

Una proposta per valutare l'influenza fonetico-fonologica della lingua di origine dei bambini figli di immigrati sull'acquisizione dell'italiano

Vincenzo Galatà, Claudio Zmarich

24.1 Introduzione

Il presente lavoro di ricerca sull'acquisizione dell'italiano da parte di bambini pre-scolari figli di immigrati¹ si propone di approfondire alcuni aspetti inerenti le loro abilità nel discriminare e produrre suoni consonantici dell'italiano e di chiarire i meccanismi che governano la percezione fonetico-fonologica e l'influenza esercitata dalla struttura della lingua materna di tali bambini sull'acquisizione dell'italiano, poiché «languages differ in the way they sound because of differences in their respective phoneme inventories, in their realization of individual sounds, and in their prosody. In addition, languages are thought to show global characteristics in the way they use the speech apparatus» (Mennen *et al.*, 2010: 14). La crescente presenza di bambini figli di genitori stranieri nei servizi educativi per l'infanzia pone in primo piano il problema relativo allo sviluppo linguistico di questi bambini, che sono esposti, sin dalle prime fasi di acquisizione della lingua parlata, a lingue diverse in contesti sociali e culturali differenti. I bambini coinvolti nel progetto provengono da famiglie di stranieri immigrati nel nostro paese, famiglie in cui l'italiano è spesso appreso dai genitori in età adulta come lingua straniera (L2).² Da più parti viene sottolineata la ne-

¹ Una precedente e diversa versione del lavoro è stata presentata al convegno VII Convegno Nazionale AISV, Lecce, 26-28 gennaio 2011 (Galatà, Zmarich, in stampa).

² Studi sui bilingui tardivi hanno dimostrato che la loro L2 è scarsamente intelligibile, è parlata lentamente e presenta un lessico e strutture sintattiche povere (MacKay, Flege, 2004).

cessità di realizzare contesti educativi attenti alle diversità linguistiche e culturali già nei primi anni di vita dei bambini, ma le esperienze di ricerca all'interno dei servizi per l'infanzia sono ridotte. Per studiare le modalità di acquisizione dell'italiano L2 in bambini prescolari figli di immigrati, i presenti autori hanno quindi proceduto alla creazione e messa a punto di due test di tipo fonetico/fonologico: uno di discriminazione (uguale/non uguale), focalizzato sul contrasto in coppie di non-parole tra fonemi consonantici italiani assenti e/o condivisi nelle L1 esaminate, e uno di produzione (su ripetizione) delle stesse non-parole, da somministrare ai bambini delle L1 qui considerate (albanese, arabo, rumeno, edo, igbo).

24.2 Acquisizione di una lingua seconda (L2)

Il termine “acquisizione di una lingua seconda” (*Second Language Acquisition*, SLA) è definito da Gass, Glew (2008: 266) come «language learning in the environment where the language being learned is spoken, whereas foreign language learning refers to learning in an environment where the native language, not the target language is spoken» (vedi anche Bettoni, 2001; Ritchie & Bathia, 2009).

In generale, tra i fattori più significativi che concorrono alla padronanza linguistica orale (*proficiency*) in L2 vi è, primo fra tutti, l'età di prima esposizione alla L2. Altri fattori in grado di favorire il mantenimento o la perdita della lingua d'origine e lo *shift* verso l'italiano possono essere relativi al tipo generazionale (genitori, figli), durata del periodo di permanenza in Italia, anni di istruzione nel paese d'origine e in Italia, frequenza dei rapporti col paese d'origine, e, non ultimo, grado di integrazione nel paese ospitante (Piske *et al.*, 2001). Ad esempio, i minori di alcuni gruppi nazionali tendono a conservare di più la propria L1, in funzione prevalentemente dei diversi gradi di parentela linguistica e/o affinità culturale all'italiano (in testa Nordafricani e Marocchini seguiti da Cinesi o Asiatici, Latino-americani, Europei centro-orientali; Valentini, 2005). Lo stesso accade per il grado di apprendimento della L2: la vicinanza strutturale con L1 facilita l'apprendimento, ma favorisce l'interferenza; la distanza strutturale implica l'acquisizione di strutture diverse (con tempi iniziali più lunghi), ma riduce l'interferenza (che è più rilevante in fonologia e semantica-lessico, meno in sintassi e morfologia; *cfr.* Mioni, 2005). Si aggiungono, infine, anche le modalità di immigrazione che hanno portato l'apprendente italiano L2 in Italia (immigrazione individuale, in piccoli gruppi, in comunità consistenti o ricongiungimento ad altri immigrati residenti).

Sotto il profilo fonetico-fonologico, l'acquisizione di una L2 è fortemente condizionata dal sistema della L1 sottostante. Il bambino che apprende l'italiano come L2 si ritrova ad affrontare situazioni in cui, ad esempio, fonemi L1 non esistono in L2 (con necessità di sopprimerli) ed altre in cui allofoni contestuali in L1 sono fonemi in L2, e viceversa (con necessità rispettivamente di distinguerli o non distinguerli). Allo stesso tempo il bambino deve superare altre problematiche a livello cognitivo (categorizzazione dei fonemi e della fonotassi di L2) e a livello di controllo motorio (acquisizione di abitudini articolatorie più o meno nuove). Eppure, a livello prettamente neurobiologico, i primi anni di vita costituiscono una finestra di opportunità privilegiata

per l'acquisizione delle lingue (vedi Birdsong, 1999). Il bambino di famiglia straniera inserito nella scuola dell'infanzia (3-6 anni) è nella condizione ideale per diventare bilingue simultaneo, apprendendo la *lingua materna* a casa e l'italiano nel contesto educativo (Bates, 1995), anche se non sono da sottovalutare i casi di mancato o insufficiente apprendimento della L1 dai genitori, sia per scarsa esposizione che per rifiuto consapevole. L'esperienza prescolare di L2 favorisce l'acquisizione di L2 e in generale lo sviluppo del linguaggio, e presenta l'opportunità di sperimentare nuove interazioni sociali e linguistiche (Bornstein *et al.*, 1999): è la lingua della socialità con i coetanei e quella delle educatrici che si propongono come nuove figure di attaccamento, in un contesto relazionale e sociale diverso da quello familiare. I principi e i processi sottostanti all'acquisizione di L2 meritano di essere studiati anche a livello fonologico, il livello finora meno studiato dalla Linguistica Acquisizionale italiana (Valentini, 2005).

24.3 L'uso di non-parole

I più diffusi test di valutazione che si avvalgono di non-parole (in grado di fornire una misura della memoria fonologica a breve termine)³ si fondano in prevalenza sul modello della memoria originariamente proposto da Baddeley, Hitch (1974): la memoria di lavoro rappresenta un sistema di archiviazione e allo stesso tempo di elaborazione dell'informazione per operazioni cognitive altamente complesse come l'apprendimento del linguaggio, la comprensione linguistica, la lettura, il *problem solving* e il ragionamento. In questo modello, il *loop* fonologico (*phonological loop*) viene considerato vitale per l'apprendimento del primo vocabolario. Baddeley *et al.* (1998) suggeriscono che il *loop* fonologico funga principalmente da dispositivo per l'apprendimento del linguaggio attraverso la temporanea archiviazione di *patterns* sonori non familiari durante la costruzione, all'interno della memoria, di rappresentazioni più permanenti.

Secondo Baddeley *et al.* (1998) e Gathercole *et al.* (1997) la ripetizione di non-parole (che assomigliano però a parole reali, Gathercole, 1995) fornisce una valutazione più pura della memoria fonologica a breve termine, in quanto meno dipendente da precedenti conoscenze lessicali.. Sia durante la discriminazione che durante la ripetizione, il bambino impegna la memoria fonologica e il sistema articolatorio, ma non quello semantico/lessicale (Stokes, Klee, 2009). Ne consegue, che l'uso di non-parole è allo stesso tempo culturalmente *unbiased*. Weismer *et al.* (2000), infatti, non riscontrarono alcuna differenza tra i gruppi etnici da loro considerati, sottolineando appunto «the potential usefulness of processing-based measures generally, and non-word repetition tasks specifically, in providing culturally nonbiased assessments of linguistic abilities» (*ibidem* p. 874).

³ I test messi a punto per il progetto e che descriveremo più avanti non hanno valore assimilabile ai test di valutazione di tipo clinico, ma il riferimento ad essi resta imprescindibile in quanto offre una serie di spunti interessanti.

24.4 Uno studio sull'acquisizione dell'italiano da parte di bambini pre-scolari figli di immigrati⁴

La presente ricerca consta di un'insieme di fasi, ciascuna propedeutica all'attuazione delle successive, ovvero:

- 1) identificazione dei gruppi culturali numericamente più significativi sul territorio di indagine su cui successivamente condurre lo studio mettendo in rilievo quelli che sono gli elementi di contatto e/o di diversità delle lingue dei gruppi culturali presi in considerazione;
- 2) messa a punto di un test di discriminazione e uno di produzione di non-parole, entrambi riferiti alle consonanti dell'italiano,
- 3) somministrazione delle prove e analisi dei dati.

24.4.1 Individuazione dei gruppi etnici di immigrati⁵ in Italia

Secondo recenti stime dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO), tra i paesi con il maggior numero di migranti l'Italia si colloca al 12° posto con 4,5 milioni dopo Germania (10,76 milioni), Francia (6,69 milioni), Regno Unito (6,45 milioni) e Spagna (6,38 milioni).⁶

Nell'area di svolgimento della presente ricerca, nella provincia di Padova, Veneto (d'ora in poi "PD"), al 31.12.2009 si registrano 86.133 stranieri residenti tra cui 1.925 nuovi nati e 20.139 minori (Caritas/Migrantes, 2010: 481). Da uno studio condotto dall'ULSS 16 di PD, su una popolazione di 211.936 residenti nel solo comune di PD, 25.596 sono cittadini stranieri (12% della popolazione residente nel comune). Al 30.04.2010 nel comune di PD i residenti stranieri sono pari a ca. 29.000 unità (13,7% della popolazione totale, Fonte: Comune di Padova, 2010), rappresentate per paese di provenienza e in ordine decrescente di numerosità come segue: 1. Romania (27,3%), 2. Moldavia (14,5%), 3. Nigeria (6,7%), 4. Marocco (6,4%) e 5. Albania (6,1%).

Consultando i dati statistici desumibili dagli archivi del MIUR, che per le iscrizioni a scuola è l'unico archivio ufficiale in Italia a classificare gli stranieri per paese di nascita e per cittadinanza, è possibile sapere anche quanti sono nati in Italia: dal 2007 al 2010 c'è stato un aumento degli alunni stranieri del 34,6%; per la scuola dell'infanzia si registra il 20,1% (135.632) di minori stranieri, con 8 bambini su 10 nati in Italia (bambini di "seconda generazione"). Solo in Veneto, nell'a.s.

⁴ Cfr. anche Galatà, V. & Zmarich, C. (in stampa). Le non-parole in uno studio sulla discriminazione e sulla produzione dei suoni consonantici dell'italiano da parte di bambini pre-scolari figli di immigrati. *Atti del 7° Convegno AISV*. Bulzoni Editore: Roma.

⁵ Con il termine *immigrato* ci si riferisce a "chi, si è trasferito in un altro paese [...]; in senso specifico, riferendosi ai soli spostamenti determinati da dislivelli nelle condizioni economiche dei vari paesi, chi si è stabilito temporaneamente o definitivamente per ragioni di lavoro in un territorio diverso da quello d'origine", mentre con *migrante* si identifica colui "che migra, che si sposta verso nuove sedi". Per le voci riportate si veda Treccani (2011).

⁶ A livello continentale l'Europa detiene il primato assoluto in termini di numero di immigrati (71,8 mln) seguita da Asia (59,3 mln) e Nord America (più di 50 mln).

2009/2010, 17.204 degli 81.004 studenti stranieri si trovano nella scuola dell'infanzia, e l'80,8% di loro è nato in Italia (Caritas/Migrantes, 2010: 195; la scuola dell'infanzia non è considerata scuola dell'obbligo, il che rende il dato ancor più significativo). Il 60% degli alunni figli di stranieri risulta nato a PD. Per la presente ricerca, sono state quindi selezionate le 3 nazionalità più numerose in senso assoluto e coincidenti a livello nazionale, regionale (Veneto) e comunale (PD), ovvero i gruppi Romeno, Albanese e Marocchino. A queste tre nazionalità è stato aggiunto il gruppo Nigeriano (etnie Igbo e Edo) che nel comune di PD rappresenta il 6,7% dei cittadini stranieri (nella sola provincia di PD si conta il 30% di cittadini nigeriani residenti nel Veneto). È stato escluso il gruppo Moldavo che è ben attestato a PD, ma si colloca solo al 9° posto su scala nazionale.

24.4.2 Inventari fonologici delle L1 straniere considerate

Individuate le quattro comunità straniere più numerose di PD, ovvero la comunità romena, arabo-marocchina, albanese e nigeriana Igbo e Edo, si è resa necessaria la definizione dei rispettivi inventari fonologici per evidenziare quelli che chiameremo "elementi di contatto e/o di diversità" di queste ultime in rapporto all'Italiano.

Il Romeno e l'Albanese appartengono, alla famiglia linguistica dell'Indoeuropeo, il Marocchino all'Afro-Asiatico, il Nigeriano (Igbo e Edo) al Niger-Kordofaniano, sotto-gruppo Niger-Congo (cfr. Lewis, 2009b; vedi anche Mioni, 2005: 7).

Limitatamente alle consonanti, l'inventario fonologico dell'Italiano, che rappresenta il nostro punto di partenza per i confronti e le analisi, consta di 23 fonemi consonantici (comprese le approssimanti /w/, /j/).⁷

L'inventario fonologico del Romeno è molto simile a quello dell'italiano e consta di 22 fonemi (sono presenti anche diverse varianti allofoniche che qui non riportiamo; per maggiori dettagli si veda Chitoran, 2001). Rispetto all'Italiano sono assenti in Romeno i fonemi /ɲ/, /ʁ/ e /ʒ/. È inoltre assente il fenomeno della geminazione delle consonanti con funzione distintiva.

In Albania sono due le lingue o i dialetti principali: il *tosco*, lingua nazionale ufficiale dal 1952 e Albanese standard dal 1972, e il *ghego*, utilizzato nella vita quotidiana. Tra i 29 fonemi consonantici dell'Albanese, rispetto all'italiano mancano i fonemi /k/ e /w/ (/w/ è presente solo nelle parlate *Arbëreshë* per effetto di prestiti romanzi) e il fenomeno della geminazione con funzione distintiva (Fortson, 2009).

La lingua ufficiale del regno del Marocco (al-Mamlaka al-Maghrebia), che conta una popolazione di 30,495 mln di abitanti con un grado di alfabetizzazione che oscilla tra il 30 e il 50%, è l'Arabo Standard. Le lingue parlate nel regno del Marocco ammontano tuttavia a 11, delle quali 9 sono tutt'ora presenti mentre due risultano estinte (Lewis, 2009a): la più parlata è l'Arabo Marocchino con 19,5 mln di parlanti solo in Marocco (ca. il 60%). L'inventario consonantico dell'A. Marocchino deriva dall'A. Standard, pur con qualche differenza. Nell'A. Standard si contano 28 fonemi consonantici, compresi i 5 che possono avere una realizzazione faringalizzata ([tʕ],

⁷ Per una descrizione più approfondita sull'Italiano rimandiamo a Bertinetto, Loporcaro (2005).

[d^s], [s^s], [ð^s], [ʔ^s]]⁸. I fonemi /t, k/ sono aspirati, mentre /t^s/ non lo è. Rispetto all'A. Standard in A. Marocchino mancano le fricative interdentali /ð, θ/. Sono possibili, anche se in misura molto ridotta, i fonemi /p/ e /v/ soprattutto in recenti prestiti da altre lingue europee che in alcuni parlanti sono assimilate a /b/ o /f/ (Watson, 2007: 14). Come per l'A. Standard tutte le consonanti possono apparire geminate. Rispetto all'Italiano mancano le occlusive /p/ e /g/, la labiodentale sonora /v/, le affricate /ts/, /tʃ/ e /tʃ/, l'approssimante laterale /ʎ/ e la palatale nasale /ɲ/.

Tabella 24.1 Principali differenze concernenti la presenza/assenza (x in grigio) dei suoni consonantici dell'italiano nelle L1 straniere considerate.

Italiano	Romeno	Albanese	Marocchino	Igbo	Edo
p	✓	✓	x	✓	✓
b	✓	✓	✓	✓	✓
t	✓	✓	✓	✓	✓
d	✓	✓	✓	✓	✓
k	✓	✓	✓	✓	✓
g	✓	✓	x	✓	✓
m	✓	✓	✓	✓	✓
n	✓	✓	✓	✓	✓
ɲ	x	✓	x	✓	x
r	✓	✓	✓	x	✓
ts	✓	✓	x	x	x
tʃ	x	✓	x	x	x
tʃ	✓	✓	x	✓	x
ʃ	✓	✓	✓	✓	x
f	✓	✓	✓	✓	✓
v	✓	✓	x	x	✓
s	✓	✓	✓	✓	✓
z	✓	✓	✓	✓	✓
ʃ	✓	✓	✓	✓	x
j	✓	✓	✓	✓	✓
w	✓	x	✓	✓	✓
l	✓	✓	✓	✓	✓
ʎ	x	x	x	x	x
geminate	x	x	✓	✓	x
Tot. diff.ze	4	3	8	5	8

L'Igbo è una lingua parlata in Nigeria. In Igbo *standard* (parlato dalla maggioranza dei parlanti Igbo più istruiti nell'area Igboland, un'ampia zona a est del Niger, che da sudest si estende a sudovest della Nigeria) sono presenti 27 fonemi consonantici

⁸ Per maggiori dettagli si veda Thelwall, Sa'Adeddin (2009), fonemi che diventano 29 se si considera anche il fonema /l^s/ presente solo in /ʔal^sl^sa:h/ Allah 'Dio' (cfr. Watson, 2007: 16).

(*cf.* Ikekeonwu, 2009). Rispetto all'italiano mancano le affricate /ts/ e /dʒ/, l'approssimante laterale /ʎ/, la labiodentale sonora /v/ e la polivibrante /r/.

L'Edo conta ca. 1 milione di parlanti che vivono negli stati del Bendel, Ovia, Oredo e Orhionmwon LGAs (Lewis, 2009b). Dal confronto con l'inventario dell'Italiano per l'Edo (che consta di 20 fonemi consonantici; *cf.* Chanard, 2006) si rileva la totale assenza di fonemi affricati (/ts/ e /dʒ/, /tʃ/ e /dʒ/), l'approssimante laterale /ʎ/, la palatale nasale /ɲ/, la fricativa /ʃ/ e la caratteristica della geminazione. Ricapitolando, rispetto all'Italiano, nelle cinque L1 qui esaminate è stata rilevata, in una o più di esse, l'assenza dei fonemi /p, g, v, r, ɲ, ʃ, ʎ, dʒ, tʃ, w/. A questi si aggiunge anche la geminazione con funzione distintiva, assente in Romeno, Albanese e Edo. In Tabella 24.1 vengono riportate le principali differenze riscontrate nelle cinque L1 esaminate rispetto ai fonemi consonantici Italiani.

24.4.3 Creazione di una lista di non-parole

Sulla base delle differenze sopra evidenziate, si è proceduto alla redazione di una lista di non-parole da cui successivamente ricavare due test di tipo fonetico: uno di discriminazione (uguale/non uguale), focalizzato sul contrasto in coppie di non-parole tra fonemi consonantici italiani assenti e/o condivisi nelle L1 esaminate (*cf.* Pinton, Zanettin, 1998), e uno di produzione (ripetizione) dei 23 fonemi consonantici dell'italiano da somministrare ai bambini delle L1 qui considerate.

La preparazione di un elenco di non-parole è stata particolarmente complessa, ma alla fine è stato possibile soddisfare e definire una serie di caratteristiche e/o condizioni:

- a) scelta di sole non-parole bisillabiche di tipo 'CV.CV: la sillaba CV, non marcata, è la più semplice e più diffusa nelle lingue del mondo (Maddieson, 2008), e gli apprendenti L2 la produrranno a prescindere dal *transfer* linguistico (Carlisle, 2001). Il tipo bisillabico è stato scelto per testare ciascun fonema all'inizio assoluto di non parola e in posizione intervocalica. È stato così possibile controllare anche il fattore della lunghezza degli item in grado di influenzare gli eventuali risultati dei due compiti (è stato provato che la lunghezza incide sulle prestazioni dei bambini; *cf.* Dollaghan & Campbell, 1998);
- b) combinazione di ciascuna delle 23 consonanti (C) con le vocali (V) cardinali /a/ e /i/ (per poche combinazioni altrimenti impossibili è stata usata la vocale posteriore /u/): dalle statistiche dell'UPSID (Maddieson & Precoda, 1990) la vocale /a/ è presente nell'86,9% delle lingue del mondo, la /i/ nell'87,1% e la /u/ nell'81,8%. Le suddette vocali sono presenti nelle lingue in questione;
- c) all'interno di ciascuna non-parola può essere presente, ove necessario, solo uno dei 12 fonemi da testare: per la lista di discriminazione formata da coppie di non-parole un membro della coppia potrà contenere solo fonemi presenti anche nelle altre L1, mentre l'altro deve contenere un unico fonema che non sia presente nella L1 straniera (vedi paragrafo 24.3.4);
- d) ciascuna non-parola creata è non-parola anche nelle L1 target: la verifica delle non-parole nelle lingue target al fine di escludere la presenza di entrate lessicali e/o la violazione di regole fonotattiche, è stata effettuata con soggetti

madrelingua. Nella costruzione delle non-parole sono state rispettate le regole fonotattiche dell'italiano e non sono stati inseriti o usati nessi di tipo consonantico.

L'attuazione dei punti appena elencati ha portato alla creazione di 104 non-parole (cfr. Figura 24.1).

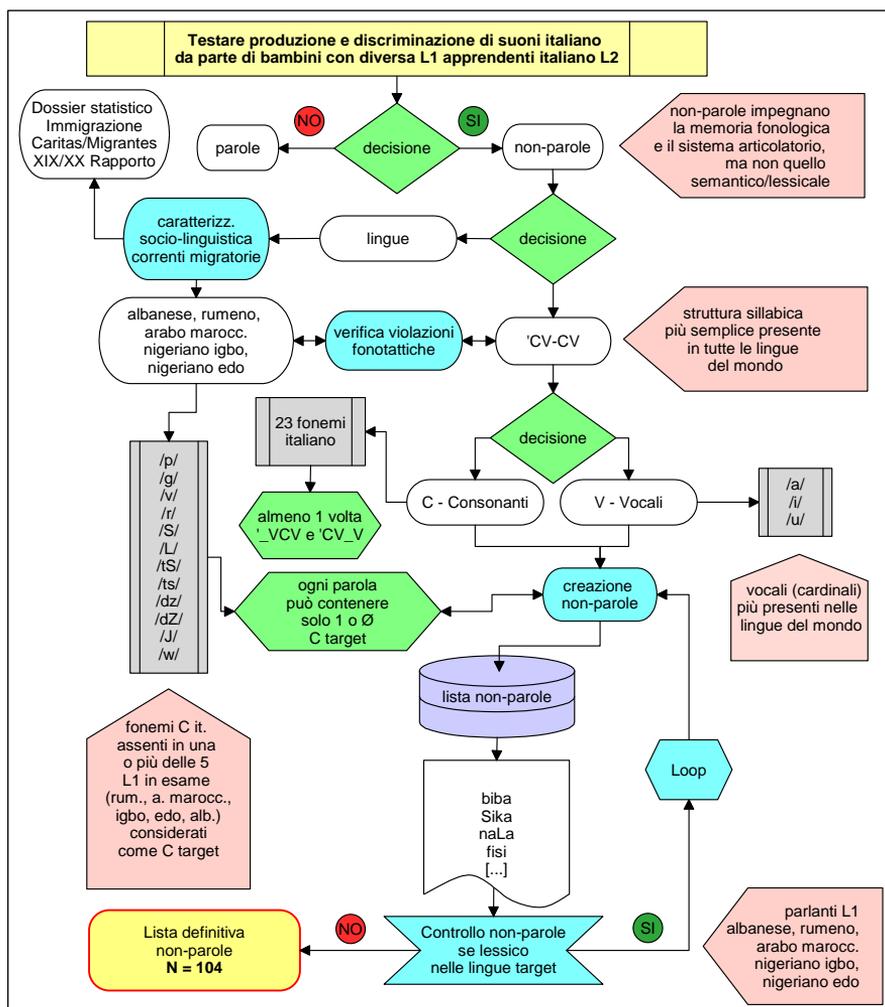


Figura 24.1 Rappresentazione schematica relativa alle modalità e alle caratteristiche della stesura della lista di non-parole⁹

⁹ La trascrizione tra parentesi oblique viene riportata con codifica SAMPA.

Nonostante gli sforzi non è stato pienamente possibile mantenere costante il tipo e il numero di stimoli, ma vi è un buon grado di sovrapposizione delle due prove per numero e composizione di stimoli ed è stato operato un attento bilanciamento tra tipi di consonanti e tipi di vocali anche nell'ottica di prevedere un numero sufficiente di sillabe su cui condurre, in fasi successive, l'analisi acustica del V.O.T. e della coarticolazione intrasillabica.

24.4.4 Il test di discriminazione

Per la definizione dei contrasti nelle coppie di non-parole del test di discriminazione, si è deciso di contrapporre al fonema target, presente in italiano ma non presente nella L1, ed incluso in uno dei due membri della coppia, uno dei fonemi italiani, presenti anche in L1, ad esso più prossimi in base al numero di tratti distintivi su base acustica (tratti di Jakobson, 1966[1963]) secondo la matrice ridondante del sistema fonologico italiano redatta da Mioni (1983: 64). Sono stati quindi messi in opposizione quei fonemi italiani non presenti nelle L1 con i fonemi invece presenti e che si differenziavano rispetto ai primi per un numero massimo di 3/4 tratti acustici. In molti casi non è stato possibile testare alcuni fonemi con altri che differivano per un numero minore di tratti perché lo stesso non era a sua volta presente in una delle L1 considerate (ad es. non è stato possibile porre in contrasto /tʃ/ con /ʃ/ e viceversa, o ancora /tʃ/ con /ts/, oppure /dʒ/ con /tʃ/ e con /dʒ/). Per la geminazione è stato utilizzato il tratto prosodico di lunghezza. Analogamente è stato previsto anche un contrasto (replicato su più coppie di non parole) con il solo tratto di sonorità. Un esempio di coppia di non parole usata per testare la discriminazione della consonante /ʎ/ intervocalica assente in tutte le L1 investigate è: “nala – naʎa”.

Selezionati gli stimoli e create le coppie di non-parole si è passati alla costruzione della prova di discriminazione vera e propria. Per agevolare la somministrazione della prova a bambini da 3 anni in su, la prova è stata ripartita in 3 sessioni di pari numero di stimoli, così che in caso di mancata collaborazione da parte del bambino sia sempre possibile interrompere la prova anche in corso di svolgimento. Ciascuna sessione consta di una coppia di stimoli per ciascun fonema da testare (12), una coppia per testare la capacità di discriminare la caratteristica relativa alla geminazione e un'altra coppia per testare la capacità di discriminare la caratteristica relativa alla sonorità (le C target e il tratto di sonorità sono testate in posizione iniziale e mediana). Alle 14 coppie di stimoli così ottenute ne sono state aggiunte ulteriori 6 (per un tot. di 20) di cui 3 con i membri di ciascuna coppia identici a se stessi e 3 con i membri totalmente diversi l'uno dall'altro: sono delle prove di controllo per valutare l'affidabilità e la validità del compito svolto dal bambino.

24.4.5 Il test di produzione

Per il test di produzione si è preferito posizionare le consonanti occlusive principalmente in posizione iniziale delle non-parole, seguite dalle vocali cardinali /a/ ed /i/, utili al calcolo del V.O.T. e della coarticolazione (questo per escludere elementi di

facilitazione nella produzione di consonanti sonore, e quindi con V.O.T. negativo, quando collocate in posizione intervocalica), mentre per le altre consonanti si è preferito posizionarle, per quanto possibile, in posizione mediana con almeno una occorrenza seguita da /a/ e una da /i/. Anche questa prova è stata divisa in tre sessioni. Nella prima sessione sono state inserite non-parole aventi C occlusive /p, b, t, d, k, g/ in posizione iniziale: per ciascuna C occlusiva vi sono 4 occorrenze (2 seguite da /a/ e due da /i/) per un totale di 24 stimoli. Contestualmente è stata sfruttata la posizione mediana per le C altre da quelle occlusive. Nella seconda sessione sono state inserite prevalentemente le C altre da quelle occlusive in posizione mediana per completare quanto non contemplato nella prima sessione arrivando così a disporre complessivamente di minimo 2 ripetizioni (1 con /a/, 1 con /i/) per ciascuna C non occlusiva con un totale di 19 stimoli in questa sessione (in questa sessione sono inclusi anche 3 stimoli per la caratteristica della geminazione) e anche in posizione iniziale è stato dato spazio a C non occlusive (eccetto /z/ perché assente in posizione iniziale prevocalica in Italiano). La terza sessione, composta da 12 stimoli, rappresenta una sessione che si potrebbe definire opzionale, nel senso che rispecchia la prima sessione e va ad aggiungere ulteriori occorrenze alle consonanti occlusive (2 per ciascuna di esse, 1 con /a/ e 1 con /i/). Per una descrizione grafica relativa alla costruzione delle due prove si veda lo schema in Figura 24.2.

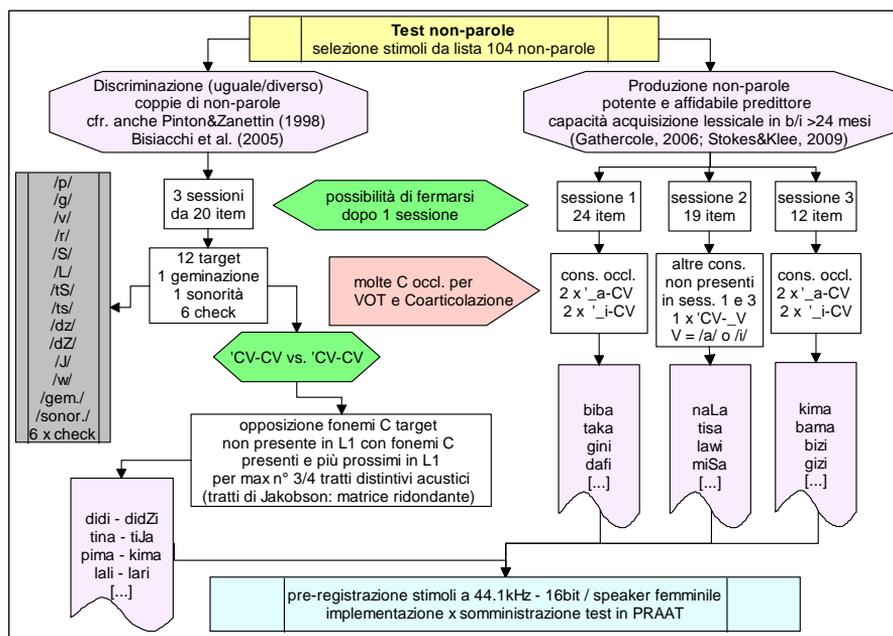


Figura 24.2 Schema grafico relativo alla creazione dei due test fonetici.

24.4.6 Implementazione e modalità di somministrazione delle prove

Per la costruzione delle prove le 104 parole della lista, pronunciate da una logopedista in ambiente insonorizzato, sono state pre-registrate e successivamente segmentate, etichettate e normalizzate a 65dB con la procedura *scale intensity* di *Praat*. Ai fini della somministrazione, le due prove sono state automatizzate con due distinti script di *Praat*. La somministrazione è stata operata con un *notebook* munito di diffusori acustici *Logitech X-140*. Le risposte verbali del bambino sono state registrate con microfono *AKG Perception 120* collegato ad una scheda audio *Edirol UA-101* (a 44.1kHz, 16bit-mono) con monitoraggio in cuffia. In entrambi i test la somministrazione degli stimoli è stata randomizzata all'interno di ciascuna sessione. Prima della registrazione, al bambino veniva spiegato che avrebbe sentito parole “magiche” ed inesistenti nella realtà, e che si trattava di un gioco per insegnare a parlare ai bambini più piccoli. Era inoltre presente una fase di pre-test di familiarizzazione con il compito da svolgere. Era consentito un massimo di due riascolti per stimolo o coppia di stimoli. Per il protocollo di somministrazione ci siamo in parte ispirati a Roy & Chiat (2004): a differenza della prova di ripetizione, in cui gli stimoli vengono presentati ai bambini su entrambi i diffusori acustici, chiedendo loro di fare “il gioco del pappagallo” e di ripetere le parole, nella prova di discriminazione la presentazione degli stimoli è stata effettuata in modalità stereofonica: poiché i diffusori acustici sono stati camuffati con due pupazzi, nella prova di discriminazione, il primo della coppia di stimoli è stato riprodotto sul diffusore di destra e il secondo su quello di sinistra, chiedendo al bambino se il pupazzo di sinistra (*Pinocchio*) avesse ripetuto bene la parola del pupazzo di destra (*Grillo Parlante*).



Figura 24.3 Scenario di somministrazione delle prove con la disposizione delle apparecchiature utilizzate per l'acquisizione delle registrazioni sonore.

Per stimolare la cooperazione del bambino sono stati usati feedback e rinforzi verbali. A seconda dei bambini, della loro indole ed età il compito è stato spiegato come compito “uguale-diverso”, “giusto-sbagliato” o “bene-male”. Inoltre, ogni emissione sonora veniva accompagnata da un gesto della mano che indicava al bambino l’origine della fonte sonora. Per ciascun soggetto l’operatore codifica le risposte al test di discriminazione in tempo reale tramite la tastiera, mentre lo script di *Praat* genera un output testuale che riporta la sequenza degli stimoli in ambedue i test.

24.4.7 Questionario e biografia linguistica per i bambini intervistati

Durante le fasi di reperimento dei soggetti da intervistare, ai genitori dei bambini è stato fatto compilare un questionario con cui si chiedeva di fornire una serie di informazioni inerenti: a) lo stato di salute del bambino (in rif. al parto, e ad eventuali patologie post-parto); b) le tappe evolutive e di sviluppo linguistico del bambino; c) il nucleo familiare e le persone che il bambino frequenta abitualmente; d) informazioni anagrafiche e socio-economico-demografiche sui genitori del bambino¹⁰. Oltre a questa parte del questionario comune sia per bambini italiani che per bambini stranieri, per questi ultimi è stata prevista un’integrazione riguardante aspetti più specifici come: a) grado e tipo di stimolazione linguistica; b) pratiche narrative; c) gerarchizzazione delle lingue in ordine di prevalenza, e specifica degli usi e delle competenze prevalente per ciascuna; d) grado di acculturazione e sfera socio-culturale dei genitori stranieri; e) aspettative sulla scuola. Allo scopo di ottenere informazioni anche sullo sviluppo lessicale, ai genitori dei bambini stranieri è stato inoltre somministrato il PVB, nella sua versione Italiana (vedi Caselli *et al.*, 2007) e in quella della lingua d’appartenenza (salvo per le due lingue nigeriane) chiedendo loro di barrare le parole del questionario di L1 e/o L2 se presenti a giudizio dei genitori nel lessico del bambino. La raccolta di tali informazioni ci consentirà di interpretare le prestazioni dei bambini stranieri in rapporto ai loro coetanei, ovvero di quantificare le loro capacità fonetico/fonologiche e relazionarle ad eventuali variabili significative per il raggiungimento della fluenza nell’italiano L2, insieme con altre variabili di tipo linguistico (per es., sviluppo lessicale) ed extralinguistico, come l’età di prima esposizione all’italiano (fattore atteso come più importante), l’età anagrafica ecc.

24.5 Discussione e conclusioni

I due test sin qui descritti sono stati somministrati ad un campione di 122 bambini italiani¹¹ di età compresa tra 36 e 76 mesi suddivisi in tre fasce di età (< 48, 49-60, > 61) e per sesso (m, f): a) < 48 mesi: 26m (M: 42; DS 3,2) e 29f (M: 44; DS 3,5); b) 49-60 mesi: 16m (M: 53; DS 3,6) e 19f (M: 53; DS 3,5); c) > 61 mesi: 17m (M: 66; DS 4,5)

¹⁰ È stata richiesta anche l’autorizzazione e il consenso scritto a partecipare alla sperimentazione, oltre alla sottoscrizione dell’informativa sulla *privacy* (legge 196/2003).

¹¹ I dati raccolti con i bambini italiani serviranno da base di confronto per lo studio delle abilità dei rispettivi coetanei figli di immigrati.

e 15f (M: 66; DS 4,3). Tutti i bambini reclutati sono stati descritti dai genitori come normo-udenti e normo-dotati.

Con riferimento alla prova di discriminazione, i cui dati si sono subito resi accessibili, dalle prime analisi emerge una maggiore difficoltà da parte dei bambini più piccoli nello svolgimento del compito: nei bambini fino a 48 mesi, di fatto, si sono registrati 14 bambini non collaborativi e, ad un primo spoglio delle risposte al test, ben 11 soggetti ritenuti non attendibili (sono stati reputati attendibili solo quei bambini che hanno risposto correttamente ad almeno 4 prove di controllo su 6 e ad almeno 2 di discriminazione su 14). Sebbene siano necessarie più approfondite elaborazioni statistiche, emerge come all'aumentare dell'età del bambino aumenti anche il grado di collaborazione e attenzione con una positiva ricaduta sulla possibilità di somministrare più di una sessione del test (vedi Figura 24.4).

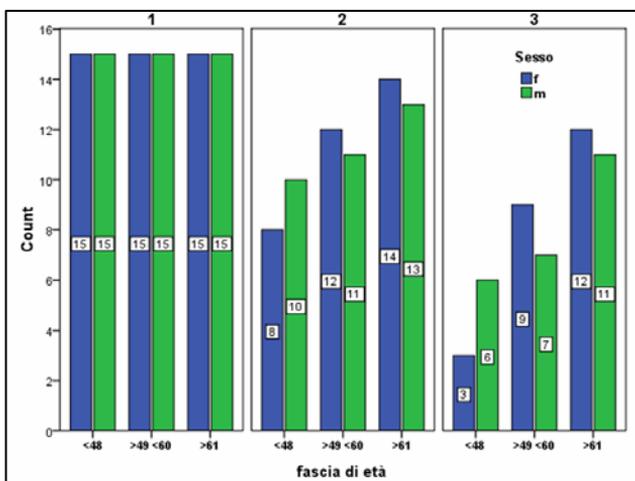


Figura 24.4 Nr. di bambini che hanno completato in modo attendibile le sessioni del test di discriminazione (1, 2, 3), suddivisi per fascia di età.

All'aumentare dell'età del bambino corrisponde, inoltre, una maggiore capacità di discriminazione dei contrasti presentati: all'aumentare della fascia di età considerata, la media dei punteggi di corretta discriminazione (1 punto per ogni contrasto discriminato correttamente, max. 14 per sessione) si alza e il *range* di dispersione si riduce (vedi Figura 24.5).

Ulteriori analisi sono attualmente in corso per verificare quali siano i contrasti più difficilmente discriminabili da parte dei bambini: a livello globale, ad esempio, si evince una certa difficoltà nel discriminare correttamente contrasti di lunghezza, che in tutte e tre le fasce di età si attestano sotto il 50% (il dato, da verificare statisticamente, è forse da ricondurre all'origine veneta dei bambini).

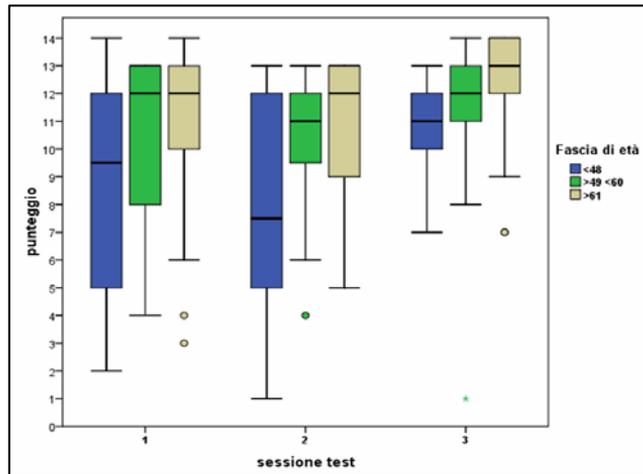
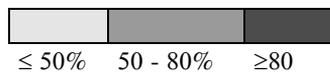


Figura 24.5 Distribuzione punteggi di discriminazione corretta per fascia di età.

Tabella 24.2 Percentuali (complessive) di discriminazione corretta per ciascuna coppia di non parole presentata con rif. al target.

		Fascia di età		
		<48	>49 <60	>61
1	gem			
2	ɔ̃			
3	p			
4	g			
5	w			
6	ts			
7	r			
8	v			
9	ʃ			
10	ɲ			
11	ɔ̃			
12	tʃ			
13	son			
14	ʎ			



Analoga considerazione va fatta per il contrasto di sonorità che nei bambini con età < 48 mesi viene discriminato con percentuali $\leq 50\%$ (vedi Tabella 24.2).

In conclusione, l'uso combinato dei due test dovrebbe consentirci di fornire una serie di valutazioni del bambino di tipo più raffinato e dettagliato. Ad esempio sarà possibile valutare se il bambino:

- a) Non discrimina la coppia in opposizione: non ha ancora una rappresentazione fonologica del fonema italiano assente nella sua lingua (cioè non ha formato una categoria) e di conseguenza non sa neanche produrlo;
- b) Discrimina la coppia ma non produce correttamente il fono assente nella sua lingua (secondo una valutazione percettiva da parte di italiani nativi): non ha ancora acquisito lo schema motorio necessario;
- c) Non produce correttamente secondo una valutazione percettiva, ma si sforza di distinguerlo dal più vicino fonologico in base all'analisi acustica (covert contrast, vedi Scobbie *et al.*, 2000). Ciò è utile per es. con i bambini parlanti l'arabo marocchino, in cui le categorie di VOT per la produzione della sonorità sono diverse da quelle italiane (vedi anche Simon, 2010), o per misurare il grado di capacità della produzione delle geminate nei bambini rumeni;
- d) Produce correttamente dal punto di vista percettivo, ma non secondo la norma acustica delle produzioni dei suoi coetanei italiani;
- e) Non produce fonemi italiani extra-target (o li produce con allofoni di tipo minoritario). E' questo il caso di fonemi comuni a L1 e L2, che quindi non vengono esplicitamente testati, ma che se prodotti in modo errato potrebbero indicare la presenza di ritardi o disordini fonologici.

Sebbene le analisi qui presentate siano ancora ampiamente incomplete, i primi risultati metodologici sono particolarmente confortanti in quanto testimoniano la bontà degli strumenti all'uso messi a punto. Di conseguenza, si è già avviata la fase di raccolta dei dati relativi ai bambini stranieri di cui sopra.

RINGRAZIAMENTI

Alla Federazione Italiana Scuole Materne (FISM) e alla sua coordinatrice per la provincia di Padova, dott.ssa Marina Perozzo. A tutte le persone coinvolte nel progetto.

Riferimenti bibliografici

- ABDELILAH-BAUER B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Cortina R.llo, Milano.
- AZIENDA ULSS 16 - PADOVA (2011), *Piano di zona 2011-2015 ULSS 16*, Statistica, Padova.
- BADDELEY A.D. - GATHERCOLE S.E. - PAPAGNO C. (1998), *The Phonological Loop as a Language Learning Device*, *Psychological Review*, 105(1), pp. 173-158.
- BADDELEY A.D. - HITCH G. (1974), *Working memory*, in BOWER G.H. (ed.), *The psychology of learning and motivation*, Academic Press, New York.
- BATES E. (1995), *Conclusioni*, in CASELLI M.C. - CASADIO P. (a cura di), *Il primo vocabolario del bambino. Guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*, (pp. 93-98), Franco Angeli, Milano.

- BERTINETTO P.M. - LOPORCARO M. (2005), *The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome*, J. Int. Phon. Ass., 35(02), pp. 131-151.
- BETTONI C. (2001), *Imparare un'altra lingua*, Laterza, Bari.
- BIRDSONG D. (1999), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- BOERSMA P. - WEENINK D. (2010), Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. version 5.1.32.
- BORNSTEIN M.H. - HAYNES O.M. - PASCUAL L. - PAINTER K.M. - GALPERÍN C. (1999), *Play in Two Societies: Pervasiveness of Process, Specificity of Structure*, Child development, 70(2), pp. 317-31.
- CARITAS/MIGRANTES (2010), *Immigrazione: Dossier Statistico 2010 - XX Rapporto*, Ed. IDOS, Roma.
- CARLISLE R.S. (2001), *Syllable structure universals and second language acquisition*, International journal of english studies, 1(1), pp. 1-19.
- CASELLI M.C. - PASQUALETTI P. - STEFANINI S. (2007), *Parole e frasi nel "Primo Vocabolario del bambino". Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario*, Franco Angeli, Milano.
- CHANARD C. (2006), *Systèmes alphabétiques des langues africaines*, Alphabets de langues africaines (1993), disponibile al sito : <http://sumale.vjf.cnrs.fr/phono/index.htm>.
- CHITORAN I. (2001), *The Phonology of Romanian: A Constraint-Based*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- COMUNE DI PADOVA (2010), *Facilitatori Interculturali*, Padova.
- DOLLAGHAN C.A. - CAMPBELL T.F. (1998), *Nonword repetition and child language impairment*, JSLHR, 41(5), pp. 1136-46.
- FORTSON B.W. (2009), *Indo-European Language and Culture: An Introduction* (2nd ed.), Wiley-Blackwell, Chichester/Halden.
- GALATÀ V. - ZMARICH C. (in stampa), *Le non-parole in uno studio sulla discriminazione e sulla produzione dei suoni consonantici dell'italiano da parte di bambini pre-scolari*, in *Atti del VII Convegno Nazionale AISV*, Lecce, 26-28 gennaio 2011.
- GASS S. - GLEW M. (2008), *Second Language Acquisition and Bilingualism*, in ALTARRIBA J. - HEREDIA R.R. (eds.), *An Introduction to Bilingualism: Principles and Processes* (pp. 265-294), Lawrence Erlbaum Associates, New York/London.
- GATHERCOLE S.E. (1995), *Is nonword repetition a test of phonological memory or long-term knowledge? It all depends on the nonwords*, Memory cognition, 23(1), pp. 83-94, Springer.
- GATHERCOLE S.E. (2006), *Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship*, Applied Psycholinguistics, 27(04), pp. 513-543, doi: 10.1017/S0142716406060383.
- GATHERCOLE S.E. - HITCH G.J. - SERVICE E. - MARTIN A.J. (1997), *Phonological Short-Term Memory and New Word Learning in Children*, Dev. Psychol., 33(6), pp. 979-966.
- GATHERCOLE S.E. - WILLIS C. - BADDELEY A.D. - EMSLIE H. (1994), *The children's test of nonword repetition: A test of phonological working memory*, Memory, 2(2), pp. 103-127, Psychology Press.
- IKEKEONWU C.I. (2009), *Igbo*, J. Int. Phon. Ass., 21(02), pp. 99-101.
- JAKOBSON R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit (trad. it. *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano, 1966).

- LEWIS M.P. (2009^o, ed.), *Languages of Morocco*, *Ethnologue: Languages of the World* (16th ed.), SIL International, Dallas, Texas.
- LEWIS M.P. (2009b ed.), *Edo*, *Ethnologue: Languages of the World* (16th ed.), SIL International, Dallas, Texas.
- MACKAY I.R.A. - FLEGE J.E. (2004), *Effects of the age of second language learning on the duration of first and second language sentences: The role of suppression*, *Applied Psycholinguistics*, 25(03), pp. 373-396.
- MADDIESON I. (2008), *Syllable structure*, in HASPELMATH M. - DRYER M.S. - GIL D. - COMRIE B. (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*, Max Planck Digit, Library, Munich.
- MADDIESON I. - PRECODA K. (1990), *Updating UPSID*, UCLA WPP, 74, pp. 104-111.
- MENNEN I. - SCOBIE J.M. - LEEUW E. DE - SCHAEFFLER S. - SCHAEFFLER F. (2010), *Measuring language-specific phonetic settings*, *Second Language Research*, 26(1), pp. 13-41.
- MIONI A. (1983), *Fonologia*, in CROATTO L. (a cura di), *Trattato di Foniatria e Logopedia*, Vol. 2, *Aspetti linguistici della comunicazione* (pp. 51-87), La Garangola, Padova.
- MIONI A. (2005), *Immigrati e comunicazione interetnica in Italia*, Università di Padova.
- MORO M.R. (2002), *Genitori in esilio. Psicopatologia e migrazioni*, Cortina R.Ilo, Milano.
- PINTON A. - ZANETTIN F. (1998), *Le abilità fonetiche e fonologiche in età prescolare: un compito di discriminazione uditiva*, in FRASSON S. - LENA L. - MENIN S. (eds.), *Procedure e metodi di trattamento nei disordini della comunicazione* (pp. 25-42), Ed. del Cerro, Pisa.
- PISKE T. - MACKAY I.R.A. - FLEGE J.E. (2001), *Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review*, *Journal of Phonetics*, 29(2), pp. 191-215.
- RADEBORG K. - BARTHELOM E. - SJÖBERG M. - SAHLÉN B. (2006), *Development and Aging A Swedish non-word repetition test for preschool children*, *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, pp. 187-192.
- RITCHIE W. - BATHIA T. (2009), *The new handbook of second language acquisition*, Emerald Group Publishing.
- ROMANO A. (2008), *Inventari sonori delle lingue: elementi descrittivi di sistemi e processi di variazione segmentali e sovrasegmentali*, Ed. dell'Orso, Alessandria.
- ROY P. - CHIAT S. (2004), *A prosodically controlled word and nonword repetition task for 2- to 4-year-olds: evidence from typically developing children*, *JSLHR*, 47(1), pp. 223-34.
- SCOBIE J.M. - GIBBON F. - HARDCASTLE W.J. - FLETCHER P. (2000), *Covert contrast as a stage in the acquisition of phonetics and phonology*, *Papers in laboratory phonology V: Language acquisition and the lexicon*, 5(1), pp. 194-207, Cambridge University Press.
- SIMON E. (2010), *Child L2 development: a longitudinal case study on Voice Onset Times in word-initial stops*, *Journal of child language*, 37(1), pp. 159-73.
- STOKES S.F. - KLEE T. (2009), *Factors that influence vocabulary development in two-year-old children*, *J. Child Psychol. Psychiatry*, 50(4), pp. 498-505.
- THELWALL R. - SA'ADEDDIN M.A. (2009), *Arabic*, *Journal of the J. Int. Phon. Ass.*, 20(02), 37.
- TRECCANI (2011), *Vocabolario Treccani*, disponibile al sito: <http://www.treccani.it/vocabolario/>.
- VALENTINI A. (2005), *Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia*, *Linguistica e Filologia*, 21, pp. 185-208.
- WATSON J.C.E. (2007), *The phonology and morphology of Arabic*, Oxford University Press, USA.

WEISMER S.E. - TOMBLIN J.B. - ZHANG X. - BUCKWALTER P. - CHYNOWETH J.G. - JONES M. (2000), *Nonword repetition performance in school-age children with and without language impairment*, JSLHR, 43(4), pp. 865-78.