

VALUTARE L'ITALIANO L2 NELLA SCUOLA PLURILINGUE. L'INTERPRETAZIONE DEL DATO LINGUISTICO, TRA PERCEZIONI E USI

Paola Masillo, Sabrina Machetti¹

1. INTRODUZIONE

I fenomeni migratori e la varietà delle condizioni sociolinguistiche e socioculturali ad essi collegata hanno determinato nel tempo l'emergere di bisogni specifici, derivanti dal contatto tra lingue e culture, ed insieme hanno arricchito e reso più complesse le dinamiche sottostanti la gestione della diversità linguistica e culturale nel Paese ospitante (Vedovelli, 2017). In tale contesto, la misura in cui una valutazione tendenzialmente monolingue – in cui si ipotizza che gli apprendenti dimostrino le proprie competenze in una sola lingua alla volta – sia in grado di tener conto della diversità linguistica, in termini di trasversalità tra le lingue e loro permeabilità, rappresenta una questione ancora aperta (Beacco *et al.*, 2016).

Il contributo discute i risultati di una ricognizione elaborata attorno a tale tema attraverso due esperienze progettuali condotte in due diversi contesti di scuola primaria: il primo è quello delle scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano, in cui la lingua italiana è presente sia come lingua della comunità locale sia come lingua seconda, proposta a scuola come oggetto di apprendimento (Vettori, Abel, 2021). Il secondo contesto è quello di Scandicci, una cittadina dell'area fiorentina dove lo spazio linguistico scolastico riflette la complessità di un contesto sociale in cui la compresenza e, a volte, il miscuglio tra italiano, dialetti e lingue immigrate rappresentano il tratto caratterizzante, anche se la lingua della scolarizzazione è e rimane l'italiano, che ha un ruolo «centrale e prioritario nei percorsi di inclusione positiva» (Ministero dell'Istruzione, 2022).

La ricognizione procede dall'analisi qualitativa di dati raccolti tramite due questionari sociolinguistici volti a registrare gli usi linguistici e le percezioni degli informanti sulla lingua italiana e sulle altre lingue facenti parte del proprio repertorio. La somministrazione dei questionari sociolinguistici ha accompagnato la somministrazione di un test di lingua italiana, da cui vengono ricavati dati la cui interpretazione procede dall'incrocio con i dati di natura sociolinguistica.

Il contributo prende in esame le principali caratteristiche dello spazio linguistico degli alunni inseriti in due realtà sociolinguistiche distanti, ovvero una di bilinguismo bi-comunitario (Dal Negro, 2017) e una forte presenza non italoфона, con un numero consistente di alunni «provenienti da contesti migratori» (Ministero dell'Istruzione, 2022). L'analisi non ha un obiettivo di comparabilità, nella consapevolezza che la discrepanza dei campioni in esame non garantirebbe una significatività statistica. Obiettivo finale del contributo è la riflessione sui legami trasversali rintracciabili entro la competenza

¹ Università per Stranieri di Siena.

Il testo è frutto di una riflessione comune e comune è stata la stesura della Bibliografia. Per quanto riguarda la responsabilità delle singole parti, sono di Paola Masillo i parr. 1, 2, 5; di Sabrina Machetti i parr. 3, 4, 6.

plurilingue (Beacco *et al.*, 2016), e sui potenziali effetti di tale competenza nelle performance in lingua italiana e nel repertorio linguistico individuale.

2. IL QUADRO TEORICO E LE SUE CRITICITÀ

Il quadro teorico in cui si iscrive la ricerca è quello che considera la competenza plurilingue nei termini della capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche (e culturali) per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro facendo evolvere e arricchire questo stesso repertorio (Beacco *et al.*, 2016). Si collega a tale modello l'idea secondo cui i processi e le pratiche di valutazione – se capaci di tenere conto nel proprio costrutto di tale competenza e di isolarne e valorizzarne le diverse dimensioni – possano rappresentare, seppur indirettamente, uno strumento per arrivare a considerare la competenza plurilingue quale dimensione naturale, “normale” della pratica educativa scolastica (Lenz, Berthele, 2012). In questo senso, nel contesto scolastico la diversità linguistica e culturale non andrebbe a rappresentare un problema, ma una risorsa da cui attingere e un elemento chiave per il successo dei percorsi di apprendimento, non solo linguistico ma anche disciplinare.

Tale quadro evidenzia diverse criticità quando se ne misura l'impatto nell'attuale sistema scolastico italiano dove ad esempio, al di là di quanto esplicitato all'interno di documenti programmatici, circolari ministeriali ecc., diversi report – primo tra tutti, quello annualmente redatto dall'INVALSI – dimostrano come le performance degli alunni provenienti da contesti migratori risultino tendenzialmente inferiori rispetto a quelle degli alunni non provenienti da contesti migratori, per ragioni riconducibili a fattori di tipologia anche molto diversa fra loro. Ad esempio, gli esiti delle prove di italiano INVALSI 2022 della scuola primaria² evidenziano, per la classe II, che gli alunni di prima generazione provenienti da contesti migratori conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di quasi 22 punti. Per gli alunni di seconda generazione, il divario si riduce in quanto l'esito rispetto allo studente tipo è mediamente più basso di circa 15 punti. Per le classi V, l'INVALSI indica che gli alunni provenienti da contesti migratori di prima generazione conseguono mediamente un esito più basso dello studente tipo di circa 10 punti. Gli alunni di seconda generazione conseguono in media un esito più basso dello studente tipo di circa 5 punti, riducendo il divario nella comprensione del testo rispetto a quanto si osserva per gli alunni di I generazione. Non diverse le conclusioni proposte da studi condotti sugli esiti delle prove OCSE/PISA, che evidenziano come gli alunni con un background migratorio incontrino notevoli difficoltà a scuola, nei termini di inserimento scolastico, inclusione nel contesto classe, apprendimento di/in una nuova lingua.

Più in generale, ad incidere su un tale scenario sono, ad esempio, fattori di natura socio-economica, che spiegano una performance più bassa rispetto alla media registrata in un dato contesto scolastico alla presenza di genitori meno istruiti, impiegati in lavori con redditi inferiori (Driessen, Dekkers, 1997; Rumberger, Larson, 1998; Schmid, 2001). Nelle situazioni di difficoltà a livello scolastico incidono anche fattori di tipo socioculturale: diversi studi confermano l'influenza delle differenze culturali tra l'alunno straniero e quello nativo ai fini degli esiti in ambito formativo (Bordieu, 1974, 1977, 1984; Di Maggio, 1982; Jonsson, 1987; Rumberger, Larson, 1998; Sullivan, 2001; Kao, Thompson, 2003). Inoltre, il fatto che la distribuzione degli studenti di origine straniera talvolta non risulti equa tra le varie scuole determinano esiti diversi nel percorso di apprendimento.

² Cfr. <https://www.invalsiopen.it/risultati/risultati-prove-invalsi-2022/>.

Il quadro teorico entro il quale si iscrive la nostra ricerca mostra alcune importanti criticità anche quando misurato in realtà in cui storicamente non solo i contesti della cultura, della politica, dei media, ma anche i contesti della formazione sono separati, formalmente e/o informalmente, su base etnico-linguistica (Baur *et al.*, 2008; Pallaver, 2017), rappresentando verosimilmente un ostacolo «al realizzarsi di un bilinguismo effettivo ed efficace» (Vettori, Abel, 2021: 240). Nel caso dell'Alto Adige, la situazione è infatti quella di bilinguismo bi-comunitario, con «una comunità italoфона tendenzialmente monolingue [che vive] accanto ad una comunità tedescoфона diglottica (tirolese – tedesco standard)» (Rosi, Dal Negro, 2017: 65). Altre ricerche svolte in Alto Adige evidenziano come la scuola, in lingua italiana e in lingua tedesca, sia e rimanga il contesto per eccellenza in cui si entra in contatto e si pratica la L2. La maggior parte degli studenti altoatesini, infatti, ha pochi contatti e/o amicizie in ambienti dell'altro gruppo linguistico e, quando i rapporti esistono, le occasioni di contatto non si traducono sistematicamente nella pratica della L2, specie per quanto concerne gli italoфoni (Vettori, Abel, 2021).

3. METODO

La metodologia di raccolta ed analisi del dato consiste di due fasi e ha riguardato le scuole primarie di Scandicci e per le scuole primarie della Provincia Autonoma di Bolzano.

La prima fase consiste nella somministrazione agli alunni delle classi IV delle scuole primarie in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano di un questionario che mira a raccogliere dati sullo studio della lingua italiana (*da quanti anni studi la lingua italiana, quanti insegnanti di italiano hai avuto dall'inizio del tuo percorso scolastico, ecc.*), sugli usi linguistici degli alunni e sulle relative percezioni (Masillo *et al.*, 2021). Per gli alunni della scuola primaria di Scandicci, come già illustrato in Bagna, Machetti, Masillo (2017: 295), il questionario è finalizzato a raccogliere dati di tipo demografico (età, sesso, luogo di nascita, ecc.) e di tipo sociolinguistico (repertorio linguistico, usi linguistici, autovalutazione dei livelli di competenza linguistica in italiano L2 e/o in altre lingue, ecc.).

La seconda fase della ricerca prevede la somministrazione di un test di italiano. Il test di Scandicci verifica e misura la competenza nelle abilità di Ascolto, Lettura, Produzione scritta, Produzione orale e Uso dell'italiano. Il test della Provincia Autonoma di Bolzano ha l'obiettivo di verificare e misurare la competenza nelle abilità di Ascolto e Lettura. Sia per Scandicci che per la Provincia Autonoma di Bolzano, i test sono stati progettati tenendo conto degli standard proposti dal *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) per il livello A2 (Scandicci) e per il livello A1/A2 (Provincia Autonoma di Bolzano), come del diverso peso che le diverse abilità linguistiche misurate hanno nel contesto scolastico. I test fanno riferimento al costrutto previsto dagli esami CILS rivolti a bambini di origine straniera dello stesso livello di competenza (Barki *et al.*, 2003; Vedovelli, Machetti, 2008)³.

³ Per il progetto Scandicci è stato utilizzato un test elaborato dal Centro CILS seguendo le specifiche contenute nelle Linee Guida CILS (Barni *et al.*, 2009) per il livello A2 modulo Bambini. Per il progetto Bolzano è stato invece sviluppato un formato d'esame ad hoc alla luce delle Indicazioni provinciali della Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige per la progettazione curricolare affidata alle scuole. In entrambi i casi, si tratta di test standardizzati.

4. DISCUSSIONE DEI DATI. PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO

Il progetto rivolto alle classi IV della scuola primaria in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano ha coinvolto 3.766 alunni. Un numero molto consistente di alunni è nato in Italia (93,4%), da genitori nati in Italia (80%) e, a seguire, in Germania e in Albania.

Il 60% degli alunni dichiara di utilizzare la lingua tedesca in contesto familiare: il 68,9% degli alunni dichiara di utilizzare il tedesco con la madre, il 66,8% con il padre, il 68% con i fratelli/le sorelle. La seconda lingua utilizzata a casa, ma in percentuale decisamente ridotta, è l'italiano, prevalentemente usato nella comunicazione con il padre (8,8%), mentre con la madre, quando non si parla in tedesco, prevale l'uso di un dialetto (8,4%)⁴. Un numero significativo di alunni dichiara di conoscere l'inglese e, in numero molto ridotto, l'albanese.

L'uso della lingua tedesca prevale anche in contesto extra-familiare, con gli amici (61,6%), con i quali circa il 24% degli alunni dichiara di utilizzare non solo il tedesco, ma anche la lingua italiana. Tuttavia, il 48% degli alunni dichiara che non ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali si parla in italiano.

Come già rilevato in Masillo *et al.* (2021) e in altre indagini svolte nelle scuole altoatesine in lingua tedesca e in lingua italiana, di diverso grado (Vettori, Abel, 2017, 2021), i nostri dati confermano come l'uso della lingua italiana da parte degli alunni coinvolti nel progetto rimanga pressoché relegato al contesto scolastico⁵, mentre le relazioni in contesto familiare e nel gruppo degli amici si svolgono prevalentemente attraverso l'uso della lingua tedesca. Come osservato da diversi studi, uno dei contesti più adeguati per la promozione della conoscenza delle lingue locali è rappresentato dal sistema scolastico; tuttavia tale operazione promozionale non può essere riservata a questo solo ambito, ma dovrebbe potersi estendere all'intero sistema sociale con interventi di più ampio respiro. In effetti, quando nei contesti extrascolastici è usata la lingua italiana, questa non gode di un uso esclusivo, ma, come già rilevato da Dal Negro (2017), viene sempre accompagnata dall'uso della lingua tedesca.

Circa gli esiti del test di lingua italiana, questi possono dirsi buoni (v. Tabella 1), ovvero in linea con gli standard previsti dal livello A1/A2. Il dato evidenzia dunque la sostanziale adeguatezza di un test di italiano sviluppato tenendo conto del contesto scolastico di riferimento e delle caratteristiche dei percorsi che tale contesto propone.

Gli alunni hanno evidenziato una prestazione migliore nelle prove di Lettura rispetto alle prove di Ascolto. Si tratta di un dato che potremmo considerare atteso, anche solo considerando quanto rilevato dall'indagine OCSE PISA (2018) in relazione alla *reading literacy*. Seppur avente come target alunni di età diversa da quella degli alunni qui in esame, l'indagine OCSE-PISA colloca l'Alto Adige sopra la media OCSE, dell'Unione Europea e dell'Italia, con un punteggio che non si discosta da quello di Francia, Germania, Belgio, Norvegia, Danimarca, Repubblica Ceca, Portogallo⁶.

⁴ Sulla base delle dichiarazioni degli informanti: 2,3% *dialetto*, lo 0,3% *ladino*, lo 0,2% *tedesco dialetto*.

⁵ Secondo quanto previsto dall'ordinamento scolastico del Sudtirolo, la seconda lingua – ovvero l'italiano nelle scuole tedesche o il tedesco nelle scuole italiane – è insegnata in media per sei ore settimanali come materia di studio. Nei piani di studio ufficiali non è previsto l'uso della seconda lingua (ad esempio l'italiano nelle scuole di lingua tedesca) nelle materie insegnate.

⁶ Cfr. https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07.

Tabella 1. Percentuali di superamento del test⁷

	Classe IV
<i>Ascolto</i>	78,9%
<i>Lettura</i>	86,1%
<i>Test</i>	84,1%

Se interpretiamo tale dato alla luce di quanto dichiarato dagli alunni nel questionario sociolinguistico, risulta che l'uso della lingua italiana nel solo contesto scolastico se da una parte crea un impatto positivo nelle prestazioni in questa lingua, dall'altra potrebbe rappresentare il fattore che più incide nei tempi di sviluppo della competenza e negli esiti di tale sviluppo. Dopo tre anni di scuola primaria – per alcuni alunni anche dopo tre anni di scuola dell'infanzia – in cui la lingua italiana viene proposta come materia curricolare, il livello di competenza raggiunto in questa lingua si colloca infatti tra l'A1 e l'A2 del CEFR (2001) e, come evidenziato dalla stessa esperienza progettuale condotta nelle scuole superiori in lingua tedesca, fatica a raggiungere, nel tempo, i livelli della piena autonomia comunicativa. La condizione di bilinguismo *de jure*, ma non *de facto*, che domina il contesto comunicativo e relazionale in cui gli alunni coinvolti nella presente indagine si trovano immersi, sembra determinare dunque la creazione di uno spazio linguistico non favorevole allo sviluppo della competenza in lingua italiana, sviluppo che, quando avviene, sembra essere legato al solo contesto scolastico.

I dati a nostra disposizione relativi alla conoscenza di altre lingue oltre alla lingua tedesca, italiana ed inglese – lingue tra le quali, come già detto, prevale la lingua albanese e a seguire, il dialetto, lo spagnolo, l'arabo, lo slovacco, l'urdu, il ladino, l'ungherese, il macedone – confermano la presenza di repertori plurilingui il cui impatto nello sviluppo della competenza in lingua italiana in contesto scolastico rimane difficile da stabilire. Come già osservato, l'ipotesi più fondata, anche sulla base di altre ricerche condotte in Alto Adige, è quella di uno sviluppo della competenza in lingua italiana tutto dovuto a processi di istruzione esplicita in questa lingua, processi che di certo portano a collocare in secondo piano la ricchezza dei repertori linguistici individuali, se non a negarli fino a determinarne il nascondimento (Zanasi, Platzgummer, Lopopolo, 2023).

5. DISCUSSIONE DEI DATI. SCANDICCI

Il progetto realizzato nella scuola primaria di Scandicci ha coinvolto 47 alunni, di cui 8 provenienti da contesti migratori, nati all'estero da genitori stranieri (6) e nati in Italia da genitori stranieri (2). Procediamo qui con l'analisi di alcuni dati ricavati dalla somministrazione del questionario sociolinguistico agli alunni provenienti da contesti migratori, 6 maschi e 2 femmine, di età compresa tra i 9 e i 10 anni. Gli alunni nati all'estero provengono dall'Egitto, dal Marocco, dalla Moldavia, dal Perù, dall'Ucraina, e risiedono in Italia da un minimo di 6 mesi ad un massimo di 7 anni.

Circa gli usi linguistici, le dichiarazioni degli alunni evidenziano come il plurilinguismo sia un fenomeno dominante in contesto familiare: 7 alunni su 8, infatti, dichiarano di usare a casa, con i propri familiari, almeno due lingue, di cui una è l'italiano e l'altra è l'arabo (3 alunni), lo spagnolo (2 alunni), l'ucraino (1 alunno), il rumeno (1 alunno). Solo 1 alunno

⁷ Il test si considera superato all'ottenimento del punteggio minimo ritenuto sufficiente per il superamento di ogni singola abilità, ovvero 7 punti su 12.

dichiara di parlare a casa esclusivamente in lingua araba. Gli stessi alunni, nelle interazioni con gli amici dichiarano invece il prevalere dell'uso della lingua italiana (7 alunni su 8), uso che risulta indipendente dal periodo di permanenza in Italia e dagli usi in famiglia.

Circa le percezioni che gli alunni hanno sulla propria competenza in lingua italiana o sulla/e propria/e L1, se diversa/e dall'italiano, i dati, anche in questo caso, restituiscono un quadro caratterizzato da estrema variabilità (Tabella 2). Gli alunni autovalutano positivamente la propria competenza nelle abilità produttive e ricettive orali, ma esprimono un'autovalutazione meno positiva relativamente alla loro competenza nelle abilità produttive, in particolare per la L1 diversa dall'italiano.

Tabella 2. *Esiti dell'autovalutazione*

Autovalutazione in italiano				
	Parlare	Scrivere	Leggere	Ascoltare
Moda	3	3	2	3
Media	2,8	2,6	2,4	2,9
Autovalutazione nella/e L1 (se diversa/e dall'italiano)				
	Parlare	Scrivere	Leggere	Ascoltare
Moda	3	2	3	3
Media	2,9	2,1	2,4	3,0
<i>bene = 3 un po' = 2 male = 1</i>				

Il dato potrebbe risultare interpretabile in relazione ai contesti e alle occasioni d'uso della lingua italiana, che a scuola, seppur rivestendo il ruolo di lingua dell'istruzione, viene percepita come complessa relativamente a due abilità tradizionalmente al centro della didattica e della valutazione scolastica. Nel caso di L1 diversa/e dall'italiano, la percezione degli alunni è invece certamente influenzata dal fatto che l'uso di questa/e lingua/e è prevalentemente orale e le occasioni di apprendimento formale focalizzate sulla lettura e la scrittura risultano per gli alunni pressoché inesistenti.

Se analizziamo gli esiti del test di italiano, i dati più significativi emergono dal confronto con quelli ricavati dalla somministrazione del test agli alunni non provenienti da contesti migratori. Nelle tre prove di Lettura (scelta multipla, individuazione di informazioni, riordino di un testo), gli alunni provenienti da contesti migratori (PCM) evidenziano una prestazione di circa 1 punto e mezzo inferiore rispetto a quella degli alunni non provenienti da contesti migratori (non PCM), con le differenze maggiori nelle prove n. 2 e n. 3 (Tabella 3); nelle 3 prove di Uso dell'italiano (cloze su articoli, su verbi, lessicale) la differenza tra alunni provenienti da contesti migratori e alunni non provenienti da contesti migratori si riduce in maniera significativa (Tabella 4). In nessuna delle tre prove, infatti, gli esiti ottenuti dagli alunni provenienti da contesti migratori risultano essere inferiori in modo significativo rispetto agli esiti degli alunni non provenienti da contesti migratori.

Tabella 3. *Esiti del test d'italiano - Lettura*

LETTURA				
	P1	P2	P3	Test
Media	3,8	3,8	2,7	10,3
Media Alunni PCM	3,7	3,0	2,0	8,7
Media Alunni non PCM	3,8	3,9	2,8	10,5

Tabella 4. *Esiti del test d'italiano – Uso dell'italiano*

USO DELL'ITALIANO				
	P1	P2	P3	Test
Media	3,7	2,3	3,1	9,2
Media Alunni PCM	3,6	2,2	3,3	9,1
Media Alunni non PCM	3,8	2,4	3,1	9,3

Interpretando tali esiti alla luce delle dichiarazioni fornite tramite il questionario sociolinguistico dagli alunni provenienti da contesti migratori, siamo condotti ad ipotizzare come il mantenimento e l'uso della lingua d'origine in contesto familiare, dunque con i genitori, eventuali fratelli / sorelle, nonni, non rappresenti un ostacolo allo sviluppo della competenza in lingua italiana in contesto formativo. Tale ipotesi si affianca a quella secondo cui, sempre sulla base dei dati ricavati dal questionario sociolinguistico, l'uso prevalente della lingua italiana in contesto extrascolastico, ad esempio nelle relazioni amicali, possa contribuire allo sviluppo della competenza in lingua italiana, almeno nei termini di una maggiore naturalità (seppur non padronanza) nell'uso di questa lingua in contesto scolastico, nei momenti della valutazione formale condotti con strumenti di misurazione adeguati. Tale ipotesi trova tra l'altro conferma in una precedente indagine condotta da Bagna, Barni, Machetti (2006), ed anche in indagini internazionali, sulla lingua inglese appresa da alunni provenienti da contesti migratori, che anzi evidenziano come il mantenimento della lingua d'origine in famiglia rappresenti un modo per favorire l'integrazione sociale (Liu, Evans, 2016).

Pur trattandosi di un dato non rilevato dalla nostra ricerca, non si esclude che la particolarità del contesto scolastico e sociale analizzato, storicamente caratterizzato da superdiversità linguistica e culturale (Vedovelli, 1990; Centro Studi e Ricerche IDOS 2022), contribuisca a fare della scuola di Scandicci un ambiente favorevole al plurilinguismo e alla diversità, creando in qualche modo un impatto positivo nello sviluppo della lingua della scolarizzazione (Cummins, 2021). Il mantenimento e l'uso della lingua d'origine in contesto familiare, assieme all'uso prevalente della lingua italiana nelle relazioni amicali, potrebbero anzi contribuire a far sì che gli alunni si autopercepiscano sostanzialmente competenti specialmente nelle abilità ricettive, scritte ed orali, e, se sottoposti a valutazione in lingua italiana con strumenti adeguati, evidenzino performance che ben riflettono le loro autovalutazioni, forse perché positivamente influenzati / incentivati dalle stesse. L'ipotesi trova peraltro conferma negli studi di *translanguaging* (Garcia, Wei, 2014) e in esperienze progettuali realizzate in contesto italiano ed ispirate a tale paradigma (Carbonara, Scibetta, 2020).

6. CONSIDERAZIONI FINALI

Che la valutazione linguistica, negli esiti che essa produce, richieda – ai fini della loro migliore interpretazione e ai fini di un impatto quanto più positivo – informazioni di contesto, è assunzione che lo studio discusso in questo contributo ci conduce a confermare. I dati discussi nel contributo, seppur trattabili come tendenze, avvalorano infatti l'importanza delle scelte e delle percezioni linguistiche degli alunni plurilingue ai fini della lettura degli esiti dei processi di misurazione, verifica e valutazione linguistica cui tali alunni sono sottoposti. In particolare, il legame tra dato linguistico e dato sociolinguistico permette una valutazione più affidabile e consente la formulazione di più fondate ipotesi sullo stato della competenza linguistica in italiano L2 degli alunni, indispensabile per prendere le dovute decisioni (Bachman, 2000). Proprio sul piano delle decisioni, piano in cui, citando ancora Bachman, si va a misurare l'utilità della valutazione linguistica, lo stato dell'arte riguardante il contesto scolastico italiano continua a mostrare un divario tra quello che i dati relativi al profilo degli alunni provenienti da un contesto migratorio e al profilo degli alunni che si formano in contesto di bilinguismo bi-comunitario evidenziano e quanto viene attuato nell'offerta formativa rivolta a tali studenti. Ad esempio, e anche solo guardando al caso degli alunni provenienti da contesti migratori, le *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR, 2014) sono esplicite nell'indicare che tali alunni, in quanto soggetti all'obbligo d'istruzione, siano valutati nelle forme e nei modi previsti per i cittadini italiani, attraverso un sistema di valutazione che non tenda ad abbassare gli obiettivi richiesti, ma che, al limite, adatti gli strumenti e le modalità con cui attuare la valutazione stessa. A fronte di ciò, le pratiche scolastiche continuano ad evidenziare ben altri comportamenti, che da parte nostra consideriamo decisivi ai fini di un abbassamento della motivazione ad apprendere, del maturare di un disagio psicologico che riguarda non solo gli alunni ma anche i docenti e, nel tempo, potrebbero anche incidere sul fenomeno dell'abbandono scolastico.

Consapevoli della necessità di procedere con studi più estesi e di carattere longitudinale, di certo lo scenario mappato dalla nostra ricerca evidenzia alcune tendenze riconducibili alle potenzialità e le criticità della condizione plurilingue, di quella realtà che Tullio De Mauro ha a più riprese definito connaturata alle identità linguistiche individuali e collettive, ma insieme un "problema", per quanti fanno ricerca sulle lingue e sui linguaggi e per quanti con le lingue e i linguaggi operano (De Mauro, 1977, 2006).

Circa le implicazioni che i dati relativi alle percezioni e agli usi linguistici comportano ai fini del processo di valutazione linguistica dell'italiano di alunni con repertori plurilingui riteniamo che queste debbano sempre più essere lette entro una dimensione della teoria linguistica e della pratica applicativa che, in Italia, non risulta ancora in grado di inglobare la competenza plurilingue all'interno del proprio costrutto, isolandone e valorizzandone le diverse dimensioni.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachman L. (2000), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bagna C., Barni M., Machetti S. (2006), "La certificazione per bambini nelle fasi iniziali del processo di apprendimento: funzioni, caratteristiche, obiettivi", in Tempesta I., Maggio M. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*,

- FrancoAngeli, Milano, pp. 43-53.
- Bagna C., Machetti S., Masillo P. (2017), "Un'indagine linguistica sulla padronanza in italiano L2: il caso degli "alunni stranieri", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 291-306.
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B. (2003), *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A. M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A. M. (2009), *Linee Guida CILS*:
https://cils.unistrasi.it/public/articoli/52/Files/linee_guida_cils_pdf.pdf.
- Baur S., Mezzalana G., Pichler W. (a cura di), 2008, *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige – Sudtirolo dal 1945 ad oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M. E., Goullier F., Panthier J. (2016), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg. Trad. it. a cura di E. Lugarini, *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricoli e per la formazione degli insegnanti*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 1:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.
- Bourdieu P. (1984), *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*, Harvard University Press, Cambridge.
- Bourdieu P. (1977), "Cultural reproduction and social reproduction", in Karabel J., Halsey A. H. (eds), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York, pp. 71-112.
- Bourdieu P. (1974), "School as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities", in Eggleston J. (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Methuen, London, pp. 32-46.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Centro Studi e Ricerche IDOS (2022), *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Edizioni IDOS, Roma.
- Council of Europe (2001), *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*, University Cambridge Press, Cambridge.
- Cummins J. (2021), "Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni", in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AIItLA 13, Officinaventuno, Milano, pp. 291-308:
<http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA13/018Cummins.pdf>.
- Dal Negro S. (2017), "Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano", in Bombi, R. (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo*, Forum Editrice Universitaria Udinese, Udine, pp. 59-67.
- De Mauro T. (2006), "Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse", in *LIDI*, I, 1, pp. 11-37.
- De Mauro, T. (1977), *Le parole e i fatti*, Editori Riuniti, Roma.
- Di Maggio P. (1982), "Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students", in *American Sociological Review*, 47, pp. 189-201.
- Driessen G., Hetty D. (1997), "Educational opportunities in the Netherlands: policy, students' performance and issues", in *International Review of Education*, 43, 4, pp. 299-315.
- Garcia O., Wei L. (2014), *Translanguaging: language, Bilingualism and Education*, Palgrave, Macmillan, Basingstoke.

- Jonsson J. O. (1987), "Class origin, cultural origin, and educational attainment: the case of Sweden", in *European Sociological Review*, 3, 3, pp. 229-241.
- Kao G., Thompson J. S. (2003), "Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment", in *Annual Review of Sociology*, 29, pp. 417-442.
- Lenz P., Berthele R. (2012), "La valutazione delle competenze plurilingui e pluriculturali", in *Italiano Lingua Due*, 4, 1, pp. 301-342:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2286/2513>.
- Liu Y., Evans M. (2016), "Multilingualism as legitimate shared repertoires in school communities of practice: students' and teachers' discursive constructions of languages in two schools in England", in *Cambridge Journal of Education*, pp. 553-568.
- Masillo P., Gelo A., Nasimi A., Peri G. (2021), "L'italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti della Provincia Autonoma di Bolzano", in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, in Studi AIItLA 13, Officinaventuno, Milano, pp. 215-238:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA13/014Masillo_et_al.pdf.
- Ministero dell'Istruzione (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Orientamenti+Interculturali.pdf/be99b531-74d3-8035-21af-39aaf1c285f5?version=1.0&t=1647608565245>.
- MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*:
https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890.
- OECD (2018), *PISA for Development Science Framework*, in PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264305274-6-en>.
- Pallaver G. (2017), "Il sistema politico in provincia di Bolzano: la complessa ripartizione del potere e le sfere di influenza etnica", in Atz H., Haller M., Pallaver G. (a cura di), *Differenziazione etnica e stratificazione sociale in Alto Adige. Una ricerca empirica*, FrancoAngeli, Milano, pp. 57-74.
- Rosi F., Dal Negro S. (2017), "Bilinguismo e consapevolezza linguistica. "Italiani" e "nuovi italiani" a confronto", in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma, pp. 63-78.
- Rumberger R. W., Larson K. A. (1998), "Student mobility and the increased risk of high school dropout", in *American Journal of Education*, 107, 1, pp. 1-35.
- Schmid C. L. (2001), "Educational achievement, language minority students and the new second-generation", in *Sociology of Education*, 73, Extra Issue, pp. 71-87.
- Sullivan A. (2001), "Cultural capital and educational attainment", in *Sociology*, 35, 4, pp. 893-912.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne Editrice, Roma.
- Vedovelli M. (1990), *Progetto sperimentale di alfabetizzazione culturale*, Comune di Scandicci, Scandicci.
- Vedovelli M., Machetti S. (2008), "La certificazione dell'italiano per i livelli iniziali di competenza tra scienza, etica e politica", in Caon F. (a cura di), *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 202-214.
- Vettori C., Abel A. (2021), "La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige", in Favilla M. E., Machetti S. (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Studi AIItLA 13, Officinaventuno, Milano, pp. 239-254:
http://www.aitla.it/images/pdf/StudiAIItLA13/015Vettori_Abel.pdf.

Vettori C., Abel A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, EURAC Research, Bolzano.

Zanasi L., Platzgummer V., Lopopolo O. (2023), “Disegnare il vissuto linguistico: le metafore del corpo nei ritratti linguistici”, in Gallina F., Loiero S. (a cura di), *Una lingua, tante lingue: il pluralismo linguistico in classe*, in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 553-568.

