilingui di undici e dodici mesi siano in grado di recepire la differenza tonale; differenza che viene recepita dai bambini monolingui a diciassette e diciotto mesi (Liu, Kager, 2016). Da questo studio è interessante notare come nei bambini bilingui le differenze a livello di contrasto fonologico risultino essere positive per il loro sviluppo e non un aspetto negativo.

Un ulteriore studio (Tamási, Wewalaarachchi, Höhlea, Singh, 2016) ha utilizzato il modello pupillare con gli stessi soggetti della ricerca sopra citata. Oggetto di studio erano bilingui mandarino – inglese e monolingui mandarini testati nell'abilità di percezione fonologica attraverso la pupilla. L'esperimento consisteva nel sottoporre i bambini alla visione di immagini associate alla pronuncia della parola che poteva essere corretta ma allo stesso tempo scorretta. Nello specifico, potevano cambiare le consonanti, le vocali e il tono con cui veniva pronunciata la parola. Di seguito, si riporta un grafico che mette in evidenza le condizioni di bilingui e monolingui oggetto della ricerca.



Fonte: Tamási, K., D. Wewalaarachchi, T., Höhlea, B., Singh, L. (2016) "Measuring sensitivity to phonological detail in monolingual and bilingual infants using pupillometry".

Dal grafico emerge come i bambini bilingui mandarino – inglesi siano più ricettivi a livello fonologico nel riconoscere variazioni consonantiche e vocaliche rispetto al campione monolingue. Si è constatato infatti come dall’osservazione dell’andamento della loro pupilla questa tendesse a ingrandirsi nelle condizioni di cambiamento di vocale e consonante. Al contrario, i bambini monolingui mandarini risultano essere più abili nel recepire le parole pronunciate correttamente (sempre attraverso una dilazione maggiore pupillare) rispetto ai bambini bilingui (Fritzsche, T., and Hohle, B., 2015).

In conclusione, tale ricerca suggerisce come le risposte pupillari siano strettamente collegate al riconoscimento degli errori fonologici nei bambini. I bambini bilingui sembrano riconoscere le variazioni consonantiche e vocaliche nelle varie pronunce cosa che, come visibile dal grafico, pare avvenire ma in un grado relativamente inferiore rispetto ai bambini bilingui nei bambini monolingui.

Infine, tali modifiche della pupilla possono suggerire un carico di lavoro inferiore nel riconoscere proposte fonologiche errate da parte dei bambini bilingui.

3.5 Il bilinguismo precoce e lo sviluppo fonetico: bambini bilingui precoci e bambini monolingui a confronto

Ci sono stati ricercatori che si sono interrogati su come lo sviluppo fonetico fosse rappresentato in un soggetto esposto a due lingue precocemente, quindi a partire dalla nascita.

Il linguaggio per un bambino è di fondamentale importanza, alcuni aspetti come la distinzione di suoni simili quali /f/, /v/, /p/, /b/, /t/, /d/, /m/, /n/, /s/, /z/ o differenti suoni come /ma/, /na/ etc., deve portare il bambino a comprendere le differenze di significato che possono esserci nelle parole (es: mano – nano) e di conseguenza a riconoscerne la differenza. Burns, Yoshida, Di Karen, Werker nell’articolo “The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants” (2007) affermano come scarseggino gli studi relativi allo sviluppo fonetico nei bambini bilingui ma una via di analisi è stata comprovata attraverso lo sviluppo vocalico dei bilingui rispetto ai monolingui.

Bambini monolingue catalani e bambini bilingui spagnolo – catalani sono stati esaminati nella discriminazione di un contrasto vocalico presente nella lingua catalana. In particolare, il contrasto delle vocali: /e/, /ɛ/ (Bosch, Sebastià-Gall’es, 2003). Attraverso

questo studio si è notato come all'età anagrafica di quattro mesi entrambi i bambini bilingui e monolingui distinguono il contrasto vocalico del catalano. Lo stesso, si registra all'età di dodici mesi. Al contrario, ad otto mesi si nota come i bambini monolingui e bilingui presentino una differenza nel contrasto vocalico. In particolare, i bambini monolingui sembrano in grado di percepire le due differenti vocali questo, però, pare non avvenire nei bambini bilingui. Affiora che ad otto mesi i monolingui riescano ad avere una risposta specifica della lingua e che nei bilingui questo si verifichi solo a dodici mesi. Questi esiti portano a registrare quindi un ritardo nei bilingui rispetto ai monolingui. Gli stessi autori (Burns et al., 2007) dichiarano che questa mancanza discriminatoria ad otto mesi da parte dei bambini bilingui possa essere probabilmente il risultato di una rappresentazione fonetica più corposa da parte dei bambini bilingui. Se ci si sofferma nell'analizzare all'esposizione bilingue di un bambino spagnolo – catalano è possibile notare un'area fonetica più densa. Ne sono un esempio le vocali che seguono: catalano /e/, catalano /ɛ/, spagnolo /e/. Questo potrebbe essere un motivo per cui il bambino bilingue parebbe avere un ritardo nella discriminazione di questo contrasto vocalico (Sabourin, Bosch, Sebastian-Gall'es, & Werker, 2006).

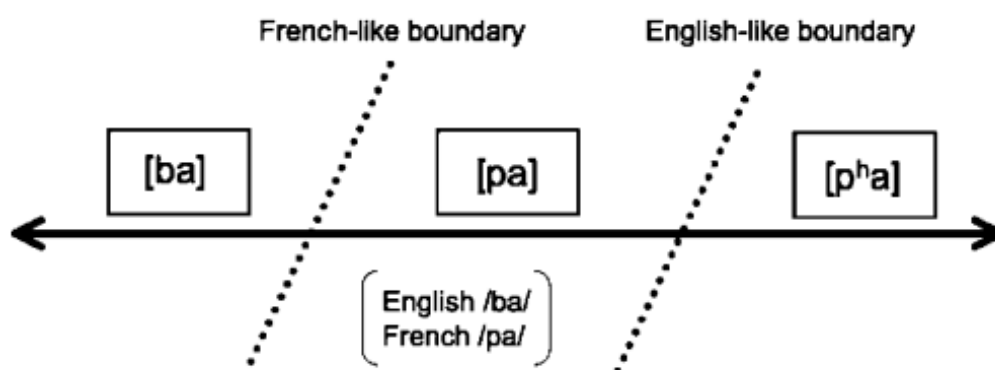
Un simile risultato si è evidenziato gli autori (Burns et al., 2007) lo hanno evidenziato in uno studio di Fennell, Byers-Heinlein, Werker, (2007) dove si è messo in luce come il contrasto consonantico /b/, /d/ fosse appreso nei bambini monolingui già all'età di diciassette mesi. Questa distinzione del contrasto consonantico /b/, /d/ non si registrava nei bambini bilingui alla stessa età dei monolingui (diciassette mesi) ma all'età di venti mesi. La motivazione pare essere analoga a quella dello studio precedente ovvero che la rappresentazione fonetica nei bambini bilingui sembrerebbe essere più corposa vista l'esposizione a partire dalla nascita a due (o più) lingue diverse.

Questi studi portano ad interrogarsi su alcuni quesiti specifici. Essendo lo spazio fonetico dei bilingui più corposo rispetto a quello dei monolingui, questo può avere una conseguenza sulle rappresentazioni fonetiche? Hanno i bambini bilingui rappresentazioni fonetiche distinte per una lingua e per l'altra lingua? Oppure hanno una rappresentazione fonetica relativa alla lingua più dominante? (Burns et al., 2007)

Come riportato da Burns et al., (2007) per rispondere a questi quesiti, sono stati esaminati attraverso tre esperimenti, tre differenti gruppi di bambini di età anagrafica tra i sei e gli otto mesi, tra i dieci e i dodici mesi e tra i quattordici e i venti mesi. Alcuni bambini provenivano da ambienti bilingui francese – inglese e altri provenivano prettamente da ambienti monolingui inglese.

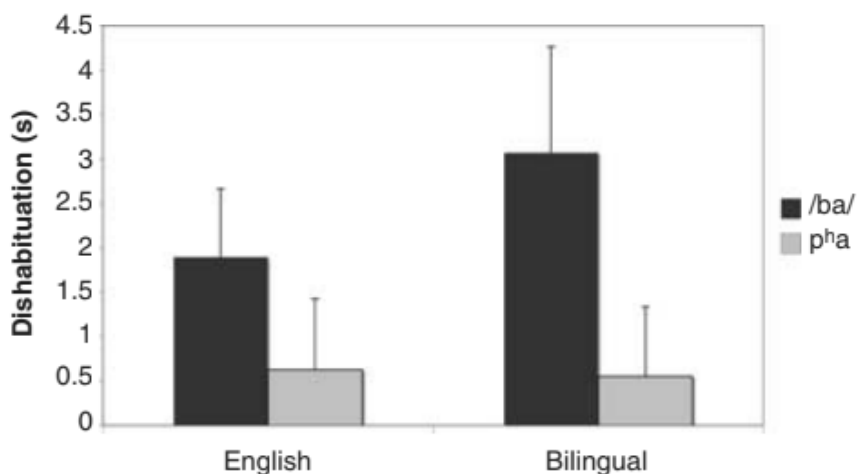
È stato esaminato un continuum vocale (riportato sotto) dove all'interno di questo le diverse lingue rispettivamente francese e inglese, fungevano da confini delle categorie fonetiche. Si è andati ad esaminare il VOT, voice onset time, ovvero il momento che va dal rilascio della consonante all'inizio della parola.

In particolare, si è indagato se i bambini bilingui fossero in grado di differenziare entrambi gli input dei confini delle lingue o se riuscissero a rilevare solo l'input della lingua considerata dominante.



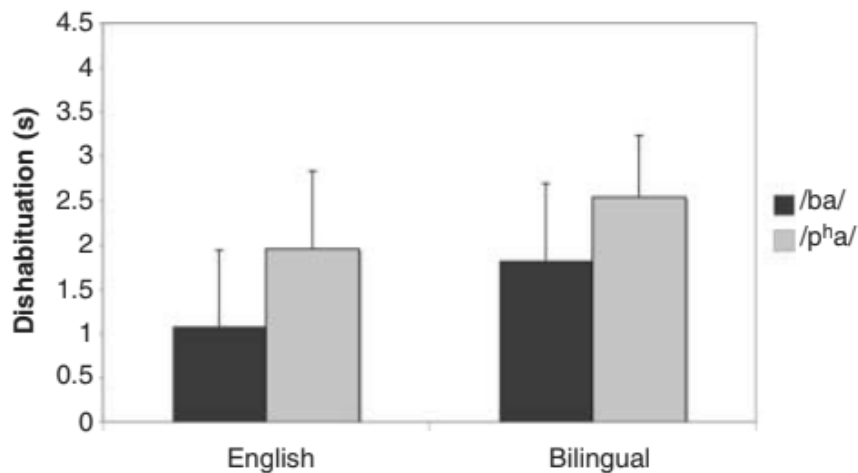
Fonte: Burns et al. (2007). "The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants"

Il primo esperimento è stato condotto sul gruppo di bambini di età tra i sei e gli otto mesi e hanno evidenziato come non ci siano specifiche diversità coerenti con l'età anagrafica del campione esaminato. Si può notarlo nel grafico che segue.



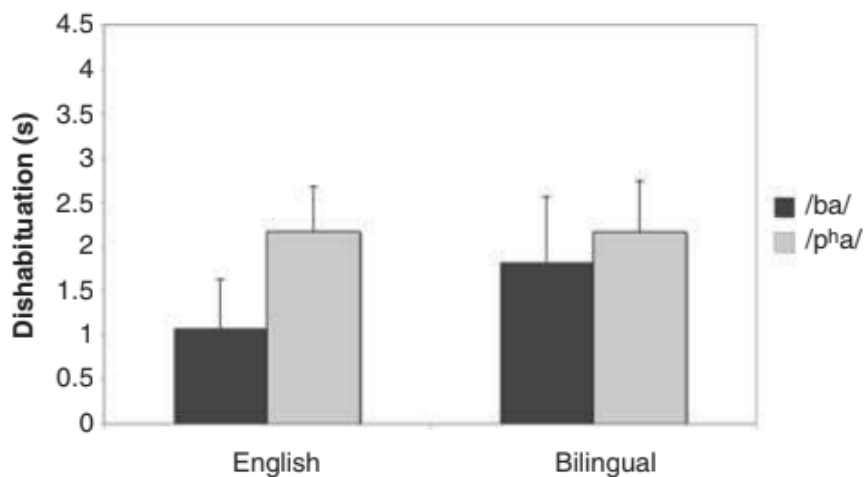
Fonte: Burns et al. (2007). "The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants"

Il secondo esperimento ha preso come oggetto di analisi i bambini con una maggiore età anagrafica ovvero di quattordici e venti mesi. Come si può notare dal grafico riportato sotto, si evidenzia come la discriminazione dei confini della lingua nei bambini bilingui ad un'età più avanzata avvenga in una maniera più netta rispetto ai bambini più piccoli. Questo mette in luce come i bambini esposti dalla nascita ad un ambiente bilingue abbiano rappresentazioni fonetiche native in ambe le lingue di acquisizione.



Fonte: Burns et al. (2007). "The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants"

L'ultimo esperimento è stato condotto sui bambini di età tra i dieci e i dodici mesi. I risultati non hanno portato variazioni rilevanti rispetto al secondo esperimento.



Fonte: Burns et al. (2007). "The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants"

Questo ci fa concludere affermando che attraverso la comparazione dei risultati degli esperimenti sopra citati, lo sviluppo fonetico bilingue della traiettoria consonantica sembrerebbe essere analogo alla traiettoria dei monolingui, ma questo rimane ancora un interrogativo in sospeso a causa degli studi ancora troppo poco specifici nell'ambito della prima infanzia. (Burns et al., 2007).

Pare, in ogni caso, che i bambini esposti precocemente a due o più lingue siano in grado di comprendere ogni codice linguistico sotto un punto di vista fonetico in maniera naturale e che la crescita della rappresentazione fonetica non possa essere influenzata negativamente dall'esposizione a due o più lingue.

3.6 L'influenza fonetica nell'acquisizione lessicale dei bambini bilingui precoci

Due codici linguistici differenti, ma somiglianti tra loro, potrebbero interferire nell'acquisizione lessicale dei bambini bilingui. Questo è stato appurato anche attraverso uno studio di Havy, Bouchon, Nazzi (2015) che ha messo a confronto tra loro bambini bilingui di sedici mesi. Lo studio sembra aver evidenziato come bambini bilingui che hanno ricevuto o stanno ricevendo un'esposizione a due codici linguistici diversi tra loro ma che appartengono alla stessa famiglia (ad esempio, italiano – spagnolo) producono degli effetti considerevoli quando si trovano davanti a contrasti di parole nelle due lingue. Al contrario, bambini bilingui esposti a due lingue che appartengono a famiglie diverse (ad esempio, italiano – cinese) non producono esiti rilevanti nell'identificare i contrasti fonetici.

Nei monolingui, lo sviluppo fonologico avviene in un periodo precoce. Già intorno ai sei mesi i bambini monolingui sono in grado di sviluppare le vocali e a nove e dieci mesi riescono ad elaborare le consonanti (Kuhl, Williams, Lacerda, Stevens, Lindblom, 1992 e Polka, Werker, 1994). I bambini bilingui, al contrario, fanno più fatica ad apprendere gli aspetti fonologici e a comprendere gli elementi fonetici necessari durante lo sviluppo delle parole (Fennel, Byers-Heinlein, Werker, 2007).

Questo maggiore sforzo da parte dei bambini bilingui potrebbe essere in linea con le teorie che sostengono che i bambini bilingui possiedono due sistemi linguistici differenti: uno per una lingua e uno per l'altra.

In letteratura è stato possibile analizzare bilingui catalano – spagnolo di dodici e diciotto mesi e monolingui catalano ponendo in evidenza come due contrasti presenti nelle lingue fossero recepiti con difficoltà da parte dei bambini bilingui rispetto ai monolingui (Bosch, Sebastián-Gallès, 2003). Un primo contrasto riguardava la discriminazione delle vocali /e/, /E/ mentre il secondo contrasto era relativo all'altezza vocalica /o/, /u/. Entrambi questi contrasti differivano nelle due lingue. Per esempio, il primo veniva utilizzato in maniera contrastiva in catalano e il secondo sembrerebbe essere uguale nelle lingue ma possedere un contrasto a fine parola che lo renderebbe quindi difficoltoso per i bambini bilingui (Sebastián-Gallès, Bosch, 2009). La letteratura pare aver constatato che alcuni contrasti fonetici presenti nelle lingue sembrerebbero essere recepiti dai bambini bilingui più facilmente quando questi si trovano in entrambe le lingue. Tuttavia, tale difficoltà nel recepire i fonemi a dodici e diciotto mesi da parte dei bambini bilingui parrebbe affievolirsi crescendo. Infatti, a due anni i bambini bilingui presentano un progresso a livello fonetico. Nello specifico, le difficoltà fonetiche che si evidenziavano prima (dodici e diciotto mesi) a due anni sembrerebbero scomparire grazie ad una sensibilità fonetica maggiore che fa differenziare i contrasti fonetici anche se questi sono presenti in entrambe le lingue.

Un ulteriore esperimento è stato condotto tra un campione di bambini bilingue a due diversi gruppi al fine di comprendere l'eventuale influenza di somiglianze o differenze nella realizzazione acustica/fonetica dei fonemi sul risultato (Havy, Bouchon, Nazzi, 2015).

In particolare, in tale esperimento un primo gruppo veniva definito “contrasto simile” e con esso si faceva riferimento a bambini bilingui di Parigi esposti dalla nascita al francese e ad una lingua della stessa classe; ad esempio francese – italiano.

Un secondo gruppo era definito invece “contrasto diverso” e vedeva al suo interno bambini bilingui esposti al francese e ad una lingua di una classe differente; ad esempio francese – tedesco. Per la corretta riuscita del test nel campione individuato sono stati appositamente selezionati bambini bilingui con caratteristiche comuni quali, ad esempio, un simile vocabolario e un simile status socioeconomico. I bambini sono stati tutti sottoposti a otto pseudo – parole collegate ad oggetti (Havy e Nazzy, 2009). Quattro di queste parole andavano ad analizzare i contrasti consonantici /paS/-/baS/, /koet/-/goet/, /tola/-/dola/, /piva/-/biva/ mentre le ulteriori quattro parole analizzavano i contrasti del luogo consonantico /pyf/-/tyf/, /dul/-/gul/, /beji/-/deji/, /tize/-/kize/.

La scelta è ricaduta su questi contrasti poiché in essi vi sono le consonanti sorde /p/, /t/, /k/ e sonore /b/, /d/, /g/.

L'obiettivo del test consisteva nel capire se il bambino avesse compreso quale sarebbe stato l'oggetto che lo sperimentatore avrebbe mostrato dopo che lo stesso bambino era stato esposto a due coppie di parola – oggetto.

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca sono stati individuati tre oggetti e sono stati identificati con una pseudo – parola che si differenziava dalle altre per essere fonologicamente in contrasto. Nel dettaglio, le pseudo – parole individuate sono: /koet/ e /goet/.

Inizialmente il bambino è stato esposto ad una fase di apprendimento nella quale due oggetti (con caratteristiche visive molto diverse fra loro) venivano associati alle due pseudo – parole (/koet/ e /goet/). Successivamente al bambino è stato esposto il terzo oggetto (anch'esso riportante caratteristiche esteriori molto differenti dai primi due) e tale oggetto è stato identificato con la pseudo – parola /koet/; a tal punto è stato richiesto al bambino di identificare quale dei due primi oggetti utilizzati nella fase di apprendimento avesse la medesima pseudo – parola di quest'ultimo (/koet/).

I risultati (di cui al grafico sottostante) hanno dimostrato come il gruppo di bambini “contrasto simile” (bambini bilingui di Parigi esposti dalla nascita al francese e ad una lingua della stessa classe; ad esempio francese – italiano) abbia ottenuto un punteggio più alto, ossia 65, 28%, mentre i bambini appartenente al gruppo “contrasto diverso” (bambini bilingui esposti al francese e ad una lingua di una classe differente; ad esempio francese – tedesco) hanno ottenuto una percentuale inferiore, il 52,78%.

Concludendo, tale risultato evidenzerebbe che i bambini bilingui oggetto di analisi nonostante avessero aspetti simili come lo status socioeconomico ed il vocabolario hanno ottenuto dei risultati differenti sinonimo che le abilità fonetiche nella produzione lessicale possono differire a seconda della somiglianza o meno tra le due lingue a cui sono esposti e non sulla base di aspetti quali lo stato socioeconomico e il vocabolario.

3.7 Per saperne di più: la gravidanza e il suo impatto nelle preferenze sonore e nella discriminazione linguistica dei bambini bilingui precoci

In un mondo globale e interconnesso oggi, sempre più spesso, le persone iniziano a relazionarsi con i loro figli con due (o più) lingue a partire dalla loro nascita.

Questo fatto, come evidenziato nella precedente trattazione, in realtà potrebbe portare un beneficio al soggetto, in quanto l'esposizione precoce a differenti codici linguistici di un bambino, se effettuata a partire dalla nascita, determinerebbe delle peculiarità positive sullo sviluppo dello stesso.

La gravidanza sembrerebbe quindi essere un periodo importante per l'apprendimento delle lingue, nello specifico per lo sviluppo della preferenza e discriminazione sonora linguistica del bambino.

Infatti, è stato evidenziato e posto in essere dagli studiosi Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker (2010) che già a partire dalla venticinquesima settimana di vita il feto è in grado di discriminare gli stimoli sonori a cui è esposto. In particolare, nel loro studio sostengono che il feto sembrerebbe preferire le voci genitoriali, più precisamente le voci della madre e del padre e parrebbe che tra queste due voci abbia una preferenza per la voce della madre. Querleu, Renard e Verspy (1981) hanno osservato come a trentacinque settimane l'apparato uditivo del bambino sembrerebbe quasi del tutto sviluppato permettendo al bambino di recepire la voce della madre attraverso il liquido amniotico. Gli stessi autori hanno riscontrato come il battito del bambino decelerasse quando inizia a recepire il suono della voce materna. A tal proposito, sempre nella venticinquesima settimana di gestazione il feto sembrerebbe riuscire ad acquisire il ritmo e l'intonazione della lingua attraverso la quale la madre e il padre si relazionano al bambino (in pancia). Attraverso il ritmo, i bambini non solo possono già distinguere le due diverse lingue ma è stato appurato dagli studiosi sopra citati che quando si sottopone un bambino a due lingue già a partire dalla fase di gestazione, a quattro mesi, quest'ultimo sarebbe in grado di capire quale lingua una persona stia parlando solamente guardando le sue labbra (comprendendo dunque il loro labiale). Inoltre, il bambino sembrerebbe riconoscere quando questa stessa persona inizi a parlare con una lingua diversa.

Con riguardo alla preferenza linguistica, gli autori Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker (2010) hanno svolto un esperimento al fine di indagare la preferenza linguistica di un soggetto mettendo a confronto bambini monolingui e bambini bilingui.

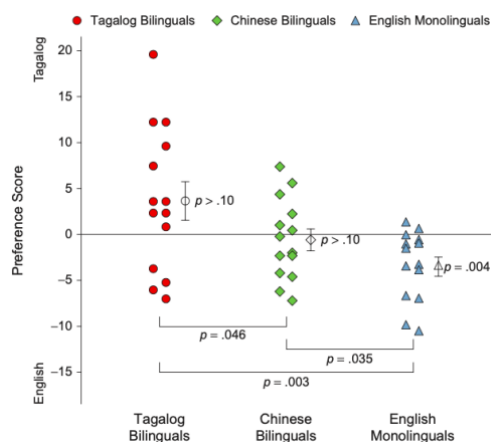
Nello specifico, gli studiosi hanno analizzato la preferenza a livello linguistico di trenta neonati di zero – cinque giorni caratterizzati dall'essere nati da (i) madri monolingui inglesi o (ii) madri bilingui tagalog e inglesi; entrambe le madri parlavano in fase di gestazione al loro bambino rispettivamente in modo monolingue e bilingue. La domanda di ricerca a cui gli autori hanno cercato di trovare una risposta è se questa differenza

linguistica abbia avuto un'influenza nell'acquisizione e nella preferenza delle lingue da parte dei bambini. Per rispondere alla domanda di ricerca i bambini sono stati sottoposti a diversi stimoli sonori corrispondenti alle due lingue inglese e tagalog e, attraverso la suzione di una tettarella, sfruttando dunque il riflesso di suzione dei neonati, è stato possibile individuare le loro preferenze.

Questo esperimento ha permesso di comprendere quanto la preferenza linguistica di un bambino esposto rispettivamente ad un ambiente monolingue o bilingue influenzi l'interesse per le lingue corrispondenti a cui è esposto.

I risultati dell'esperimento hanno dimostrato come i bambini nati da madri bilingui inglese e tagalog dimostrassero una preferenza simile per entrambe le lingue; al contrario, i bambini nati da madri monolingui presentavano una preferenza per la sola lingua inglese. Tuttavia, bisogna tenere in considerazione la possibilità che i bambini bilingui tagalog – inglese non individuassero come lingua madre nessuna delle due lingue a causa della minor esposizione ad entrambi i codici linguistici.

Per questo motivo è stato effettuato un ulteriore studio (Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker, 2010) volto ad analizzare la fattispecie per cui una minor esposizione/esperienza nelle lingue dei bambini bilingui portasse a non identificare alcuna delle lingue come lingua madre. A tal proposito, sono stati analizzati oltre ai due gruppi di bambini del precedente studio, anche bambini bilingui cinese – inglese le cui madri parlavano con una modalità bilingue durante la loro gravidanza. L'esperimento ha esaminato complessivamente il comportamento di quattordici neonati al fine di comprendere la loro eventuale preferenza per la lingua tagalog.



Fonte: Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker, (2010).

"The roots of Bilingualism in newborn".

I risultati hanno fatto emergere come i bambini nati da madri bilingui cinese – inglese parrebbero più interessati al tagalog rispetto ai bambini monolingui inglese (analizzati nel precedente studio) ma, sembrerebbero meno interessati al tagalog rispetto ai bambini bilingui inglese – tagalog.

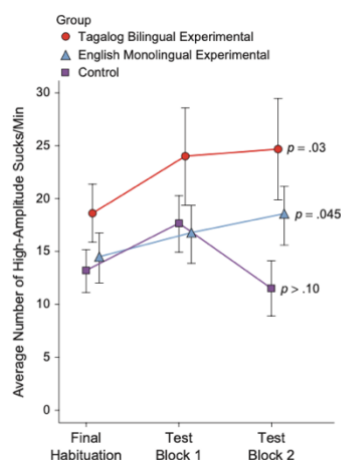
Alla luce di quanto espresso parrebbe quindi potersi concludere che la preferenza linguistica dei neonati è condizionata dalle lingue che sentono durante la gravidanza.

Sempre in ambito prenatale gli stessi autori (Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker, 2010) sono andati ad indagare anche la capacità di discriminazione sonora di due lingue. In particolare, sono stati analizzati, in un esperimento noto anche come HAS, High Amplitude Sucking Procedure (in italiano: “tecnica di suzione ad alta ampiezza o suzione non nutritiva”), cinquanta neonati, anche in questo caso l’analisi è stata condotta ponendo attenzione alla suzione di una tettarella artificiale. In particolare, sono stati esaminati due gruppi di bambini:

- un gruppo di bambini monolingue inglese,
- un gruppo di bambini bilingue tagalog – inglese.

Lo studio prevedeva al suo interno due fasi:

- Fase di abituação: ogni volta che il bambino produce una suzione forte viene prodotto uno stimolo sonoro fino a che il bambino si stanca e di conseguenza cala la sua attenzione e il suo tasso di interesse (durata massima della fase di abituação: tra i cinque e i quindici minuti).
- Fase di disabituação: una volta che il bambino raggiunge la fase di abituação, viene sottoposto ad un nuovo stimolo sonoro analizzando il riflesso di suzione del neonato attraverso la suzione.



Fonte: Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker, (2010).

“The roots of Bilingualism in newborn”.

I risultati dell'esperimento hanno messo in luce che entrambi i gruppi di bambini (monolingui e bilingui) parrebbero discriminare la/le loro lingua/e. In particolare, i bambini bilingui tagalog – inglese riuscirebbero a discriminare entrambe le lingue grazie all'esposizione e all'ascolto precoce di due lingue a partire dalla gravidanza.

Quanto appena esposto ci permette di approfondire sotto un punto di vista linguistico e fonetico come i bambini già a partire dalla gravidanza siano ricettivi ed esposti alle diverse lingue. Inoltre, permette di capire quanto questa loro esposizione ad un ambiente bilingue prima della nascita e la possibilità di parlare loro già dalla gestazione con diverse lingue sia importante per loro. Come è stato possibile individuare dagli esperimenti sopra riportati i bambini nati ed esposti ad un ambiente bilingue sono sensibili e hanno una preferenza a verso entrambe le lingue già a zero e cinque giorni di vita e riescono successivamente, al contrario di ulteriori studi che sostengono che solo a quattro mesi di età i bambini riescono a discriminare a livello uditivo le due (o più) lingue di esposizione (Bosch & Sebastián-Gallés, 1997), a discriminare a livello sonoro le lingue a cui sono esposti già a partire dalla loro nascita.

Concludendo, parrebbe possibile quindi affermare che quanto appena evidenziato dimostri come il percorso verso il bilinguismo inizi a partire dalla gravidanza e come tutto il processo della gravidanza, i nove mesi di gestazione, siano importanti per lo sviluppo linguistico, per comprendere le preferenze linguistiche e per capire la discriminazione delle lingue dei bambini bilingui precoci.

Concludendo, in questo terzo capitolo è stato appurato che non si può parlare di uno sviluppo fonetico e fonologico che vada di pari passo in bambini monolingui e bambini bilingui. Allo stesso modo, è stato evidenziato come, nonostante un bambino bilingue precoce sia esposto fin da subito ad entrambe le lingue, quest'ultimo sembrerebbe a volte avere una lingua dominante che esercita un'influenza nei confronti dell'altra lingua. Per quanto riguarda il lessico, le abilità fonetiche nella produzione lessicale possono differire a seconda della somiglianza o meno tra le due lingue. Ad oggi, come anticipato in questo capitolo la ricerca, purtroppo, è ancora in fase di studio o non prende in considerazione aspetti specifici tali che possano confermare o smentire le ricerche.

Conclusione

L'obiettivo del presente elaborato è stato quello di fornire una panoramica sull'evoluzione del bilinguismo; nello specifico sul bilinguismo precoce e sugli aspetti fonetici e fonologici che lo contraddistinguono.

Alla luce di quanto è stato illustrato risulta fondamentale andare a comprendere quale sia l'effetto del bilinguismo precoce nei bambini e quanto lo sviluppo linguistico del bambino a livello fonetico e fonologico sia influenzato dall'esposizione a due (o più) lingue fin dalla nascita del soggetto.

La letteratura permette di comprendere al meglio questi aspetti anche se, a volte, è scarna di ricerche per il poco approfondimento della materia o per studi ancora in corso. Il tema del bilinguismo, in particolare del bilinguismo precoce, è tutt'oggi un tema molto dibattuto e continua per questo motivo ad essere oggetto di studio di molti ricercatori.

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca il presente elaborato ha posto in evidenza in *primis* che cos'è il bilinguismo i suoi relativi vantaggi e svantaggi e, grazie a ricercatori attenti a questo tema è stato possibile definire che si tratta di un soggetto che è contraddistinto dal saper parlare due (o più) codici linguistici diversi tra loro. La letteratura ha inoltre permesso di capire che il bilinguismo non si esaurisce in sé stesso ma dimostra come possa manifestarsi in differenti modi. Un'analisi ci ha consentito di distinguere il bilinguismo tra i diversi tipi quali: bilinguismo composito, bilinguismo, coordinato, subordinato, additivo, sottrattivo, dominante, bilanciato, familiare, scolastico, simultaneo e sequenziale. Tuttavia, questa distinzione è volta a far comprendere i differenti tipi di bilinguismo a cui si può essere esposti. È stato possibile, inoltre, sottolineare quanto in letteratura è conosciuto come periodo critico (il range di età che va dagli zero ai tre anni) e come in tale periodo la possibilità di comprendere ed acquisire due (o più) lingue sia maggiore. Inoltre, attraverso un'analisi della letteratura è stato possibile far emergere il vantaggio cognitivo in un bambino bilingue. In particolare, l'esposizione a due (o più) codici linguistici diversi sembra manifestare nel bambino bilingue una maggiore flessibilità a livello cognitivo.

Successivamente, sono state prese in considerazione le specificità del bilinguismo precoce. È stato possibile evidenziare come, il bilinguismo precoce (esposizione del soggetto a due o più lingue a partire dalla nascita) potrebbe essere un vantaggio per il soggetto; infatti, come trattato, l'esposizione precoce e l'attuazione di politiche scolastiche bilingue potrebbe influenzare positivamente il bambino.

Nello specifico, alcuni studi hanno dimostrato che un bambino esposto ad una lingua in un periodo favorevole all'apprendimento potrebbe arrivare a sviluppare competenze linguistiche nella L2 simili ad un nativo di quella determinata lingua. Inoltre, è stato notato come le relazioni sociali siano di rilevante importanza nello sviluppo del linguaggio del bambino. Le relazioni sociali poste in essere dal bambino bilingue sembrerebbero assumere una posizione dominante ed estremamente influente nella formazione del linguaggio di quest'ultimo.

Uno stimolo considerevole in una delle due (o più) lingue a cui è esposto il bambino potrebbe portare il soggetto ad essere maggiormente abile in questa determinata lingua, apprendendo, di conseguenza, un generoso vocabolario. Tuttavia, il bambino potrebbe essere esposto ad un simile stimolo linguistico per entrambe le lingue: questo simile input in entrambe le lingue potrebbe far registrare lo sviluppo di un simile vocabolario per entrambi i due codici linguistici questo però non deve essere considerato come un limite, in quanto, non sempre un maggiore stimolo linguistico da parte di un soggetto nei confronti del bambino bilingue potrebbe portare ad una buona riuscita linguistica. Tuttavia, parallelamente al primo momento in cui il bambino viene esposto alla seconda (o più) lingua, lo stimolo linguistico deve essere considerato nello studio/analisi del lessico e del linguaggio del bambino bilingue. Si può concludere che, ad oggi, la conoscenza di due o più lingue a partire dalla nascita sembrerebbe mettere d'accordo quasi tutti gli studiosi sul fatto che un'esposizione bilingue precoce sembrerebbe essere un beneficio del quale il bambino gioverà per un lungo periodo se non per tutta la sua vita.

Concludendo, sono stati esaminati gli aspetti fonetici e fonologici peculiari del bilinguismo precoce. È stato appurato che non si può di certo parlare di uno sviluppo fonetico e fonologico che va di pari passo in bambini monolingui e bambini bilingui. Vi sono alcuni aspetti come visto nel primo paragrafo che rendono l'acquisizione fonetica e fonologica qualitativamente differente per i gruppi analizzati. È stato notato attraverso gli studi citati come, nonostante un bambino bilingue precoce sia esposto precocemente ad entrambe le lingue, quest'ultimo sembrerebbe a volte avere una lingua dominante che esercita un'influenza nei confronti dell'altra lingua. In ogni caso, è stato dimostrato che i bambini esposti precocemente a due o più lingue, siano in grado di comprendere ogni codice linguistico sotto un punto di vista fonetico in maniera naturale e, che la crescita della rappresentazione fonetica non possa essere influenzata negativamente dall'esposizione a due o più lingue. Per quanto riguarda il lessico, le abilità fonetiche

nella produzione lessicale possono differire a seconda della somiglianza o meno tra le due lingue. Ad oggi, la ricerca, purtroppo, è ancora in fase di studio o non prende in considerazione aspetti specifici tali che possano confermare o smentire le ricerche.

È stato inoltre possibile registrare un relativo vantaggio nei bambini bilingui precoci rispetto ai monolingui nel riconoscere le variazioni consonantiche e vocaliche nelle varie pronunce delle lingue di esposizione.

Infine, è stato appurato che l'esposizione bilingue del feto/bambino già durante il periodo di gestazione può avere dei conseguenti benefici nella discriminazione e nella preferenza linguistica dei bambini bilingui precoci.

L'importanza di trattare questi temi nel presente elaborato ha avuto l'obiettivo di sensibilizzare sempre più la nostra società al bilinguismo non vedendo quest'ultimo come una minaccia che può rallentare lo sviluppo del linguaggio del soggetto ma considerandolo come un beneficio.

Bibliografia

Adnyani, N., (2020) “Cross-Linguistic Influence on a Bilingual Child’s Phonological Development” Adnyani. *Advances*, 367-373.

Adnyani, N., & Pastika, I. (2016). “Phonological development in the early speech of an Indonesian-German Bilingual Child”, 329-350.

Alwi, H., Lapoliwa, H., Darmowidjojo, S. (2003). “Tata Bahasa Baku Bahasa Indonesia”. Jakarta: Balai Pustaka.

Balboni, P., E. (2012), *Le sfide di Babele “Insegnare le lingue nelle società complesse”* Torino.

Bellocchi, S. (2010) “Bilinguismo e apprendimento della letto-scrittura: sviluppo tipico e difficoltà”, 55-68. In book: “Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi”.

Bialystok, E. (1991) “Language processing in bilingual children”. Cambridge: Cambridge University.

Bialystok, E. (1999). “Cognitive Complexity and Attentional Control in the Bilingual Mind”, 635-650.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., Luk, G. (2008), “Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals”. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 859–873.

Bialystok, E., Shenfield, T., & Codd, J. (2000). “Languages, scripts, and the environment: Factors in developing concepts of print”. *Developmental Psychology*, 36(1), 66–76.

Bleger, J. (2009). “Simbiosi e ambiguità”. Armando, Roma.

Blight, C., A. (2014). “The silent experience of young bilingual learners: A sociocultural study into the silent period”.

Bloomfield, L. (1933), “Language”. New York: Henry Holt and Wiston.

- Bochner, S. (1996). "The learning strategies of bilingual versus monolingual students". *British Journal of Educational Psychology*, 66(1), 83–93
- Bonifacci P. (a cura di), (2018). "I bambini bilingui: Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali". Roma, Carocci, 18.
- Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, M. C., Degasperi, L., Deevy, P. & Leonard, L.B. (2006), "Clinical marker for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition". *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(6). 695–712.
- Bosch, L., & Sebastián-Gallés, N. (1997). "Native-language recognition abilities in 4-month-old infants from monolingual and bilingual environments". *Cognition*, 65, 33–69.
- Bosch, L., Sebastián-Gallés, N. (2001). "Evidence of early language discrimination abilities in infants from bilingual environments". *Infancy* 2(1), 29–49
- Bosch, L., Sebastián-Gallés, N. (2003). "Simultaneous bilingualism and the perception of a language specific vowel contrast in the first year of life". *Language and Speech*, 46, 217–244.
- Bosch, L., Ramon-Casas, M. (2014). "First translation equivalents in bilingual toddlers' expressive vocabulary: Does form similarity matter?". *International Journal of Behavioral Development*, 38(4):317-322.
- Bruck, M., Genesee, F. (1995). "Phonological Awareness in Young Second Language Learners". In "Journal of Child Language". VOL. 22. 307-324.
- Bunta F., Fabiano-Smith, L., Goldstein B., & Ingram, D. (2009). "Phonological whole-word measures in 3-year-old bilingual children and their age-matched monolingual peers" *Clinical Linguistics & Phonetics*; 23(2): 156–175.

Byers-heinlein, K.; Burns, T.C.; Werker, J.F. (2010). «The Roots of Bilingualism in Newborns». *Psychological Science*. Cambridge: Cambridge University Press, 343-348.

Campbell, R., Sais, E. (1995). “Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children”. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61–68.

Caruana, S., Chircop, K., Gauci, P., Pace, M. (2021). “Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale”.

Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., Floccia, C. (2014). “How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests?”. *International Journal of Language & Communication Disorders*, VOL. 49, NO. 6, 649-671.

Cavagnoli, S., Passarella, M. (2011). “Educare al plurilinguismo”, 13.

Conboy, B.T., Mills, D.L. (2006). “Two languages, one developing brain: Event-related potentials to words in bilingual toddlers”. *Developmental Science*, 9:1, 1-12.

Contento, S., (2016). “Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi”.

Core, C., Scarpelli, C., (2015). “Phonological Development in Young Bilinguals: clinical implications”. *Seminars in Speech and Language/Volume 36, Number 2*, 100-108.

Crescentini, C., Marini, A., Fabbro, F. (2012) “Competenza e disturbi del linguaggio nel plurilinguismo”, 531.

Cummins, J. (1979). “Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children”. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.

Cummins, J. (2000). “Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire”. *Multilingual Matters*, Clevedon.

David, A., Wei, L. (2008). “Individual differences in the lexical development of French-English bilingual children”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 11(5), 595-620.

- De Houwer, A. (2007). "Parental language input patterns and children's bilingual use". *Applied Psycholinguistics*, 28.
- De Houwer, A., Bornstein, M.H., De Coster, S. (2006). "Early understanding of two words for the same thing: A CDI study of lexical comprehension in infant bilinguals". *International Journal of Bilingualism*, 10(3), 331-347
- DeAnda, S., Arias-Trejo, N., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P., Friend, M. (2016). "Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension: new evidence from a direct assessment". *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 1-19.
- Döpke, S. (1998). "Review of Elizabeth Lanza's 'Language Mixing in Infant Bilingualism'". *The International Journal of Bilingualism*, 2(3), 106-109.
- Edwards, J. (2008). "Foundation of Bilingualism". In book: *The Handbook of Bilingualism*, 7
- Fabbro, F. (2005). "Memoria e apprendimento delle lingue." 1-16.
- Fabiano-Smith L, Goldstein BA. (2010). "Phonological acquisition in bilingual Spanish-English speaking children". *J Speech Lang Hear Res*;53(1), 160–178.
- Fennell, C. T., Byers-Heinlein, K., & Werker, J. F. (2007). "Using speech sounds to guide word learning: The Sebastián-Gallés, N. (2003). "Simultaneous bilingualism and the perception of a language-specific vowel contrast in the first year of life." *Language and Speech*, 46, 217–243.
- Fennell, C., and Byers-Heinlein, K. (2014). "You sound like mommy: Bilingual and monolingual infants learn words best from speakers typical of their language environments". *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 309-316.
- Fishman, J. (1977). "Readings in the sociology of language", 556.
- Fonagy, P., Target, M. (2001). "Attaccamento e funzione riflessiva". Raffaello Cortina, Milano.

- Fonzi, A. (a cura di) (2001). "Manuale di psicologia dello sviluppo". Giunti, Firenze.
- Fritzsche, T., and Hohle, B. (2015). "Phonological and lexical mis-match detection in 30-month-olds and adults measured by pupillometry". In *The Proceedings of the ICPHS*, (18), 03-39.
- Genesee, F. (2001). "Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty". *Annual review of applied linguistics*, 21, 153-170.
- Gildersleeve C, Davis B, Stubbe E. (2010). "When monolingual rules don't apply: speech development in a bilingual environment". Paper presented at: American Speech-Language-Hearing Association Convention; November 18–20; Seattle, WA.
- Gildersleeve-Neumann CE, Kester ES, Davis BL, Peña ED. (2008). "English speech sound development in preschool-aged children from bilingual English-Spanish environments". *Lang Speech Hear Serv Sch*;39(3):314–328.
- Goldstein BA, Bunta F. (2012). "Positive and negative transfer in the phonological systems of bilingual speakers". *Int J Biling*; 16, 388–401.
- Goldstein BA, Fabiano L, Washington PS. (2005). "Phonological skills in predominantly English-speaking, predominantly Spanish-speaking, and Spanish English bilingual children". *Lang Speech Hear Serv Sch*;36(3), 201–218.
- Graham, S.A., Poulin-Dubois, D., Baker, R.K. (1998). Infants' disambiguation of novel object words. *First Language*, 18(53), 49-164.
- Grice, H. P. (1989). "Studies in the way of words". Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2015) "Bilinguismo miti e realtà" Milano.
- Hammer, C.S., Lawrence, F., Rodriguez, B., Davison, M.D., Miccio, A.W., (2011) "Changes in language usage of puerto rican mothers and their children: Do gender and timing of exposure to English matter?" 32(2), 275-297. *Applied Psycholinguistics*.

Helen Hambly, Yvonne Wren, Sharynne McLeod, Sue Roulstone, (2013). "The influence of bilingualism on speech production: A systematic review". VOL 48. NO 1, 1-24.

Hulk, A., & Müller, N. (2000). "Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics". *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 227-244.

Judit Gervain & Janet F. Werker (2013). "Prosody cues word order in 7-month-old bilingual infants". 1-6.

Karatekin, C. (2007). Eye-tracking studies of normative and atypical development. *Developmental Review*, 27(3):283-348.

Kharhurin, A., V. (2008). "The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking". VOL. 11, 225-243.

Kehoe M, Trujillo C, Lleo' C. (2001). "Bilingual phonological acquisition: an analysis of syllable structure and VOT". In: Cantone KF, Hinzelin MO, eds. *Proceedings of the Colloquium on Structure, Acquisition and Change of Grammars: Phonological and Syntactic Aspects*. Universita't Hamburg, Germany: *Arbeiten zur Mehrsprachigkeit*: 38–54 23.

Kovács, A., M., Mehler, J. (2009). "Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants", 6566-6560.

Krista Byers-Heinlein, Tracey C. Burns and Janet F. Werker, (2010). "The roots of Bilingualism in newborn", 343-348.

Kuhl, P. K., Williams, K. A., Lacerda, F., Stevens, K. N., & Lindblom, B. (1992). "Linguistic experience alters phonetic perception in infants by 6 months of age". *Science*, 255, 606–608.

Labov, W. (1977), in Simone - Ruggiero (cur) "Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea".

- Legacy, J., Zesiger, P., Friend, M., Poulin-Dubois, D. (2016). Vocabulary size, translation equivalents, and efficiency in word recognition in very young bilinguals. *Journal of Child Language*, 43(4), 760-783.
- Levorato, M., C., Marini, A., (2019). “Il bilinguismo in età evolutiva. Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi”.
- Lindholm-Leary, K. J., & Borsato, G. (2006). “Academic achievement”. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. Saunders, and D. Christian (Eds.), *Educating English Language Learners*. NY: Cambridge University Press, 176-222.
- Liu, L., Kager, R. (2016). “Perception of Tones by Bilingual Infants Learning Non-Tone Languages”. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-15.
- Lleo’ C, Kuchenbrandt I, Kehoe M, Trujillo C. (2003). “Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition”. In: Müller N, ed. *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam, Netherlands, and Philadelphia, PA: John Benjamins:191–220
- Lo Duca, M., G. (2003). “Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica”.
- MacLeod AA, Laukys K, Rvachew S. (2011). “The impact of bilingual language learning on whole-word complexity and segmental accuracy among children aged 18 and 36 months”. *Int J Speech-Language Pathol*;13(6):490–499.
- MacLeod, A., Fabiano-Smith, L., Boegner-Pagé, S., Fontolliet, S. (2013). “Simultaneous bilingual language acquisition: The role of parental input on receptive vocabulary development”. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 130-145.
- Marini, A., Ruffino, M., Sali, M.E., Molteni, M. (2017). The role of phonological working memory and environmental factors in lexical development in Italian speaking late talkers:

A one-year follow-up study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(12), 1-12.

Mélanie Havy, Camillia Bouchon, Thierry Nazzi (2015) “Phonetic processing when learning words: The case of bilingual infants.”, 1-12.

Melero Rodríguez, C., A. (a cura di) (2016) “Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo”

Miller, P., H. (2002). “Teorie dello sviluppo psicologico”. Il Mulino, Bologna.

Novello, A. (2021). “Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo Il modello e gli strumenti utilizzati.” 347-356.

Onofrio, D., Caselli, M.C., Ferri, R, (2019) “Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui in età prescolare”. *Psicologia clinica dello sviluppo*. 27-48.

Onofrio, D., Rinaldi, P., Pettenati, P. (2012). “Il primo sviluppo del linguaggio in bambini che imparano più lingue: una proposta per la valutazione e l’interpretazione del profilo linguistico”. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*. 661-669.

Peal, E., Lambert, W. E. (1962). “The relation of bilingualism to intelligence”. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), 1–23.

Proietti Ergün, A., L. (2013), “Intelligenza culturale e bilinguismo precoce”. *EL.LE Vol.2 – Num.3*, 599-615.

Querleu, D., Renard, X., Versyp, F. (1981). “Les perceptions auditives du foetus humain. *Medicine et Hygiène*,” 39, 2101 – 2110.

Romano, R. (2012) “L’apprendimento della lingua straniera in età precoce: un’esperienza sul campo” (sgg.) 23-31.

Sabourin, L., Bosch, L., Sebastián-Gallés, N., & Werker, J. F. (2006). “Perceiving vowels in a tight”.

- Santipolo, M. (2002). "Dalla sociolinguistica alla glottodidattica". Collana "Le lingue di Babele", 35.
- Santipolo, M., Garofolin, B., Novello, A., Corrias, D. (2019). "Bilinguismo a scuola: teorie, strategie ed esperienze". 1-33.
- Saunders G. (1988). "Bilingual Children: from Birth to Teens, Clevedon, Multilingual Matters", 1.
- Sebastián-Gallés, Bosch, L. (2009). "Developmental shift in the discrimination of vowel contrasts in bilingual infants: Is the distributional account all there is to it?". *Developmental Science*, 12, 874–887.
- Sebastián-Gallés, N. (2006). Native-language sensitivities: Evolution in the first year of life. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, 239-241.
- Serratrice L, Sorace A & Paoli S. (2004), Crosslinguistic influence at the syntax-pragmatics interface: subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism Language and Cognition*, 7, 183-205.
- Shafer V., L., Yu Y., H., Datta H. (2011) "The Development of English Vowel Perception in Monolingual and Bilingual Infants: Neurophysiological Correlates". 527-545.
- Singh, L., Poh, F. L., and Fu, C. S. (2016). "Limits on Monolingualism? A Comparison of Monolingual and Bilingual Infants Abilities to Integrate Lexical Tone in Novel Word Learning". *Frontiers in Psychology*, VOL. 7. 1-16.
- Sorace, A., Serratrice, L. Filiaci, F. & Baldo, M. (2009). "Discourse conditions on subject pronoun realization: testing the linguistic intuitions of older bilingual children". 460-477.
- Sorace, A. (2011). "Cognitive advantages in bilingualism: Is there a "bilingual paradox?". In P. Valore (ed.) *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Pisa: Edistudio. 335-358.

- Soriente, A. (2014). "Language development of bilingual children: A case study in the acquisition of tense and aspect in an Italian-Indonesian child". *Wacana*, 15(1), 132-165.
- Tamásia, K., D. Wewalaarachchi, T., Höhle, B., Singh, L. (2016) "Measuring sensitivity to phonological detail in monolingual and bilingual infants using pupillometry". International Doctorate for Experimental Approaches to Language and Brain National University of Singapore, Department of Psychology. 1-4.
- Tolchinsky Landsmann e Karmiloff-Smith, (1992). "Children's understanding of notations as domains of knowledge versus referential-communicative tools". 285-300.
- Tracey C. Burns, Katherine A. Yoshida, Karen Hill, Janet F. Werker (2007). "The development of phonetic representation in bilingual and monolingual infants". *Applied Psycholinguistics* 28, 455–474.
- Vender, M., Guasti, M., T., Garraffa M., e Sorace A. (2012) "Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio. Somiglianze e differenze." 1-11.
- Vygotsky, L., S. (1986). "Thought and Language". Edited by A. Koiutin. Cambridge: MIT Press.
- Werner, F., L. (1949). "Speech development of a bilingual child: A Linguist's Record". VOL 4. Evanston IL: Northwestern University
- Yip, V. (2013). "Simultaneous Language Acquisition". In F. Grosjean, "The Psycholinguistics of Bilingualism" (119-144). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Yip, V., & Matthews, S. (2007). "The Bilingual Child: Early Development and Language Contact".

Sitografia

www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/

<https://bilingualkidsrock.com/code-switching-vs-borrowing-in-bilingual-children/>

<https://www.diventareecrescerebilingui.com/la-migliore-scuola-di-lingue-e-il-pancione-di-mamma/>

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>

<https://www.formazioneumisura.it/content/uploads/2021/01/2020-02-15-Fsm-Docenti.pdf?x84784>

<https://www.ilsecoloxix.it/mondo/2011/10/16/news/le-lingue-si-imparano-gianella-pancia-della-mamma-1.32911988>

https://iris.uniroma1.it/retrieve/handle/11573/1288275/1176874/Ferri_Sviluppo-lessicale.pdf

<https://www.miur.gov.it/bilingual-education-italy/insegnamento-bilingue-italia>

www.ospedalebambinogesu.it/bilinguismo-quando-in-famiglia-si-parlano-due-lingue-91783/

https://www.researchgate.net/publication/331088332_Validazione_di_un_test_per_la_produzione_elicitata_di_clitici

<https://www.teachingenglish.org.uk/news-and-events/iatefl-online/2014>

<https://www.treccani.it/vocabolario/bilinguismo/>

<https://www.tuttomamma.com/bilinguismo-sviluppo-durante-gestazione/5365/>

<https://valegiannini-logopedista.com/lo-sapevi-il-bilinguismo-inizia-in-pancia/>