

**INSEGNAMENTO BILINGUE: PROBLEMA O RISORSA?
DALLE ESPERIENZE PASSATE AGLI STUDENTI STRANIERI IN ITALIA**

ANGELA LUCATORTO
Università degli studi di Bari

Abstract

L'articolo ha origine da una vicenda accaduta in Svizzera ad un bambino figlio di genitori bilingui che, a seguito dello scarso rendimento scolastico in lingua tedesca, non può più parlare la lingua italiana poiché l'insegnante glielo ha impedito. Durante il corso dell'articolo ci si chiede se l'apprendimento bilingue sia davvero un problema o se al contrario costituisca un ulteriore vantaggio. Percorrendo le esperienze canadesi di insegnamento bilingue, domandando al cervello spiegazioni in merito e attraverso una rilettura degli studi fino ad ora condotti, siamo giunti alla conclusione che un apprendimento simultaneo di due lingue produce essenzialmente dei vantaggi nel bambino. I soggetti bilingui, infatti, risultano essere più disponibili nei confronti di altre culture e lingue rispetto ai monolingui, hanno una capacità comunicativa più sviluppata, nell'apprendimento scolastico risultano essere migliori dei compagni che non hanno seguito un programma bilingue e inoltre sono più facilitati nell'apprendimento di altri sistemi linguistici. Infine abbiamo considerato il bilinguismo degli immigrati e la necessità di garantire loro la possibilità di continuare ad imparare la loro lingua e la loro cultura d'origine in quanto fonte di arricchimento personale e non ostacolo alla didattica quotidiana, che può garantire anche una maggiore integrazione nelle nostre scuole.

Parole chiave: *Insegnamento, bilinguismo, apprendimento, cervello*

Introduzione

L'articolo ha origine da una vicenda accaduta in Svizzera, precisamente a Zurigo, a un bambino figlio di genitori parlanti l'uno tedesco e italiano l'altro esclusivamente il tedesco. Il bambino, di quattro anni, vive dalla nascita in Svizzera, in una famiglia nella quale ogni componente si rivolge a lui in una lingua differente (nonni in tedesco-italiano, padre in italiano e tedesco, madre in tedesco). F.¹ all'età di tre anni per la prima volta conosce l'Italia e viene letteralmente immerso nella lingua e nella cultura italiana per circa un mese. Da questo momento in poi la madre, i nonni materni e gli abitanti del luogo continueranno a parlargli in tedesco mentre il resto della famiglia (nonni paterni e padre, zii telefonicamente) lo farà in italiano. Il problema sorge a scuola quando un'insegnante, preoccupata per gli scarsi progressi linguistici in lingua tedesca di F., chiede al padre di sospendere immediatamente ogni comunicazione in lingua italiana asserendo che è a causa di quest'ultima se il bambino non migliora. Una vicenda, questa, che ha destato fortemente il mio interesse e che mi ha spinto a condurre una ricerca in merito. Soprattutto mi sono domandata come può essere accaduto un tale episodio specialmente in un momento storico-sociale come quello in cui viviamo in cui, con l'unificazione europea e con le continue emigrazioni verso altri Paesi, risulta essere fondamentale e di grande vantaggio la conoscenza di più lingue. In più, un bambino che vive in una famiglia bilingue non dovrebbe trovare dei vantaggi da ciò piuttosto che delle complicazioni?

L'Europa, oramai, con i cambiamenti avvenuti negli ultimi anni, prendendo spunto ed esempio dalle esperienze canadesi in cui il bilinguismo è da sempre una realtà, ha tentato dei percorsi scolastici bilingui facendoli partire sin dalla più tenera età. Questo perché l'immediata esposizione a una seconda lingua risulta essere favorevole non solo a livello cerebrale per una maggiore lateralizzazione emisferica, ma anche a livello formativo e psicologico del bambino il quale potrà godere di un arricchimento linguistico, sociale, cognitivo e culturale maggiore rispetto a un monolingue. Ancora, l'esposizione a una seconda lingua in tenera età permette il non formarsi di *filtri affettivi* (Dulay, Burt, 1984) che impediscono a un adulto di accettare e fare propria una lingua e una cultura differenti dalla propria. Infine la precoce conoscenza di altre culture e lingue facilita l'apertura mentale del soggetto che diventerà più altruista e predisposto nei confronti degli altri e delle altre culture (Titone, 2000). Infine ci si è chiesto cosa sarebbe meglio fare e come sarebbe opportuno comportarsi in presenza di uno studente immigrato tra i banchi di scuola. Anche in Italia la presenza straniera permanente è diventata una realtà ma ci si chiede se la scuola è pronta a cambiare per favorire e migliorare non solo l'apprendimento/insegnamento della lingua italiana quale seconda lingua ma anche il mantenimento di una cultura e di una lingua, quella d'origine, che non deve essere dimenticata e che, al contrario, è necessario considerare come arricchimento personale, linguistico e culturale. In sostanza ci si chiede se dopo aver accettato di unificare l'Europa si è anche in grado di accettare le altre culture senza, per questo, temere di perdere la propria identità e quindi di cominciare seriamente un percorso che porterà i propri studenti a diventare non solo bilingui ma anche biculturali.

1. I bilingui precoci utilizzano uno stesso sistema linguistico per entrambe le lingue?

Il bilinguismo precoce avviene nel momento in cui un bambino apprende due o più lingue simultaneamente ed è portato a comunicare per mezzo di sistemi linguistici differenti.

¹ D'ora in poi sarà usata questa sigla per indicare il bambino in questione.

Gli studiosi si sono da sempre interessati alle strategie di apprendimento adottate dai parlanti bilingui e si sono interrogati sulla questione se questi utilizzano le stesse modalità di acquisizione dei monolingui o se, al contrario, ci sono delle differenze. Si sono, inoltre, chiesti se i soggetti bilingui fanno uso di un sistema unico per tutte le lingue conosciute o se, invece, queste sono tenute distinte e ancora se l'apprendimento simultaneo di due o più lingue produce delle conseguenze sui tempi di acquisizione.

Innanzitutto va chiarito quando un bambino si trova a diventare un soggetto bilingue. Il caso senza dubbio più "semplice" è quando nasce e cresce in una famiglia in cui si parla più di una lingua. Harding e Riley (1985) rilevano varie situazioni di bilinguismo familiare riassumibili come segue:

- **Un genitore-Una lingua** in cui i genitori parlano lingue differenti anche se conoscono la lingua dell'altro e ognuno si rivolge al figlio nella propria lingua;
- I genitori parlano lingue diverse, conoscono la lingua dell'altro, e si rivolgono al figlio utilizzando la lingua non utilizzata nella nazione in cui risiedono. Il bambino inizia a imparare la lingua quando comincerà a frequentare la scuola e sarà in grado di distinguere i due sistemi linguistici.
- I genitori parlano la stessa lingua diversa da quella della comunità in cui vivono (emigranti).
- I genitori parlano la stessa lingua nativa, uguale a quella della comunità in cui vivono, ma si rivolgono al figlio in una lingua diversa.

Per analizzare correttamente gli studi sul bilinguismo va, inoltre, tenuto conto del contesto in cui il bambino impara le lingue, quali lingue utilizzano i genitori per comunicare con loro, quale lingue utilizzano i figli per comunicare in famiglia e quale per comunicare con il resto della comunità. Va considerato, inoltre, un altro caso non riportato da Harding e Riley (1985) in cui i genitori parlano differenti lingue, pur conoscendo e parlando quella dell'altro, e si rivolgono al figlio utilizzando ognuno entrambe le lingue indistintamente, di cui una è quella della comunità in cui vive. Secondo uno studio condotto da M.E. Smith sarebbe fondamentale separare nettamente contesti e persone durante l'apprendimento bilingue onde evitare forti interferenze. Il caso riguarda dei genitori bilingui cinese-inglese, residenti in America, che si rivolgevano ai figli utilizzando l'uno e l'altro sistema linguistico. Questo provocava, durante la loro produzione, un alto fenomeno d'interferenza non essendo in grado di distinguere nettamente i contesti e le persone e quindi anche la morfosintassi e il lessico di entrambe le lingue. Nel momento in cui, però, non si verifica un'ipotesi simile e quindi le due lingue sono tenute distinte già dalla famiglia, cosa accade durante l'apprendimento? I bambini utilizzano un sistema linguistico separato per entrambe le lingue? Il primo studio a riguardo è stato condotto da Traute Taeschner (1983) che studiò l'acquisizione contemporanea di due lingue da parte delle sue figlie, Lisa e Giulia. La linguista giunse alla conclusione che dopo una prima fase in cui il bambino possiede e utilizza vocaboli di entrambe le lingue, a volte anche all'interno di uno stesso enunciato (sistema lessicale unico), si passa a una seconda fase in cui i due lessici sono distinti ma utilizza le stesse regole sintattiche indistintamente. Nell'ultima fase descritta dalla linguista, il bambino avrebbe a disposizione due lessici distinti, due sintassi separate e a ogni interlocutore o situazione riesce ad associare l'una o l'altra lingua. A questo punto si evince che, non avendo il bambino a sua disposizione nei primi anni di vita sufficiente lessico in entrambe le lingue, o meglio, non avendo ancora imparato per ogni parola conosciuta in una lingua l'equivalente nell'altra, si ritrova a utilizzare in un enunciato elementi lessicali di entrambe le lingue causando un fenomeno d'interferenza lessicale. Per quanto riguarda

l'aspetto sintattico, secondo Vihman (1985) esisterebbe un'iniziale sistema unico ma, il passaggio da questo a sistema separato avverrebbe in seguito alla maggiore consapevolezza da parte del parlante di utilizzare lingue differenti, cominciando a distinguere i differenti lessici secondo i contesti e, una volta ridotte le interferenze in questo campo, iniziano a separarsi anche i due sistemi sintattici.

Ronjat e Patlovitch confutano questa teoria rilevando come il bambino utilizzi le due differenti lingue secondo il genitore con cui si trova a comunicare. In questo caso l'ipotesi di un sistema unico e indifferenziato cadrebbe provando al contrario che il bambino fin dall'inizio opera una distinzione tra le lingue che sta acquisendo. Genesee, però, rimprovera alla teoria di Traute Taeschner di non tener conto dell'ambiente in cui gli eventi comunicativi si verificano. In sostanza, le eventuali interferenze che si presentano sarebbero dovute a una strategia comunicativa che il bambino utilizza durante le prime fasi e che nel momento in cui incontra delle difficoltà in una lingua utilizza elementi della seconda per sopperire ad alcune mancanze. L'utilizzo iniziale di elementi lessicali di una lingua in un enunciato proposto nell'altra è dato dal fatto che il bambino non ha ancora appreso elementi lessicali per entrambe le lingue. È inoltre importante continuare a sottolineare che eventuali interferenze potrebbero essere causate dalla situazione iniziale di acquisizione, in altre parole come sottolineato in precedenza, se il genitore si rivolge al figlio in entrambe le lingue risulta essere maggiormente complicata una distinzione tra le due e fenomeni d'interferenze e mixing saranno comunque presenti specialmente in contesti familiari in cui i parenti sono essi stessi dei bilingui. Unica conseguenza che potrebbe essere riscontrata nell'apprendimento simultaneo di due lingue sarebbe essenzialmente sui tempi di acquisizione non sulla qualità. Lisa e Giulia avevano imparato l'italiano seguendo le modalità e i tempi dei monolingui (risiedevano in Italia) mentre alcune differenze ci sono state nell'apprendimento della lingua tedesca. Delle interferenze si sono riscontrate ma, anche laddove siano stati evidenziati fenomeni di transfer negativo (utilizzo di una subordinata non con ordine SOV ma con costruzione italiana), le bambine si ritrovavano a utilizzare prima di altri monolingui tedeschi alcune forme sintattiche, pur se errate in principio, acquisendone la corretta forma negli stessi tempi dei monolingui tedeschi.

2. Il cervello dei bilingui: dove sono disposte le due lingue nel'encefalo?

Nel paragrafo precedente ci siamo domandati se, durante l'acquisizione bilingue, il soggetto utilizza un sistema linguistico unico o se, al contrario, i sistemi sono differenziati. Ora analizzeremo, sotto l'aspetto neuro linguistico, cosa accade durante l'apprendimento simultaneo di due o più lingue e cercheremo, passando in rassegna alcuni dei recenti studi condotti a riguardo, di localizzare nell'encefalo le due lingue acquisite contemporaneamente. Saranno, in questo caso, unificate o distinte le regioni interessate? E tutto ciò cosa comporta?

Nel 1927 Ivan Pavlov diceva:

“Se fosse possibile vedere attraverso la scatola cranica e se la zona maggiormente eccitata fosse luminosa, si potrebbe seguire, in un uomo intento a pensare, lo spostamento incessante di questo punto luminoso, in un continuo cambiamento di forma e dimensione, e circondato da una zona d'ombra più o meno fitta che occuperebbe tutto il resto degli emisferi”.

La conoscenza della mente è un aspetto che ha sempre affascinato gli scienziati i quali, da sempre, si sono interrogati sul suo funzionamento. Rispetto al passato la scienza odierna ha a disposizione nuove tecniche che permettono di rilevare e riprodurre graficamente, in termini anatomici e funzionali, l'attività cerebrale localizzando le zone emisferiche interessate dal linguaggio: PET (termografia ad emissione di positroni), fMRI (risonanza magnetica funzionale), MR (risonanza magnetica nucleare), MEG (magnetoencefalografia), EEG (elettroencefalografia).

La rappresentazione della lingua madre (L1) è più centrale nell'emisfero sinistro rispetto alle altre lingue imparate. Studi di stimolazione cerebrale hanno dimostrato che lingue diverse sono rappresentate nelle stesse generiche aree cerebrali, hanno altresì delle componenti che non si sovrappongono. In questo senso, a seconda della zona cerebrale che viene stimolata, una lingua può essere "interrotta" e l'altra rimanere intatta. Gli studi riguardanti la stimolazione corticale dimostrano che l'organizzazione della lingua varia a seconda che i soggetti siano monolingui o bilingui, inoltre specifiche aree cerebrali sono destinate a differenti lingue. Ojemann e Whitaker (1978) hanno condotto uno studio su due soggetti bilingue monitorando loro l'emisfero sinistro. Si trattava di un soggetto parlante il tedesco e l'inglese e l'altro spagnolo e inglese. Durante lo studio si è mostrata loro un'immagine o un input nell'altra lingua dopodiché venivano stimolati con elettrodi per scoprire se fossero in grado di nominare oggetti o se la capacità del linguaggio era in qualche modo interrotta. Scoprono così che vi erano alcune zone strettamente connesse alle aree preposte al linguaggio che venivano coinvolte in entrambe le lingue. Vi erano, però, anche altre aree, più periferiche, coinvolte solo in una delle due lingue. Si scoprì, dunque, che esistevano delle zone corticali del linguaggio nell'emisfero sinistro attivate da più lingue e altre zone che erano attivate solo da alcune.

Attraverso gli studi di neuro immagine si è giunti ad affermare che la seconda lingua è diversamente organizzata nel cervello a seconda che si tratti di soggetti monolingui o bilingui. Ci sono, inoltre, degli elementi che determinano una diversa organizzazione nell'encefalo della lingua. Primo tra tutti **l'età in cui il soggetto diviene bilingue**. Nel 1997 Kim, Relkin, Lee, Kyoung-Min e Hirsch hanno confrontato la competenza linguistica in un gruppo di adulti che avevano imparato la seconda lingua simultaneamente alla prima o durante l'adolescenza. Il compito proposto per lo studio effettuato richiedeva ai soggetti di descrivere, mentalmente ovvero senza produrre fonologicamente i propri pensieri, cosa era avvenuto il giorno precedente, prima in una lingua poi nell'altra. I risultati ottenuti attraverso l'fMRI mostrano una separazione delle due lingue nella parte anteriore del cervello, connesso con la codificazione fonologica (area di Broca), ma alcuna separazione delle due lingue nelle zone temporali e parietali posteriori (area di Wernicke) nei soggetti divenuti bilingui durante l'adolescenza. Nei soggetti che hanno appreso le due lingue simultaneamente non vi era alcuna separazione delle due lingue a livello cerebrale. Questo significa che l'acquisizione precoce e simultanea delle due lingue permette una lateralizzazione a sinistra rispetto all'apprendimento tardivo della seconda o terza lingua. In quest'ultimo caso la loro rappresentazione riguarda aree molto variabili e più estese. Un altro elemento che determina la diversa organizzazione della lingua nell'encefalo è **la competenza** che si ha nella lingua oggetto d'esame. Secondo Perani (1996-1998), infatti, i soggetti che dimostrano più competenza presentano meno separazione rispetto ai soggetti meno fluenti.

3. Imparare simultaneamente una seconda lingua influisce negativamente sulla L1?

A questo punto non resta che tentare una definizione di individuo poliglotta. Come sottolinea Paolo Manzelli *“l’abilità linguistica di un poliglotta consiste nel mettere in atto una netta separazione di attività cerebrale tra differenti sistemi linguistici”*. Un poliglotta, dunque, non opera una traduzione da una lingua a un’altra, ma pensa e utilizza l’una o l’altra lingua in modo totalmente indipendente e le zone neurali attivate (zona di Wernicke e Broca) da ciascuna sono, seppur separate, molto vicine. Al contrario, durante l’apprendimento scolastico di una lingua straniera in età avanzata, ascoltando e rispondendo in LS, il soggetto attiva maggiormente l’emisfero destro facendo supporre il ricorso a una riflessione cognitiva e dunque a una traduzione.

A livello didattico ci si è posti la questione se l’apprendimento simultaneo di due o più lingue può in qualche modo provocare confusione e se questo influisce negativamente sull’acquisizione della prima lingua. Importante è, abbiamo già visto, il problema dell’interferenza ma si è anche constatato che questi diminuiscono se l’utilizzo delle due lingue viene mantenuto ben distinto: una persona-una lingua. Capita, però, che bambini bilingui vengano valutati negativamente nei test linguistici, in particolar modo in quelli di vocabolario.

Grosjean (1989) spiega che i bilingui possono accedere ad una o ad entrambe le loro lingue in molte situazioni e spesso le usano entrambe per la risoluzione di problemi e per situazioni comunicative. Possono conoscere determinati concetti in una lingua, ma non nell’altra. Grosjean non lo ritiene un problema, ma spiega che, per questo motivo, la conoscenza, le abilità e i concetti che i bilingui possiedono devono essere misurati aggiungendo le abilità, i concetti e la conoscenza conosciuti in una lingua a quelle della seconda lingua. Tutto ciò è particolarmente utile per i bambini in giovane età che stanno imparando simultaneamente le due lingue. La competenza linguistica, in questo caso, significa che dovrebbe comprendere e includere L1+L2, ma raramente nelle scuole e dai docenti questo è accettato e valutato. Da uno studio condotto presso una scuola elementare del Colorado, è emerso che i docenti che hanno esaminato la produzione e i progressi in lingua inglese di alcuni alunni di lingua madre spagnola hanno ritenuto i loro alunni scarsi in entrambe le lingue. Non hanno tenuto conto *“dell’apprendimento cumulativo”* L1+L2. José, figlio di madrelingua spagnola, rientranti dunque nella terza categoria proposta da Harding e Riley (1985), che frequentava l’asilo ai tempi dello studio, aveva frequentato per tutto l’anno una classe monolingue inglese e stava terminando gli studi in una classe bilingue spagnola. Dopo aver sostenuto l’esame di avanzamento, l’insegnante di José ha considerato il bambino scarso in entrambe le lingue poiché aveva riconosciuto solo tre colori in spagnolo e tre in inglese e riteneva che questo studio simultaneo confondesse l’alunno consigliando di spostarlo nuovamente nella classe monolingue inglese. Un altro bambino, Bill, madrelingua e monolingue inglese, aveva riconosciuto cinque colori ed era stato valutato positivamente dall’insegnante. Ripensando, però, all’idea di Grosjean, José aveva raggiunto una competenza linguistica che comprendeva L1+L2 e quindi conosceva sei parole (3 in spagnolo e tre in inglese) piuttosto che cinque come il compagno Bill. L’esame, però, valuta la competenza in una sola lingua non in entrambe e poco importa che José avesse la possibilità di esprimere lo stesso concetto con due parole differenti, anzi, ciò è stato visto come un problema piuttosto che come ulteriore conoscenza. Ci sono state inoltre delle prove che confutano l’idea dell’insegnante precedente e che confermano che a un evidente iniziale svantaggio lessicale del bambino bilingue vi è un successivo recupero a patto che non vi siano carenze di stimoli e che il bambino possa disporre di un alto quantitativo di input linguistico. Ciò che bisogna mutare è la convinzione secondo cui la seconda lingua è fonte di confusione, e quindi un problema, piuttosto che supporto e momento di ulteriore crescita cognitiva.

4. Educazione bilingue: l'esempio del Canada

Il Canada rimane un esempio di Nazione bilingue (anche trilingue pensando alle lingue minoritarie ivi presenti) che ha incessantemente cercato di risolvere inevitabili problemi che questa situazione portava con sé, fino a giungere ai programmi di immersione bilingue sperimentati in una scuola materna di Montréal. La motivazione che ha spinto un gruppo di genitori a voler tentare una programmazione bilingue (ma anche biculturale) era quella di garantire ai propri figli una maggiore competenza in lingua francese senza che questo potesse interferire con la programmazione scolastica e quindi con le altre materie (soprattutto la prima lingua) e consentire ai propri figli di ampliare la propria cultura conoscendo sia quella dei canadesi francofoni sia quella degli anglofoni. Importante, a seguito degli studi condotti e per quanto concerne il nostro studio in particolare, è risultato essere il precoce contatto con la seconda lingua che ne garantisce anche un apprendimento inconscio lasciando in secondo piano lo studio della grammatica. Questo impedisce sia l'attivarsi dei *filtri affettivi* sia l'utilizzo del *monitor* (Krashen). Nonostante un iniziale ritardo nel corretto uso della lingua nativa, si è dimostrato che i bambini riuscivano in breve tempo a colmare le lacune raggiungendo il livello degli studenti monolingui. Inoltre, perché i risultati siano efficaci, è bene che ogni gruppo di materie sia studiato in una sola lingua e quindi non bisogna utilizzare per una stessa materia due lingue e l'insegnante deve avere una specifica preparazione. L'educazione bilingue non si è limitata, però, allo studio simultaneo di quelle che possono, in un certo qual modo, essere considerate "le due lingue ufficiali". La costante presenza di studenti la cui lingua materna non è quella del luogo in cui si vive ha portato numerosi docenti e ricercatori a valutare l'ipotesi di un altro genere di educazione bilingue a scuola. Il Canada è ancora, senza dubbio, l'esempio più tangibile e oramai i programmi scolastici di immersione bilingue non sono più un semplice esperimento ma una pratica collaudata ed efficace e ritengo che il percorso allora effettuato sia ancora attuale meritando di essere preso come modello. Due sono i casi di programmi scolastici in cui viene appresa anche la Lingua d'origine: il primo prevede l'utilizzo sia della Lingua d'origine, sia della L2 per lo studio delle materie scolastiche; nel secondo, invece, la lingua d'origine è studiata esclusivamente come disciplina facoltativa. Il pioniere è il PHL di Alberta del 1971 in cui la lingua d'origine viene utilizzata per l'apprendimento scolastico accanto alla lingua inglese. Nel 1977, poi, il PHL (Heritage Languages Program) fu adottato anche nell'Ontario ma non per l'apprendimento delle materie scolastiche, come nel caso precedente, quanto come materia a sé.² I risultati ottenuti a seguito di questo tipo di apprendimento sono stati incoraggianti. I soggetti che avevano seguito il PHL, secondo Cummins (1980), non solo sviluppavano una maggiore e più precoce coscienza metalinguistica rispetto ai compagni che non seguono tale programma, ma, sempre rispetto agli altri soggetti, dimostrano di migliorare anche in L2. Infine acquisiscono una maggiore capacità di apprendere altre lingue anche dopo il *periodo critico* e una competenza comunicativa maggiore. Inoltre è stato dimostrato che il profitto scolastico nelle altre materie degli studenti facenti parte del programma di immersione non era minore di quello del gruppo di controllo anzi le loro abilità erano anche superiori. Infine la possibilità di apprendere la propria lingua d'origine a scuola non ha in alcun modo interferito con l'apprendimento della L2, al contrario, attraverso la L2 erano in grado di raggiungere i propri scopi comunicativi comprendendo ed interagendo anche con gli autoctoni.

Concludo con il presentare un esperimento condotto da Escamilla nel 1989. La ricerca, condotta nella sua classe bilingue, ha portato alla conclusione che la maggior parte dei bambini che studiava inglese e spagnolo contemporaneamente usava sistematicamente

² Un ulteriore esempio, sperimentato nel 1981 in Belgio per favorire l'integrazione degli studenti immigrati, si ha con il Progetto Foyer. J. Leman (a cura di), 1985, "Four years of bicultural education in Brussel".

entrambe le lingue per rispondere all'insegnante riguardo compiti da lei dati e questo non generava confusione quanto un sistema di supporto durante le difficoltà. Qui di seguito viene riportata una parte dello studio: ai bambini veniva mostrata una lettera dell'alfabeto e si chiedeva loro di pronunciarla o di fare un esempio con una parola conosciuta. Il 67% dei bambini utilizzava, durante la risposta, sia la lingua inglese sia quella spagnola, in alcuni casi come supporto alle eventuali "mancanze" in una delle due lingue.³

5. Conservare la lingua madre: gli studenti immigrati

La realtà scolastica americana, che vede una forte presenza straniera nelle proprie scuole, non è, oramai, così lontana dalla nostra. È bene cominciare a cambiare il proprio punto di vista sull'insegnamento bilingue, considerare questo elemento come una fonte di crescita e non come un ostacolo alla didattica quotidiana e, soprattutto, non considerarlo come minaccia nei confronti della propria identità culturale. Perché i risultati siano efficaci, occorre rivedere innanzitutto la propria idea di bilinguismo a scuola, prima ancora che i programmi scolastici, e fare dell'idea di Grosjean e degli studi fino ad ora condotti una base dalla quale partire. Le due lingue conosciute dagli studenti sono fonte di grande ricchezza e vanno considerate nella loro complementarietà (L1+L2) e oggi poche scuole italiane garantiscono agli studenti stranieri di proseguire anche gli studi della loro lingua madre. Al contrario questa è spesso considerata fonte d'interferenza che causa "gravi errori" mal tollerati dai docenti. Come sottolineato nel primo paragrafo i fenomeni di interferenza e di mixing sono dovuti a svariati fattori tra i quali la non conoscenza di lessico sufficiente in entrambe le lingue per poter produrre enunciati completi e l'utilizzo di elementi conosciuti nell'altra per coprire le lacune. Elemento che scompare in seguito ad una maggiore competenza nelle due lingue. Ci sono poi i fattori extralinguistici che vedono nel contesto d'apprendimento una causa del "problema" che scomparirebbe man mano che il bambino acquisisce sicurezza e competenza in entrambe le lingue riuscendo, altresì, a tenerle distinte. Se, dunque, la capacità di tener ben distinte le lingue è data da tutti questi fattori, una logica conclusione sarebbe di tenere innanzi tutto distinti luoghi e persone che utilizzano le due. Questo creerebbe meno confusione. Anche all'interno della stessa scuola si dovrebbero tener nettamente distinti gli insegnanti delle due lingue che non dovranno comunicare con il bambino indistintamente in una o nell'altra lingua per semplificare la comprensione ma esclusivamente nella lingua oggetto di studio. Questo favorirebbe una netta distinzione ed eviterebbe il fossilizzarsi di alcune interferenze. È bene che gli studenti stranieri continuino ad avere un legame con la loro lingua e la loro cultura d'origine poiché fonte di ricchezza personale e culturale.

Da una ricerca che Eurydice ha svolto nel 2004 riguardo "L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa" si vede, nella rosa di 30 Paesi sondati, l'Italia fortemente indietro rispetto alle misure per il sostegno della lingua e cultura d'origine. È bene, invece, che gli studenti stranieri continuino ad avere un legame con la loro lingua e la loro cultura d'origine poiché fonte di ricchezza personale e culturale ma, anche, in previsione di un futuro ritorno nel loro Paese che, altrimenti, sarebbe più difficoltoso. Inoltre abbiamo già sottolineato le motivazioni psicologiche e didattiche a favore del mantenimento della lingua madre tra cui quella di una maggiore facilità di apprendimento non solo di altre lingue straniere ma anche una maggiore predisposizione allo studio in generale. Un esperimento di insegnamento della lingua d'origine (araba) è stato condotto da una scuola primaria di Modena "Ceccherelli" che ha proposto per gli alunni di classe 2°, 3°, 4°, 5° un corso di

³ "La letra es ese, el sonido es S-S-S-S-S, y como Superman." (The letter is S, it makes the sound s-s-s-s, and it is like "Superman.") (Kathy Escamilla, 2000, p.7).

lingua araba poiché si era constatato che non erano in grado di leggere e scrivere nella loro lingua d'origine. L'esperimento ha, ovviamente, riscosso grande successo e il coinvolgimento di genitori e bambini è stato alto. Perdere la propria lingua significa perdere la propria origine, la propria identità, la propria cultura ma poche scuole in Italia forniscono questo tipo di servizio. Le ragioni sono molteplici e da ricercare in vari ambiti: non sempre i genitori dei bambini italiani sono d'accordo, forse perché i cambiamenti spaventano sempre e si ha paura di perdere la propria identità per "favorire" quella dell'altro; le risorse fornite alle scuole sono limitate e non sempre si ha la possibilità di predisporre programmazioni così specifiche. Non se ne ha la possibilità nemmeno per quanto concerne la didattica specifica dell'italiano a stranieri, molto spesso relegata ad insegnanti di sostegno piuttosto che a docenti specializzati. Ricordiamo ancora una volta quanto detto nel quarto paragrafo circa le condizioni per la buona riuscita dell'apprendimento bilingue: oltre al precoce inizio importante è la figura del docente che deve, in questo caso, avere una preparazione ancora più specifica. Basti pensare all'eccessiva dispersione scolastica che tuttora si riscontra negli studenti stranieri. Oggi sono circa 500.000 gli studenti immigrati nelle nostre scuole, le scuole italiane statali con alunni stranieri rappresentano circa il 65% del totale. Rispetto ai compagni italiani gli alunni con cittadinanza differente hanno la maggior percentuale di non promossi.⁴ È un meccanismo, una strategia, che evidentemente ha dimostrato di non funzionare ed è bene iniziare a operare dei cambiamenti a partire dalla formazione degli insegnanti, preparati non solo all'accoglienza dell'immigrato nelle prime fasi ma anche ad accogliere l'idea di una diversa formazione linguistica da mettere in atto. Un dirigente scolastico della provincia di Roma sottolinea a proposito della presenza di alunni stranieri nella scuola:

“La prima azione è stata la sensibilizzazione dei docenti, è stato fatto un lavoro attraverso la formazione di docenti, personale non docente e collaboratori, che sono molto importanti perché sono i primi a entrare in contatto con i ragazzi e sono quelli che hanno un rapporto meno formale[...] La presenza di bambini stranieri può diventare causa di “impoverimento” o di fuga dalla scuola da parte dei bambini italiani con conseguente creazione di scuole “ghetto”. La scuola deve diventare attrattiva, con tutta una serie di altre cose, perché qui non è che siamo in una zona ricca; dove vanno gli stranieri poveri? Dove le case costano meno, quindi nei posti che sono già disagiati.(...) Allora che bisogna fare? Bisognerebbe fare che queste scuole avessero supporti in modo che diventassero attrattive, con laboratori, con un giardino, anche degli aiuti dal punto di vista del personale, i bambini stranieri hanno bisogno dell'insegnamento della lingua italiana, se le risorse che abbiamo sono le stesse di tutte le altre scuole, occorre invece compensare questo svantaggio. [...] Sono gli stessi insegnanti che fanno le attività curricolari a fare anche i percorsi interculturali. Lo sforzo è che la didattica ordinaria diventi interculturale. Ad esempio i libri di testo non hanno questo taglio, ci domandiamo cosa significa insegnare geografia, storia, matematica in maniera interculturale, lo sforzo è proprio quello di dare un taglio diverso, però è un percorso molto lungo questo, che si fa senza spaventare le persone.”

(http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/cittadinanza_non_italiana2.pdf)

⁴ È notevole anche il divario fra il tasso di promozione degli studenti stranieri (72,3%) e quello degli studenti italiani (85,1%). La differenza è di -12,8% nella scuola secondaria di I grado, un tasso di promozione che diminuisce rispetto all'anno precedente. [http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/cittadinanza_non_italiana2.pdf]

Molto spesso gli studenti stranieri presenti nelle nostre scuole, dunque, non riescono a proseguire gli studi nonostante elevate capacità in talune discipline, perché risultano non sufficienti in italiano. Molto spesso i docenti alla presenza di un alunno straniero sono presi dall'ansia nel mettere "al pari" linguisticamente lo studente immigrato rispetto all'autoctono, a volte senza le competenze reali per poterlo fare, senza una solida preparazione e questo causa continua ansia soprattutto nel discente che vede quest'obiettivo irraggiungibile. In realtà il processo deve essere graduale e come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, il bilingue (in condizioni linguistiche e sociali favorevoli) riesce a raggiungere il livello dei monolingui ma con gradualità. Capita anche che quando uno studente straniero sembra aver acquisito le basi per poter studiare in lingua italiana si sospende l'insegnamento della L2 senza considerare che una lingua seconda necessita di 4-5 anni perché inizi ad essere ben acquisita.

Conclusioni

Nel corso dell'articolo ci si è posti numerose domande circa l'insegnamento/apprendimento bilingue e in particolare se l'apprendimento simultaneo di due o più lingue può causare ritardi nell'apprendimento della lingua dominante. Ripercorrendo i numerosi studi effettuati, cercando eventuali risposte anche nel nostro cervello, siamo giunti alla conclusione che un apprendimento simultaneo di due lingue produce essenzialmente dei vantaggi nel bambino, non solo di carattere linguistico ma anche di carattere psico-relazionale. Bambini bilingui risultano essere più disponibili nei confronti di altre culture e lingue rispetto ai monolingui, hanno una capacità comunicativa più sviluppata, nell'apprendimento scolastico risultano essere migliori dei compagni che non hanno seguito un programma bilingue e in più sono più facilitati nell'apprendimento di altre lingue. Tutto questo, però, a determinate condizioni:

- Una persona- una lingua cosicché non si generi confusione nella mente dell'apprendente impedendogli di creare una distinzione tra le due lingue che potrebbe portare ad interferenze e fenomeni di mixing nel lungo tempo non più superabili;
- L'apprendimento della seconda lingua deve avvenire precocemente per garantire una maggiore lateralizzazione nell'encefalo;
- Bisogna fornire numerosi e ricchi stimoli;
- Quando si decide di utilizzare più lingue per imparare le materie scolastiche che siano ben distinte e che ad ogni materia corrisponda una sola lingua per non generare confusione;
- Il docente deve essere preparato a questo tipo di insegnamento.

Infine abbiamo considerato il bilinguismo degli immigrati e la necessità di garantire loro la possibilità di continuare ad imparare la loro lingua e la loro cultura d'origine in quanto fonte di arricchimento personale e non ostacolo alla didattica quotidiana, che può garantire anche una maggiore integrazione nelle nostre scuole e, soprattutto, che questo sia un percorso guidato da docenti preparati a questo tipo di insegnamento.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 2002, "La nuova frontiera: integrare due lingue straniere, integrare lingue e altre discipline", in: Mazzotta P. (a cura di), *Europe, lingue e istruzione primaria*, Torino, Utet;

Bettoni C., (a cura di), *L'universo delle lingue: confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia;

Bianconi S., 1978, *Lingua matrigna*, Il Mulino, Bologna;

Cardona, M., 2004, *Apprendere il lessico di una lingua straniera: aspetti linguistici psicolinguistici e glottodidattici*, Adriatica editrice, Bari;

Cardona M., 2001, *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue: una prospettiva glottodidattica*, Torino, Utet Libreria;

Chee Michael W.L., Soon C.S., Lee H.L., Pallier C., 2004, *Left insula activation: A marker for language attainment in bilinguals*, in Pnas, Ottobre 2004, vol.101, n.42, Washington University School of Medicine;

De Mauro T., Boylan P., 1995, *L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e l'uso della lingua materna nella scuola italiana*, in: Desideri P., (a cura di), *L'universo delle lingue*, Firenze, La Nuova Italia;

Dulay H., Burt M., 1984, "You can't learn without goofing", in Richards J.C., (a cura di), *Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition*, Lndon, Longman;

Dulay H., Burt M., Krashen S., 1985, *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino;

Dulay H., Burt M., 1984, *You can't learn without goofing*, in: Richards J.C. (a cura di), *Error Analysis: perspectives on Scond Language Acquisition*, London, Longman;

Ellis R., 2002, *The study of seond language acquisition*, Oxford, Oxford University Press;

Fabbro F., 1999, *Il cervello Bilingue*, Astrolabio;

Giunchi P., 2002, *Introduzione all'acquisizione delle lingue*, Roma, Edizioni della Facoltà di Lettere e Filosofia La Sapienza;

Hoff, E., McCardle P., 2006, *Childhood bilingualism: research on infancy through school age*, *Multilingual Matters LTD*, Clevedon, Buffalo, Toronto;

Hornby, P. A., 1977, *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*, New York Academic Press;

Kathy Escamilla, 2000, *Bilingual Means Two: Assessment Issues, Early Literacy and Spanish-speaking Children*, PROCEEDINGS, 2000;

J.M. Fletcher, P.G. Simos, B.A. Shaywitz, S.E. Shaywitz, K.R. Pugh, A.C. Papanicolaou, 2000, *Neuroimaging, Language, and Reading: The Interface of Brain and Environment*, PROCEEDINGS, 2000;

Mazzotta P., 2001, *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*, Milano, Edizioni Angelo Guerini e Associati S.p.A.;

C. Pallier, S. Dehaene, J.-B. Poline, D. LeBihan, A.-M. Argenti, E. Dupoux, J. Mehler, 2003, *Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a second language replace the first?*, in *Cerebral Cortex*, Feb 2003, 13:155-161; 1047-3211;

Paradis, M. (1989), "Bilingual and polyglot aphasia". In F. Boller & J. Grafman (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (Vol. 2, pp. 117-140). Amsterdam: Elsevier.

Pavlenko A., 2006, *Bilingual minds*, Multilingual Matters LTD, Clevedon-Buffalo-Toronto;

Pinker S., 1994, *L'istinto del linguaggio: come la mente crea il linguaggio*, Milano, Mondadori;

Richards J.C., 1984, "Social factors, interlanguage and language learning", in (a cura di), Richards J.C, *Error Analysis: perspectives on Second Language Acquisition*, Lndon, Longman;

Titone R., 2000, *Esperienze di educazione plurilingue e interculturali in vari paesi del mondo*, Edizioni Guerra, Perugia.

Sitografia

http://www.script-pisa.it/rivista/script_riflessioni_12/linguaggio_umano_funzione_cognitiva.php
<http://www.ecplanet.com/canale/salute-7/cervello-123/0/0/15800/it/ecplanet.rxd>

<http://www.ecplanet.com/canale/salute-7/apprendimento-74/0/0/15045/it/ecplanet.rxd>

<http://www.neurolinguistic.com>

<http://psychclassics.yorku.ca/Pavlov/>

http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2006/cittadinanza_non_italiana2.pdf