

L'acquisizione dell'italiano come seconda lingua da parte di bambini con mandarino o arabo come prima lingua

The acquisition of Italian as the second language of children with Mandarin or Arabic as first language

Maria Teresa Guasti*, Chiara Saponaro**, Letizia Raminelli***

Dipartimento di Psicologia,
Università degli Studi di Milano-Bicocca,
Piazza dell'Ateneo Nuovo 1 - Edificio U6, 20126 Milano, Italia.

*e-mail: mariateresa.guasti@unimib.it.

** e-mail: c.saponaro@campus.unimib.it.

***e-mail: l.raminelli@campus.unimib.it.

Ricevuto: 03.05.2024 - **Accettato:** 05.06.2024

Pubblicato online: 30.10.2024

Riassunto

In questo articolo, discuteremo due aspetti dell'acquisizione bilingue: il meccanismo del transfer e il tempo di esposizione effettiva alla seconda lingua. Il primo consiste nel fatto che una proprietà linguistica acquisita nella prima lingua (L1) possa facilitare l'acquisizione della stessa anche nella seconda lingua (L2). In altri termini, nell'acquisizione della L2, i bambini possono beneficiare dall'aver già imparato proprietà analoghe nella L1. Discuteremo l'importanza del secondo nel valutare l'acquisizione di competenze linguistiche. Il tempo effettivo di esposizione può essere determinato solo sulla base di questionari dettagliati che indagano la situazione linguistica dei bambini. Per questo motivo parleremo anche di quali siano

M. T. Guasti et al. / *Ricerche di Psicologia*, 2024, Vol. 47 (1)

ISSNe 1972-5620, Doi: 10.3280/rip2024oa18562

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

i questionari disponibili per l'italiano L2. Per trattare questi aspetti caratteristici dell'acquisizione bilingue, prenderemo in esame alcuni studi che hanno coinvolto bambini bilingui parlanti due lingue molto diverse tra loro: nello specifico, bambini con l'italiano come L2 e con l'arabo o il mandarino come L1. Nel primo caso ci concentreremo sull'acquisizione dei pronomi clitici che, essendo presenti sia in arabo che in italiano, possono quindi essere esemplificativi del meccanismo del transfer. Il confronto tra le prestazioni in italiano dei bambini arabofoni e quelle di bambini con altre L1 mostra che non solo il transfer, ma anche il tempo di esposizione effettiva alla L2 giocano un ruolo cruciale nell'acquisizione di questi pronomi. Successivamente ci concentreremo sull'italiano L2 di bambini con mandarino L1, analizzando l'acquisizione delle frasi relative, del numero e del genere grammaticale. Anche in questi casi esamineremo il ruolo facilitatore del transfer, ma lo faremo in due contesti leggermente diversi. Nel primo caso, infatti, le proprietà linguistiche in questione (cioè, le frasi relative e il numero grammaticale) sono presenti in entrambe le lingue; nel secondo, invece, l'aspetto linguistico analizzato (il genere grammaticale) viene espresso solo in una delle due (l'italiano).

Parole chiave: bilinguismo, italiano L2, transfer, esposizione linguistica, frasi relative, clitici.

Abstract

In this article, we will discuss two aspects of bilingual acquisition: the mechanism of transfer and the time of actual exposure to the second language. The first consists in the fact that a linguistic property acquired in the first language (L1) can facilitate the acquisition of the same property in the second language (L2). In other words, when acquiring the L2, children can benefit from having already learned analogous properties in the L1. We will then discuss the importance of actual time of exposure in evaluating the acquisition of linguistic competencies. This can only be determined on the basis of detailed questionnaires investigating children's linguistic environment. We will also talk about the questionnaires available for L2 Italian. To discuss these specific aspects of bilingual acquisition, we will examine some studies involving children with L2 Italian and L1 Arabic or Mandarin, two languages very different from each other. In the first case, we will focus on the acquisition of clitic pronouns which, being present both in Arabic and in Italian, can exemplify the mechanism of transfer. The comparison between the performance in Italian of Arabic-speaking children and that of children with other L1s shows that actual exposure to the L2 plays a crucial role in the acquisition of clitics, as well as transfer. Subsequently, we will focus on the L2 Italian of children with L1 Mandarin, via examination of the acquisition of relative clauses and of grammatical number and gender. In these cases, we will also examine the facilitating role of transfer, but we will do so in two slightly different contexts. In the first case, the linguistic properties under scrutiny – i.e., relative clauses and grammatical number – are

present in both languages. In the second case, instead, the linguistic aspect analysed – i.e., grammatical gender – is expressed only in one of the two languages, namely, Italian.

Keywords: bilingualism, Italian L2, transfer, linguistic exposure, relative clauses, clitics.

Introduzione

L'acquisizione di due o più lingue può avvenire in contesti molto diversi, e con esiti molto diversi. In questo articolo ci concentreremo sull'acquisizione dell'italiano come seconda lingua (L2) da parte di bambini con arabo o mandarino come prima lingua (L1). Il contesto di acquisizione che prenderemo in esame è quello di un paese, l'Italia, in cui sia l'arabo, sia il mandarino sono lingue minoritarie. In contesti come questo si parla di acquisizione ereditaria della L1, anche se in questo lavoro adotteremo il termine più generale di bilinguismo. Si tratta di bambini con origine migratoria, spesso nati in Italia o che vi sono arrivati ad un'età molto precoce, che frequentano la scuola dell'infanzia, se non talvolta già il nido, in italiano. L'esposizione alla seconda lingua in modo continuo e assiduo avviene quindi per lo più in un contesto educativo, a meno che non siano presenti in famiglia fratelli o sorelle più grandi in grado di parlare italiano. L'uso attivo della prima lingua avviene invece soltanto in casa o presso certe scuole di comunità che la promuovono in forma orale o scritta; si tratta, tuttavia, di scuole frequentate solo durante il fine settimana o durante le vacanze estive. Gli esiti di questo tipo di bilinguismo possono variare in funzione di diversi fattori; tra questi, quando ha avuto inizio l'esposizione continuativa alla seconda lingua, la quantità di esposizione e se vi sia o meno esposizione alla prima lingua nella sua forma scritta, oltre che orale. Per inquadrare bene questo tipo di bilinguismo è quindi necessario disporre di questionari che raccolgano varie informazioni sul contesto linguistico dei bambini.

Crescere bilingui sembra offrire dei vantaggi sia a livello linguistico che non linguistico rispetto all'essere monolingue, anche se non sempre vi è accordo tra i ricercatori su questo punto (Costa & Mariotti, 2023; Garraffa et al., 2020; Guasti et al., 2023). In ogni caso, l'esperienza bilingue è diversa da quella monolingue. Una caratteristica abbastanza ricorrente riguarda il fatto che il vocabolario in ciascuna lingua tende a contenere meno vocaboli di quello di un monolingue della lingua in questione. Questo può essere dovuto al fatto che le lingue vengono usate in contesti diversi e che le parole contenute in ciascun vocabolario riflettono dunque i rispettivi contesti d'uso.

Questo non vuol dire che una persona bilingue non possa parlare degli stessi argomenti di cui parla una persona monolingue: può farlo, ma probabilmente lo farà utilizzando espressioni diverse.

Anche se la letteratura sul bilinguismo è vasta, la nostra conoscenza relativa alle competenze specifiche di un bambino bilingue è ancora piuttosto frammentaria. Pochi studi hanno documentato in modo sistematico e con dati quantitativi l'acquisizione dell'italiano come seconda lingua da parte di bambini con origine migratoria. In questo articolo, riporteremo i risultati di alcuni studi sull'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con arabo o mandarino L1. Partiremo mostrando che è importante conoscere le proprietà della lingua di origine del bambino per poter valutare i tempi e gli esiti dell'acquisizione delle stesse nella L2. Successivamente, discuteremo brevemente dei questionari utili a raccogliere informazioni sulla situazione linguistica dei bambini. Riporteremo infine alcuni risultati sull'acquisizione dell'italiano L2 in diversi ambiti linguistici.

Perché conoscere le proprietà della L1 è importante per interpretare gli esiti dell'acquisizione della L2

Il termine “acquisizione sequenziale di una L2” si usa per indicare quando l'apprendimento della seconda lingua si costruisce sull'apprendimento già in parte avvenuto della prima lingua, ossia quando la L1 fornisce le fondamenta per l'acquisizione della L2. Alla base di questo processo vi è il meccanismo del transfer (o “trasferimento”). Si parla infatti di transfer quando l'attivazione di una certa proprietà linguistica nella L1 permette un'acquisizione più rapida o facilitata della stessa nella L2. Illustriamo questo fenomeno attraverso un esempio tratto dall'inglese.

All'inizio dell'acquisizione dell'inglese L2 i bambini bilingui (così come i monolingui) compiono errori nell'uso delle flessioni verbali. Per esempio, anziché dire *John runs* (“Gianni corre”), i bambini spesso dicono *John run* (lett. “Gianni correre”). Blom e colleghi (2012) hanno indagato l'acquisizione della *-s* alla terza persona singolare in 14 bambini con L1 tipologicamente diverse, quali lo spagnolo e il rumeno (due lingue flessive) o il coreano, il cantonese e il mandarino (tre lingue isolanti, caratterizzate cioè dall'assenza di flessioni verbali e nelle quali, perciò, il verbo presenta sempre la stessa forma a tutte le persone). I bambini in questione hanno preso parte a uno studio longitudinale iniziato quando avevano circa 5 anni e 4 mesi e concluso all'età di 7 anni e 4 mesi. All'inizio dello studio i bambini erano già stati esposti all'inglese per un periodo medio di 9 mesi. Ogni 6 mesi la loro produzione linguistica veniva registrata ed esaminata. I risultati

mostrano che i bambini con L1 flessiva raggiungono i livelli di accuratezza nella flessione verbale dei bambini monolingui più rapidamente rispetto ai bambini con L1 isolante. Infatti, se nello studio in questione i primi usavano la -s della terza persona in modo corretto e consistente dopo circa 22 mesi di esposizione all'inglese, i secondi avevano bisogno di circa 35 mesi di esposizione per raggiungere in media gli stessi livelli di accuratezza. Questi dati suggeriscono che i tempi e i modi di acquisizione di una seconda lingua sono influenzati dalle proprietà della prima lingua. I bambini con una L1 flessiva sembrano trasferire questa caratteristica anche alla L2, cosa che i bambini con una L1 isolante non possono fare. Di conseguenza, per questi ultimi la flessione costituisce un aspetto linguistico totalmente nuovo da imparare.

Un'altra proprietà la cui acquisizione varia in funzione degli attributi della L1 è l'uso degli articoli. In inglese, come in italiano, i nomi sono in genere preceduti dall'articolo determinativo ("the" in inglese; "il", "lo", "la", "i", "gli", "le" in italiano) o indeterminativo ("a" in inglese; "un", "uno", "una" in italiano). Zdorenko e Paradis (2008) hanno esaminato l'uso degli articoli nell'inglese L2 di bambini con L1 tipologicamente diverse. Nel loro studio, un gruppo di bambini parlava come L1 una lingua priva di articoli (mandarino/cantonese o hindi/urdu/punjabi), mentre l'altro gruppo parlava una L1 con gli articoli (arabo o spagnolo). I risultati dello studio mostrano che apprendere l'uso degli articoli in inglese L2 è più facile per i secondi che per i primi. Questa differenza può essere attribuita al transfer della proprietà "uso degli articoli" dalla L1 alla L2, ove questa sia presente.

Nel valutare l'acquisizione di una seconda lingua bisogna dunque sempre tener conto delle proprietà della prima lingua. A parità di età della prima esposizione alla L2 e della durata di tale esposizione, i bambini possono infatti mostrare comunque modi e tempi di acquisizione molto diversi tra loro a seconda delle strutture sulle quali tale acquisizione si costruisce.

I questionari sul bilinguismo

Per valutare i modi e i tempi di acquisizione di una seconda lingua è utile raccogliere informazioni sulla situazione linguistica del bambino. Tali informazioni includono l'età della prima esposizione alla L2, la frequenza e i contesti di esposizione a entrambe le lingue, l'esposizione alla L1 in forma scritta, la presenza in famiglia di fratelli e/o sorelle, la loro età, e il livello educativo del bambino e dei genitori. Queste informazioni sono utili nel contesto scolastico per capire la situazione di bilinguismo dell'alunno, e per valutarne il percorso formativo e gli obiettivi raggiunti. Allo stesso modo,

sono utili in ambito clinico per valutare eventuali problemi linguistici e distinguere tra situazioni critiche dovute a disturbi dell'apprendimento e situazioni riconducibili invece a una più semplice mancanza di opportunità, ovvero ad una limitata esposizione. Infine, queste informazioni sono utili anche per chi fa ricerca, perché permettono di interpretare i risultati ottenuti in maniera accurata. Nel contesto italiano sono stati creati vari questionari che presentano tra loro sia punti in comune, sia divergenze, in linea con quello che si trova anche a livello internazionale (per una rassegna critica, si veda Kaščelan et al., 2021).

Un questionario che può essere usato dagli insegnanti delle scuole primarie o dell'infanzia per monitorare l'apprendimento dell'italiano e ottenere un profilo linguistico del bambino è stato sviluppato da Cordin e colleghe (2022). Lo strumento è stato creato all'interno di un progetto promosso dall'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa (IPRASE) e dalla provincia di Trento, al quale hanno preso parte 1541 famiglie di bambini frequentanti le scuole trentine. Il questionario viene compilato dai genitori e consta di diverse sezioni nelle quali vengono raccolte informazioni sulle varie lingue usate dal bambino. Tali informazioni comprendono l'età di prima esposizione alle lingue in questione, l'eventuale esposizione alla forma scritta, i contesti educativi frequentati (nido, scuola dell'infanzia e primaria), i contesti d'uso e di esposizione alle lingue (scuola, casa, televisione, attività extrascolastiche), il livello di conoscenza delle stesse da parte delle persone che costituiscono il più diretto contesto sociale del bambino, e il tempo passato dentro e fuori da scuola. In quest'ultimo caso, viene chiesto di descrivere anche il tipo di attività svolte al di fuori delle ore scolastiche. Un'altra informazione molto importante riguarda l'esposizione alle lingue nei periodi di vacanza. Può infatti succedere che durante le vacanze il bambino sia prevalentemente esposto a solo una delle due lingue, per esempio la L1. Questo questionario fornisce quindi sia una misura di esposizione che chiamiamo tradizionale (da quanto tempo il bambino è esposto, ad esempio, all'italiano), sia una misura di esposizione più rigorosa ed effettiva alle lingue. Quest'ultima, come vedremo, rappresenta un'informazione cruciale per interpretare le prestazioni linguistiche del bambino. Il questionario è stato tradotto in varie lingue, tra cui mandarino e arabo, e viene presentato corredato dei dati raccolti in trentino. Da questi emerge una situazione molto variegata e spesso una mancanza di sostegno nell'apprendimento della L1, dal momento che i bambini tendono a usare la L2, cioè l'italiano, anche a casa. Questo lavoro suggerisce che «aumentare eccessivamente l'utilizzo dell'italiano, al posto della lingua di famiglia, anche a casa, non determina un miglioramento nella letto-scrittura, come erroneamente si potrebbe pensare, ma al contrario può

portare a un indebolimento della lingua di origine, che andrebbe invece incentivata anche nei registri più alti e soprattutto nella componente scritta» (Cordin et al., 2022, p.8).

Tra i questionari sviluppati in Italia ricordiamo anche l'ALDeQ (Bonifacci et al., 2016), adattato da un questionario volto in origine a valutare l'acquisizione dell'inglese L2 (Paradis et al., 2010). Si tratta di uno strumento pensato per il contesto clinico e utile per individuare eventuali Disturbi Primari del Linguaggio. Il questionario offre infatti dati normativi basati su 105 bambini bilingui sequenziali a sviluppo tipico tra i 3 e i 9 anni circa e 18 bambini bilingui sequenziali con Disturbo Primario del Linguaggio tra i 4 e gli 8 anni circa (si veda anche il questionario allegato alla batteria di Babil et al., 2015).

I questionari citati finora devono essere compilati dai genitori dei bambini. Il questionario di Carioti e colleghi (2024), l'Intervista sulle Prassi Linguistiche Quotidiane (PLQ), è invece rivolto ai bambini della scuola primaria tra gli 8 e gli 11 anni. Si tratta di uno strumento utile per conoscerne le abitudini linguistiche all'interno della famiglia e nei contesti extra-familiari, che fornisce una quantificazione dell'esposizione alla lingua in modo sia attivo (quando, cioè, il bambino parla e capisce la lingua), sia passivo (quando invece il bambino capisce ma non parla la lingua). Un aspetto distintivo del questionario PLQ è l'utilizzo di uno strumento analogico, un orologio, che viene colorato dal bambino con vari colori sulla base di quanto tempo della sua giornata passa a casa (dove usa la L1), a scuola (dove usa la L2), o dormendo. Il questionario pone inoltre domande che possono fornire indicazioni sul grado di competenza nella lingua minoritaria (L1) e sulla dominanza linguistica. Si tratta di domande quali: "In che lingua conti?", "In che lingua preferiresti guardare la tv o leggere un libro?".

I questionari pensati per l'italiano L2, ma più in generale rivolti a bambini bilingui, forniscono dunque informazioni fondamentali per interpretare le abitudini linguistiche dei bambini bilingui e valutare la loro reale competenza in entrambe le lingue.

L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con l'arabo come L1

Passiamo ora a discutere un esempio di acquisizione dell'italiano da parte di bambini arabofoni e di bambini con altre L1 messi a confronto con un gruppo di monolingui. Il caso che riportiamo riguarda la produzione dei pronomi clitici oggetto di terza persona ("lo", "la", "le", "li"), che chiameremo semplicemente "clitici" e di cui riportiamo alcuni esempi in (1).

- (1) a. Gianni *la* sta guardando (*la* = “la televisione”)
b. Gianni *lo* sta leggendo (*lo* = “il libro”)

I pronomi clitici esistono anche in arabo ma anziché trovarsi prima del verbo, come in (1), si trovano dopo. Dalla letteratura sappiamo che l’acquisizione dei clitici in italiano è difficile sia per i monolingui, sia per i bilingui, e questo almeno fino all’età di 3 anni. Vender e colleghe (2016) hanno esaminato la produzione di questi pronomi in 37 bambini bilingui arabo-italiani di 5 anni, e in altrettanti monolingui e bilingui con albanese o rumeno come L1 (altre due lingue che presentano i pronomi clitici). Attraverso un questionario simile a quello di Cordin e colleghe (2022), le autrici hanno raccolto prima varie informazioni circa la situazione linguistica dei bambini. In tutti e quattro i gruppi, i bambini avevano in media 4 anni e 8 mesi di età ed erano stati esposti all’italiano entro i 18 mesi di vita (per un’esposizione totale di quasi tre anni e mezzo). Questo periodo di esposizione rispecchia la misura più tradizionale ottenuta sottraendo all’età del bambino il periodo di mancata esposizione all’italiano (in questo caso, un periodo inferiore a 18 mesi). Oltre a questa misura, questo lavoro ne comprende anche un’altra, ottenuta sottraendo a quella tradizionale i mesi in cui il bambino non è stato *effettivamente* esposto all’italiano. Questo calcolo tiene conto, ad esempio, di periodi trascorsi fuori dall’Italia, in cui il bambino poteva quindi essere esposto solo alla L1 parlata in famiglia. I risultati dello studio mostrano che tutti i gruppi di bilingui hanno prestazioni inferiori ai monolingui a livello lessicale, un fatto ricorrente nella popolazione bilingue.

Tuttavia, in questo studio, i bambini con arabo come L1 avevano a loro volta un vocabolario più ristretto dei bambini con rumeno o albanese come L1. Anche nella comprensione grammaticale i bambini bilingui arabo-italiani avevano prestazioni inferiori agli altri gruppi. La stessa cosa si osserva poi nella produzione dei pronomi clitici: i punteggi di accuratezza dei bambini bilingui erano in generale inferiori a quelli dei monolingui. Tra i soli bilingui dello studio in questione, però, i bambini arabofoni erano quelli con i punteggi più bassi. Va ricordato a questo punto che non solo in rumeno e albanese, ma anche in arabo sono presenti i pronomi clitici, motivo per il quale, in linea di principio, tutti e tre i gruppi di bilingui possono beneficiare del transfer di tale proprietà dalla propria L1. Anche la misura più tradizionale dell’età di esposizione alla L2 non rivela differenze tra i tre gruppi. Dove sta allora la diversità tra questi bambini? Nella durata effettiva della loro esposizione all’italiano, che un’analisi più attenta ha svelato essere inferiore nel gruppo di arabofoni. Da questo studio emerge quindi l’importanza di basarsi sulla durata effettiva di esposizione alla seconda

lingua nel valutare l'apprendimento della L2 da parte di bambini bilingui. I bambini arabofoni testati avevano prestazioni linguistiche inferiori a quelle degli altri gruppi di bambini con italiano L2 perché la loro esposizione effettiva all'italiano era inferiore.

Lo stesso studio ha esaminato anche la produzione del clitico riflessivo *si* (es., *Il gatto si lava*). In questo caso, le prestazioni dei bambini bilingui con rumeno o albanese L1 erano molto simili a quelle dei monolingui. Ancora una volta, il gruppo arabofono si è distinto invece per la tendenza a omettere il clitico. Possiamo quindi concludere che il tempo effettivo di esposizione alla seconda lingua modula i tempi di acquisizione e incide sulle prestazioni linguistiche dei bambini bilingui.

L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1: le frasi relative

Gli aspetti dell'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1 che prenderemo in esame sono la comprensione delle frasi relative e il ruolo della codifica dell'informazione di genere e numero all'interno dell'articolo determinativo nella discriminazione di frasi.

Per quanto riguarda le frasi relative, queste sono presenti sia in italiano, sia in mandarino. In linea di principio, la loro acquisizione in L2 può quindi beneficiare del meccanismo del transfer. La comprensione delle frasi relative nell'italiano L2 di bambini con mandarino L1 è stata indagata in maniera quantitativa in due lavori, uno di Hu e Guasti (2017) ed uno di Hu e colleghe (2020). Questi studi esaminano la comprensione delle frasi relative sul soggetto o sull'oggetto. Le relative sono frasi che possono essere difficili da comprendere e produrre, un fenomeno riscontrato in tutte le lingue indagate finora. Più precisamente, i bambini monolingui italiani comprendono le frasi che relativizzano il soggetto già attorno ai 3 anni, ma quelle che relativizzano l'oggetto soltanto attorno ai 6/7 anni (Guasti, 2017). Nel mandarino monolingue, i bambini comprendono le relative sul soggetto a 6 anni e quelle sull'oggetto a 8 (Hu et al., 2016). Questo ritardo nella comprensione delle relative in mandarino rispetto all'italiano (siano esse sul soggetto o sull'oggetto) può essere ricondotto alla diversità di queste strutture nelle lingue in questione. Come vedremo, le relative in italiano e mandarino sono infatti molto diverse tra loro.

Per esaminare la comprensione delle frasi relative, Hu e colleghe (2020) hanno presentato ai bambini delle immagini come quella in Figura 1, chiedendo loro di indicare a quale personaggio si riferisse una relativa che poteva essere sul soggetto o sull'oggetto.

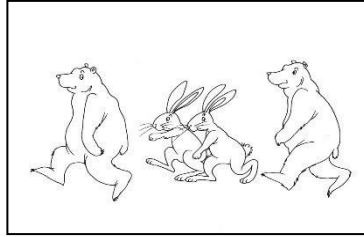


Figura 1 – Esempio di immagine usato nello studio di Hu e colleghe (2020)

- (2) a. Fammi vedere [l'orso *che* insegue i conigli]
b. Fammi vedere [l'orso *che* i conigli inseguono]
- (3) a. Zhichu [zhui shizi *de* ma]
Lett. Indica [insegue i conigli che l'orso]
Indica [l'orso che insegue i conigli]
- b. Zhichu [shizi zhui *de* ma]
Lett. Indica [i conigli inseguono che l'orso]
Indica [l'orso che i conigli inseguono]

La comprensione delle relative soggetto e oggetto è stata esaminata sia in italiano (2a,b), sia in mandarino (3a,b). In italiano, la frase relativa (indicata tra parentesi quadre negli esempi) è introdotta dall'elemento relativizzato (in questo caso, "l'orso") seguito dalla congiunzione subordinante *che*, e infine dalla frase subordinata. In mandarino, invece, le frasi relative hanno un ordine diverso: si ha prima la frase subordinata relativa, poi la congiunzione subordinante *de*, e infine l'elemento relativizzato (*ma*, lett. "l'orso").

Allo studio di Hu e colleghe (2020) hanno partecipato 37 bambini mandarino-italiani divisi in due gruppi: un gruppo di bambini più piccoli, di età compresa tra i 5 anni e 3 mesi e i 6 anni e 11 mesi, e uno di bambini più grandi, di età compresa tra i 7 anni e 6 mesi e gli 8 anni e 11 mesi. Attraverso un questionario preliminare si è potuto stabilire che i bambini di entrambi i gruppi erano stati esposti all'italiano più o meno dalla stessa età, tra i 37 e i 40 mesi. Il primo gruppo vi era però stato esposto per 37 mesi effettivi e aveva una maggiore esposizione al mandarino che all'italiano, mentre il secondo vi era stato esposto per 59 mesi e aveva un'esposizione bilanciata tra le due lingue. La competenza lessicale nelle due lingue è stata valutata come equivalente. I risultati mostrano un livello di comprensione delle frasi relative simile nelle due lingue da parte dei bambini nella fascia di età

inferiore, nonostante la minore esposizione all'italiano che al mandarino (a cui erano stati esposti fin dalla nascita). Sembra quindi che in circa 37 mesi sia stata raggiunta un'ottima padronanza in L2 di una struttura universalmente riconosciuta come complessa. Si può quindi pensare che, nonostante la diversità delle strutture relative nelle due lingue, il mandarino possa aver supportato l'italiano attraverso il fenomeno del transfer.

Il gruppo di bambini più grandi, invece, ha mostrato di comprendere le frasi relative in italiano meglio che in mandarino. Il livello di comprensione osservato in italiano è infatti molto alto e comparabile a quello dei monolingui di pari età cronologica. In questo caso sembra quindi che, in cinque anni di esposizione, la L2 si sia rafforzata molto a discapito della L1. Da un confronto tra monolingui mandarini e bilingui mandarino-italiani di circa 8 anni e mezzo di età emerge che il livello di comprensione delle frasi relative da parte dei bilingui in mandarino è inferiore a quello dei monolingui di pari età cronologica, ma simile a quello dei monolingui di 6/7 anni di età (Hu & Guasti, 2017). Mentre la competenza in italiano aumenta quindi rapidamente a seguito di una maggiore esposizione e al fatto che i bambini frequentino scuole italiane, quella in mandarino procede più lentamente e necessita di più tempo. È chiaro dunque che, per mantenere il bilinguismo, sia importante supportare adeguatamente la L1.

L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1: il numero e il genere

Come anticipato, il secondo aspetto dell'acquisizione dell'italiano L2 da parte di bambini con mandarino L1 che vorremmo approfondire riguarda la codifica del genere e del numero negli articoli determinativi (“il”, “lo”, “la”, “i”, “gli”, “le”). Genere e numero trovano piena espressione solo in italiano. Nella comprensione di frasi, l'uso dell'informazione di genere e numero fornita dall'articolo può essere usata per prevedere che tipo di nome seguirà: se l'articolo è femminile, anche il nome dovrà essere femminile; se l'articolo è plurale, anche il nome dovrà essere plurale. Sentendo l'articolo, un bambino può quindi già crearsi delle aspettative rispetto al nome che sentirà dopo. È interessante la comparazione con il mandarino perché in questa lingua solo il numero può essere espresso in qualche forma, mentre il genere non è codificato. Per questo motivo il genere in italiano L2 è un aspetto totalmente nuovo che i bambini bilingui mandarino-italiani si trovano a dover imparare. Bosch e colleghi (2022) hanno messo a confronto bambini monolingui italiani e bilingui mandarino-italiani in uno studio con misurazione dei movimenti oculari durante, appunto, l'ascolto di frasi. Ai

bambini venivano presentate due immagini alla volta (Figura 2) accompagnate da una frase come quella riportata accanto a Figura 2 (ma si noti che, nello studio, la frase era presentata solo oralmente).

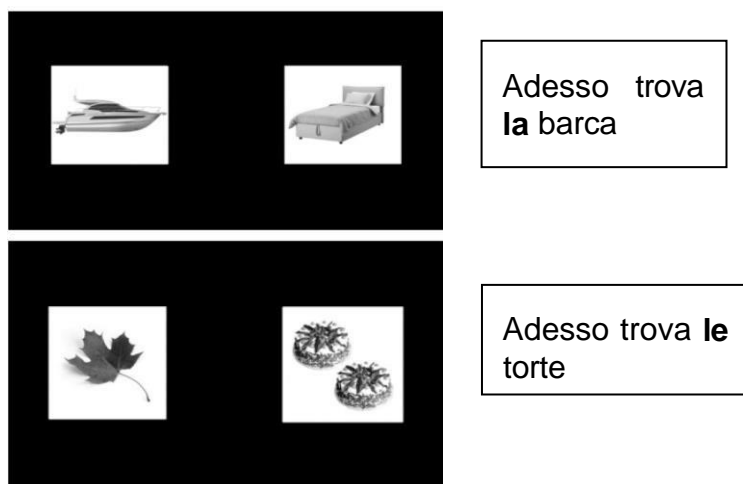


Figura 2 – Esempio di materiale usato nello studio di Bosch e colleghi (2022)

Consideriamo le prime due immagini in alto, ovvero “barca” e “letto”. Guardando queste immagini e sentendo l’incipit “Adesso trova *la*”, i bambini dovrebbero guardare direttamente la barca e ignorare il letto ancor prima di aver sentito pronunciare effettivamente la parola, posto che siano sensibili all’informazione di genere codificata nell’articolo. I risultati mostrano che i bambini monolingui sono in grado di prevedere il nome successivo all’articolo sulla base dell’informazione di genere. Analogamente, riescono a prevedere la parola sulla base dell’informazione di numero (come nell’esempio “Adesso trova *le...* torte” in Figura 2). I bambini bilingui mandarino-italiani, invece, sono in grado di prevedere la parola successiva all’articolo soltanto quando la discriminazione tra le due immagini dipende dalla codifica dell’informazione di numero. Non si può dire, tuttavia, che non siano sensibili all’informazione di genere in termini assoluti. La loro sensibilità sembra però dipendere dal livello di conoscenza dell’italiano. I bambini con un vocabolario più ampio sono più sensibili all’informazione di genere codificata nell’articolo rispetto ai bambini con un vocabolario più ristretto. Questa asimmetria tra genere e numero indica che, quando un aspetto del linguaggio non è presente nella L1, il bambino ha bisogno di un maggior tempo di esposizione e maggiore pratica con la L2 perché quel determinato aspetto venga acquisito.

Da una parte, questo studio mostra dunque come la possibilità di trasferire in L2 una proprietà già acquisita in L1 faciliti ed acceleri l'acquisizione della stessa in L2. Dall'altra, mostra anche come, in assenza di una proprietà in L1 (come nel caso del genere in mandarino), il bambino debba invece apprenderla da zero, e questo è un processo che richiede tempo, tempo durante il quale vengono acquisiti anche vari altri aspetti della seconda lingua e viene ampliato il vocabolario. Di qui si può concludere che, col crescere di una più generale padronanza della L2, cresce anche la padronanza di quegli aspetti che non sono presenti in L1.

Conclusioni

In questo articolo abbiamo discusso alcuni aspetti importanti dell'acquisizione di una L2: il meccanismo del transfer e il tempo effettivo di esposizione alla seconda lingua. Il primo è un meccanismo che può facilitare l'acquisizione di alcuni aspetti della L2: i bambini possono infatti beneficiare dall'aver imparato alcune proprietà in L1 per apprendere le stesse anche in L2. Se una proprietà non è presente in L1, il transfer non può avvenire e il bambino dovrà quindi apprenderla da zero, cosa che richiede più tempo. Questi fatti suggeriscono che i tempi e modi di acquisizione di una L2 variano in funzione delle caratteristiche della L1. Inoltre, sottolineano l'importanza di sostenere la L1, perché una L1 solida crea le fondamenta per una L2 solida. Abbiamo visto che anche lingue tipologicamente distanti tra loro, quali l'italiano e il mandarino, possono presentare dei tratti comuni (come la codifica del numero o la presenza di frasi relative). Anche nel caso di bilinguismo con lingue così distanti è quindi importante supportare adeguatamente la L1.

Per quanto riguarda invece il tempo di esposizione effettiva alla L2, abbiamo visto come esso giochi un ruolo fondamentale in acquisizione anche laddove il meccanismo del transfer sia all'opera (si ricordi lo studio sull'apprendimento dei pronomi clitici in italiano da parte di bambini con L1 arabo, rumeno e albanese).

In questo lavoro, non abbiamo affrontato però l'argomento della qualità dell'input linguistico. Sappiamo comunque da studi sull'acquisizione monolingue che un input ricco e vario è importante nello sviluppo del linguaggio, così come lo è l'abitudine alla lettura. Possiamo quindi affermare che anche per i bambini bilingui sia importante non solo ricevere un input ricco e vario in entrambe le lingue, ma anche entrare in contatto con la lingua scritta sia in L1 che in L2.

Riferimenti bibliografici

- Blom, E., Paradis, J., & Duncan, T. S. (2012). Effects of input properties, vocabulary size, and L1 on the development of third person singular-s in child L2 English. *Language learning*, 62, 965-994. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2012.00715.x.
- Bonifacci, P., Mari, R., Gabbianelli, L., Ferraguti, E., Montanari, F., Burani, F., & Porrelli, M. (2016). Sequential bilingualism and specific language impairment: The Italian version of ALDeQ parental questionnaire. *Applied Psychology Bulletin*, 64, 50-63.
- Bosch, J. E., Chailleux, M., Yee, J. E., Guasti, M. T., & Arosio, F. (2022). Prediction on the basis of gender and number in Mandarin-Italian bilingual children. *Studies in Bilingualism*, 63, 243-271. DOI: 10.1075/sibil.63.10bos.
- Carioti, D., Stefanelli, S., Giorgi, A., Masia, M. F., Del Pivo, G., Del Monte, M., & Berlingeri, M. (2024). The Daily Linguistic Practice Interview: A new instrument to assess language use and experience in minority language children and their effect on reading skills. *Ampersand*, 12. DOI: 10.1016/j.amper.2024.100166.
- Contento, S., Bellocchi, S., & Bonifacci, P. (2015). *BABIL - Prove per la valutazione delle competenze verbali e non verbali in bambini bilingui*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Cordin, P., Vender, M., Masiero, G., & Arici, M. (2022). *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine* (pp. 1-218). IPRASE, Provincia Autonoma di Trento.
- Costa, F., & Mariotti, C. (2023). Bilingual and Non-Bilingual Classes at Primary School in Italy: Results from a Standardised National Test. *EL.LE*. DOI: 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/006.
- Hu, S., & Guasti, M. (2017). Complexity in the acquisition of Relative Clauses from School-age sequential Mandarin-Italian bilingual children. *International Journal of Chinese Education*, 7, 121-156.
- Hu, S., Costa, F., & Guasti, M. T. (2020). Mandarin-Italian dual-language children's comprehension of head-final and head-initial relative clauses. *Frontiers in Psychology*. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.01379.
- Hu, S., Gavarrò, A., Vernice, M., & Guasti, M. T. (2016). The acquisition of Chinese relative clauses: contrasting two theoretical approaches. *Journal of Child Language*, 43, 1-21. DOI: 10.1017/S0305000914000865.
- Garrappa, M., Sorace, A., & Vender, M. (2020). *Il cervello bilingue*. Roma: Carrocci.
- Guasti, M. T. (2017). *Language acquisition. The Growth of grammar (2nd ed.)*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Guasti, M. T., Carioti, D., Costa, F., & Silleresi S. (2023). *Multilinguismo. Contesti educativi e contesti clinici*. Roma: Carrocci.
- Kašćelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & De Cat, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1-13. DOI: 10.1017/S1366728921000390.

- Paradis, J., Emmerzael, K., & Duncan, T. S. (2010). Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of communication disorders*, 43(6), 474-497. DOI: 10.1016/j.jcomdis.2010.01.002.
- Vender, M., Garraffa, M., Sorace, A., & Guasti, M. T. (2016). How early L2 children perform on Italian clinical markers of SLI: A study of clitic production and nonword repetition. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 30(2), 150-169. DOI: 10.3109/02699206.2015.1120346.
- Zdorenko, T., & Paradis, J. (2008). The acquisition of articles in child second language English: Fluctuation, transfer or both?. *Second Language Research*, 24(2), 227-250. DOI: 10.1177/0267658307086302.