

Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Blaže Koneski Faculty of Philology

**International Conference Proceedings**

# **ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE & LITERATURE TEACHING**

**12th September 2016, Skopje**

Edited by Radica Nikodinovska



Skopje, 2017

**Publisher:** Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Blaže Koneski Faculty of Philology

**For the publisher:**

Aneta Dučevska, Dean of the Faculty

**International editorial board**

Rossella Abbaticchio, University of Bari Aldo Moro  
Adriana Arcuri, University of Palermo  
Emina Avdić, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Paolo Balboni, Ca' Foscari University of Venice  
Danilo Capasso, University of Banja Luka  
Elisa Corino, University of Turin  
Vesna Deželjin, University of Zagreb  
Athanasia Drakouli, National and Kapodistrian University of Athens  
Lorena Lazarić, Juraj Dobrila University of Pula  
Sofia Mamidaki, University of Rome Tor Vergata  
Darja Mertelj, University of Ljubljana  
Georgia Million, National and Kapodistrian University of Athens  
Egle Mocciaro, University of Palermo  
Radica Nikodinovska, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Anžela Nikoloska, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Claudio Nobili, Ghent University  
Alicja Paleta, Jagiellonian University in Kraków  
Elena Pirvu, University of Craiova  
Frosina Qyrdeti, University of Vlorë  
Mila Samardžić, University of Belgrade  
Aleksandra Saržoska, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Rita Scotti Jurić, Juraj Dobrila University of Pula  
Mira Trajkova, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje  
Juilijana Vučo, University of Belgrade  
Giovanna Zaccaro, University of Bari Aldo Moro

**Edited by:**

Radica Nikodinovska

**Proofreading of the papers in Italian:** Alessandra Saitta

**Proofreading of the papers in Macedonian:** Simon Sazdov

**Proofreading of the papers in English:** Borislav Jarčevski

**Printing and Graphic design:**

“Boro Grafika” – Skopje

**Copies:** 300

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје  
Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје

Меѓународен научен собир

# ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ И КНИЖЕВНОСТИ

12 Септември 2016, Скопје

Радица Никодиновска, одговорен уредник



Скопје, 2017

**Издавач:** Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје  
Филолошки факултет „Блаже Конески“

**Одговорен уредник за издавачка дејност:**

Проф. д-р Анета Дучевска, декан

**Меѓународен уредувачки одбор:**

Росела Абатикјо, Универзитет Алдо Моро во Бари  
Адриана Аркури, Универзитет во Палермо  
Емина Авдиќ, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје  
Поало Балбони, Универзитет Ка' Фоскари во Венеција  
Данило Капасо, Универзитет во Бања Лука  
Елиза Корино, Универзитет во Торино  
Весна Дежељин, Универзитет во Загреб  
Атанасија Дракули, Државен универзитет во Атина  
Лорена Лазариќ, Универзитет во Пула  
Софиа Мамидеки, Универзитет „Тор Вергата“ во Рим  
Дарја Мертељ, Универзитет во Љубљана  
Георгиа Милиони, Државен универзитет во Атина  
Егле Мочаро, Универзитет во Палермо, Италија  
Радица Никодиновска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје  
Анжела Николовска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје  
Клаудио Нобили, Универзитетот во Гент  
Алисја Палета, Јагелонски Универзитет во Краков  
Елена Прву, Универзитет во Крајова  
Фросина Кирдети, Универзитет во Валона  
Мила Самарциќ, Универзитет во Белград  
Александра Саржоска, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје  
Рита Скоти Јуриќ, Универзитет во Пула  
Мира Трајкова, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје  
Јулијана Вучо, Универзитет во Белград  
Џована Сакаро, Универзитет Алдо Моро во Бари

**Одговорен уредник:**

Радица Никодиновска

**Лектура на италијанските текстови:** Алесандра Саита

**Лектура на македонските текстови:** Симон Саздов

**Лектура на англиските текстови:** Борислав Јарчевски

**Компјутерска обработка и печат:**

БороГрафика

**Тираж:** 300 примероци

## TABLE OF CONTENTS/СОДРЖИНА

NIKODINOVSKA Radica – Preface/Предговор .....	13
---	----

### PART I - PLENARY PAPERS / ДЕЛ I - ПЛЕНАРНИ СТАТИИ

BALBONI E. Paolo <i>Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica</i> .....	25
SERRAGIOTTO Graziano <i>Valutazione di lingua e contenuti. L'importanza del feedback.</i> .....	37
PERLA Loredana <i>Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici</i> .....	47

### PART II / ДЕЛ II

ABBATICCHIO Rossella Educazione linguistica e valutazione delle abilità ricettive: 'indagini' sulla <i>reading literacy</i> .....	69
АВДИЌ Емина <i>Државен мајџурски исџиџи џо џермански јазик: сосџојџи и џерсџекџиви</i> .....	81
АНДРЕЕВСКА Јасна <i>Поџребаџа од формалџивна евалуација џри усвојување на сџрански јазик и џредлози за џроверување на џосџиџнувањеџо на ученициџе</i> .....	93

ARCURI Adriana <i>La valutazione delle competenze testuali nel processo di apprendimento dell'italiano come L2</i> .....	103
БАБАМОВА Ирина <i>За наставаџаџа љо љреведување за љрофесионални љреведувачи – љреведување на релација од француски кон македонски јазик</i> .....	111
БАЛОСКА Сања <i>Проблеми љри евалуацијаџа во наставаџа во различни љруџи и класови</i> .....	121
БОЈКОВСКА Емилија <i>Евалуацијаџа во наставаџа и на исџиџоџ љо љџолкување</i> .....	139
CORINO Elisa <i>Competenze metalinguistiche e traduzione: percorsi di valutazione nella formazione di traduttori</i> .....	151
DEŽELJIN Vesna <i>La capacità di strutturare l'argomentazione in italiano e un tentativo di verifica</i> .....	177
Виолета ДИМОВА <i>Евалуацијаџа во високоџо образование – можносџи и љредизвици</i> .....	189
ГОЛЧЕВА Мила <i>Сџоредба на сџудискиџе љроџраи за љреведување и љџолкување во Македонија, Франција, Белџија и Швајцарија и можносџиџе за мобилносџи на сџуденџиџе</i> .....	195
GRIVČEVSKA Branka <i>La valutazione dell'interpretazione simultanea dall'italiano al macedone</i> .....	207
GUIDO ŠREMPF Luciana <i>Esperienze di valutazione nell'insegnamento dell'Analisi contrastiva della lingua macedone ed italiana a discenti macedoni di italiano L2</i> .....	219

ЃУРЧЕВСКА АТАНАСОВСКА Катарина <i>Типолозијата на лексикониите на Катарино Рајс како појдовна точка при евалуацијата на квалитетот на преводот – врз примери на книжевни преводи од англиски на македонски јазик</i> .....	233
IVANOVSKA-NASKOVA Ruska <i>La valutazione della competenza metalinguistica di studenti universitari dell'italiano LS</i> .....	247
JAKIMOVSKA Svetlana <i>La matrice de traductibilité comme modèle d'évaluation de la traduction (sur des exemples de la traduction française du recueil Les Aubes Blanches)</i> ...	257
KARANIKIKJ –JOSIMOVSKA Jovana, GJORGJIEVSKA Eva <i>La valutazione e la verifica nell'insegnamento della letteratura italiana in un contesto di italiano LS: una continua sfida</i> .....	271
КИТАНОВСКА-КИМОВСКА Соња <i>Валидноста на самооценувањето и оценувањето колега како дел од формалниот процес на оценување во наставаа по преведување</i> .....	285
LAZARIĆ Lorena, SCOTTI JURIC' Rita <i>Le abilità ricettive degli alunni croatofoni nello studio dell'italiano L2</i> .....	299
MAMIDAKI Sofia, DRAKOULI Athanasia <i>Evaluating the advantages of a contrastive analysis approach in teaching, between Italian (studied as target language in Greece), Greek (learners' source language) and English (previously acquired language): the case of the idiomatic expressions</i> .....	309
МАРДЕШИЌ Sandra <i>Autovalutazione – applicazione della riflessione nella formazione degli insegnanti</i> .....	321
MERTELJ Darja, GRAD Maša <i>«Accelerazione» dell'apprendimento/acquisizione tramite valutazione formativa e sommativa dell'italiano LS tra i principianti a livello A1</i> .....	337
МИЛЕВСКА-КУЛЕВСКА Маја <i>Подобрување на квалитетот на наставаа преку европскиот портфолио за наставници по српски јазик</i> .....	359

MILIONI Georgia <i>Si può valutare la competenza comunicativa?</i> .....	371
MILIONI Georgia, MAMIDAKI Sofia, DRAKOULI Athanasia <i>Methods for evaluating adults with Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills studying for a foreign language diploma: will they have to relive the 'hell' of their school years, or can the approach be changed? The current situation with State foreign language exams in Greece</i> .....	393
МИРЧЕВСКА – БОШЕВА Билјана <i>Можносии за евалуација на меѓукултурнаија комуникациска компетенција</i> .....	405
MOCCIARO Egle <i>Valutazione e autovalutazione nei percorsi didattici per apprendenti bassamente scolarizzati: problemi e prospettive</i> .....	415
NIKODINOVSKA Radica <i>La valutazione sommativa nella didattica della traduzione: studio di caso</i> .....	427
NIKOLOVSKA Anžela <i>Assessing EFL Student Teachers' Competences: Challenges and Perspectives</i> .....	439
NOBILI Claudio <i>Valutazione di un aspetto della competenza metalinguistica: scrupolo definitorio di tecnicismi</i> .....	451
ONČEVSKA AGER Elena <i>Towards a fair assessment of pre-service teachers' performance on a teaching methodologies course: Reflections on self-developed assessment instruments</i> .....	473
PALETA Alicja <i>L'uso della traduzione come tecnica didattica nell'insegnamento della lingua italiana come LS nella fase di verifica sull'esempio della lingua italiana studiata in Polonia</i> .....	483
PETROVA Snežana <i>La Déclaration de Bologne et son impact sur l'enseignement supérieur</i> .....	491



SARŽOSKA Aleksandra, KAZANDŽIOVSKA Dragana <i>La valutazione linguistica dell'italiano giuridico</i> <i>– analisi degli errori nella traduzione</i> .....	501
СИМОВСКА Силвана <i>Германисџичкајџа линџвисџика на џерманисџикијџе</i> <i>во Република Македонија - од курикулум до компетенција</i> .....	509
TRAJKOVA Mira, VELEVSKA Margarita <i>La place et l'évaluation de la grammaire dans les méthodes</i> <i>destinées à l'enseignement/ apprentissage du FLE</i> .....	519
TURRISI Mariarosa <i>Valutazione e processi di insegnamento/apprendimento</i> .....	533
VINCI Viviana, ZACCARO Giovanna <i>Progettare dispositivi per promuovere e valutare le competenze</i> <i>linguistico-letterarie: l'esperienza DidaSco</i> .....	541
ZACCARO Giovanna <i>Note per una riflessione sull'insegnamento</i> <i>della letteratura per competenze</i> .....	563



**Paolo E. BALBONI**

*Università Ca' Foscari, Venezia*

## **PROBLEMI ETICI NELLA VERIFICA, VALUTAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLA COMPETENZA LINGUISTICA**

*La morale non complexe obéit à un code binaire bien/mal, juste/injuste. L'éthique complexe conçoit que le bien puisse contenir un mal, le mal un bien, le juste de l'injuste, l'injuste du juste.*

E. Morin (2004: 60).

Da sempre il pensiero occidentale cerca di definire il *vero*, il *bene*, il *bello*, per usare i termini classici. Del problema di cercare la *verità*, o meglio la ‘conoscenza certa’ nella verifica e nella certificazione, si occupano gli esperti che studiano l’affidabilità delle prove, cioè si assicurano che queste testino quel che affermano di testare (affinché non succeda che qualcuno possa credere di verificare la comprensione con un dettato...).

Qui tenteremo di esplorare (e ‘tentare’ ed ‘esplorare’, con la loro carica di incertezza sull’esito e di umiltà nel processo, ben indicano la delicatezza del problema) la dimensione del *bene* nella verifica, nella valutazione, nella certificazione linguistica relativa all’acquisizione di lingue seconde e straniere. Non lavoreremo sulla dimensione *morale*, cioè i *mores*, i costumi e gli usi e le tradizioni e le prassi ritenuti buoni dalle nostre società occidentali o quelli derivati dall’‘imperativo categorico’ delle regole di comportamento personali, ma lavoreremo sulla dimensione *etica*, cioè delle azioni ritenute oggettivamente buone in sé, non per tradizione culturale o per morale soggettiva – con tutto il terrore che l’esperienza dello ‘stato etico’ si porta dietro.

L’etica non costituisce una riflessione nuova in ambito educativo e glottodidattico. Le scuole religiose cristiane, ebraiche e islamiche, ad esempio, hanno sempre fatto riferimento ad un’etica derivata da testi sacri o di profeti e vari tipi di ‘padri della Chiesa’: per le scuole religiose questo riferimento non è ‘morale soggettiva’ ma, proprio perché di presunta origine divina, è ‘etica oggettiva’. Le scuole di regime, dalla scuola fascista di Bottai alla scuola sovietica, rimandano a un preteso Stato ‘etico’, che definisce ciò che è buono e

cattivo sulla base di riflessioni di una data filosofia politica. Se però consideriamo lo Stato come un Dio in terra, non c'è differenza sostanziale.

Non accettiamo questa 'etica applicata', prodotta in ambito religioso o politico e poi applicata all'ambito educativo, e proponiamo una riflessione che nasca dall'interno dell'azione didattica e miri ad un'etica della responsabilità, collocandoci in una linea che la riflessione glottodidattica ha iniziato a tracciare vent'anni fa in Gran Bretagna (Davies 1997; Shoamy 1997) e in Francia<sup>1</sup> (Puren 1994; Galisson, Puren 1997; Galisson 1998) quando vari studiosi hanno richiamato – indipendentemente l'uno dall'altro – alla necessità di contribuire a far nascere quello che Davies chiama "ambiente etico" (tornerà sul tema nel 2008 con voce "Ethics, professionalism, rights and codes" nell'enciclopedia di Shoamy e Hornberger); nel saggio del 1997 e in vari altri successivi Shoamy si interroga sulla dimensione etica del language testing – settore di punta in questo ordine di riflessioni e che fin dal 2000 si è dato un codice etico (reperibile nel sito dell'ILTA, *International Association of Languages Testing*).

Nella glottodidattica italiana – trascurando alcuni miei ingenui tentativi di quarant'anni fa – il campo della certificazione è il primo in cui ci si è interrogati sistematicamente sul piano etico ad opera di Barni (2010) e, sebbene non come problema filosofico ma solo come registrazione di un *paradigm shift* in atto, di Coppola (2005). Barni è molto chiara nel distinguere, anche nel complesso della sua storia di studiosa, tra

- a. ricerca della verità: come una certificazione linguistica possa dare risultati veri, sia in ordine a cosa significhi sapere una lingua sia al modo in cui rilevarla;
- b. riflessione etica: le conseguenze volontarie e non che derivano dall'atto di certificare un dato livello di competenza, sia per la persona certificata sia per coloro che accettano come valida quella certificazione;
- c. riflessione politica, che è un campo particolare di azione etica; ad esempio, il test di italiano per gli stranieri è strumento per

<sup>1</sup> Alla fine degli anni Novanta in Francia c'è molto lavoro sull'etica glottodidattica, ma quasi sempre in ordine alla dimensione interculturale dell'educazione e al ruolo che vi gioca la lingua, sulla scia di Galisson (1997) e soprattutto di Porcher, Abdallah-Pretceille (1998); si veda ad esempio come interpreta l'etica il *Dictionnaire* di didattica del francese di Cucq (2003, 87):

En didactique des langues et des cultures, la conscience et la compétence éthique permettent de repérer dans le champ de la réflexion épistémologique les idéologies qui justifient l'action et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives (par exemple celles qui favorisent une meilleure compréhension d'autrui et la lutte contre les intolérances), de celles qui sont invalidantes ou négatives (par exemple, celles qui ne tiennent compte que des rapports de force et de domination).

l'attuazione dei diritti fondamentali all'espressione o è strumento di marginalità? Si tratta di uno strumento per la conquista del diritto civile alla cittadinanza o è la barriera per escludere le persone dalla sfera dei diritti? (Barni 2010).

Da parte mia, sono arrivato alla riflessione etica esplicitata in un saggio sul concetto di 'facilitazione' (in Caon 2010) e poi nel trattato epistemologico del 2011.

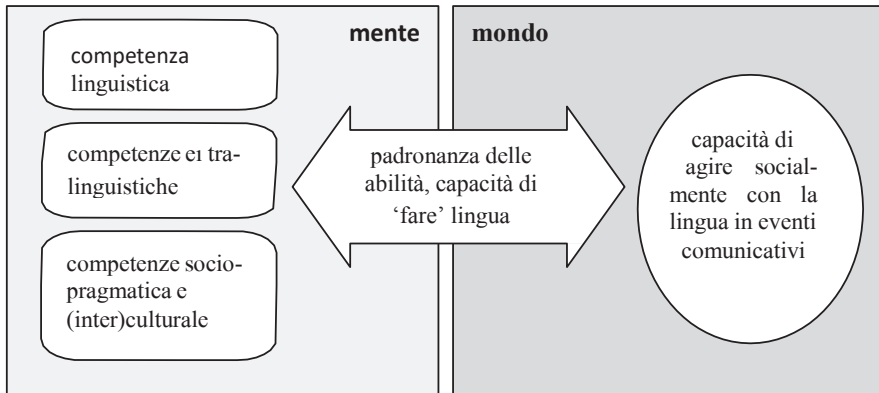
## **1 Che cosa sottoporre a una verifica etica**

Il tema comune sottostante ai vari saggi che abbiamo citato sopra è che il momento in cui si procede alla verifica (cioè la raccolta di dati) deve essere governato dalla ricerca della verità, cioè che i dati raccolti siano reali, e che la valutazione (l'espressione di un giudizio su quei dati) dalla quale emergono non solo le competenze dello studente ma anche la coerenza o le discrepanze tra approcci (cioè 'filosofie' dell'educazione linguistica) e metodi (la traduzione operativa di quegli approcci), tra dichiarazioni ufficiali ('seguo l'approccio comunicativo') e prassi reale (batterie di esercizi strutturali o grammaticali), debba essere guidata dalla considerazione di ciò che è insieme la comunicazione della 'verità' rilevata e ciò che è bene per quello studente, per quella persona, per il suo processo di crescita (educazione) e di acquisizione linguistica (istruzione). Quando poi, come nelle lingue seconde e straniere, la valutazione deve tradursi in una certificazione ufficiale, che permette o blocca posti di lavoro, mobilità, opportunità di studio e professione, i problemi etici si ingigantiscono. Vediamo separatamente i vari punti.

### *1.1 La verifica, il testing, la raccolta dei dati*

Una verifica cerca di vedere quanto e come si sa una lingua – ma i risultati, indipendentemente dalla correttezza docimologica con cui sono raccolti e dalla rielaborazione statistica, dipendono da che significato si attribuisce alla frase "sapere una lingua".

Riprendiamo il modello di competenza comunicativa che abbiamo descritto in vari studi (l'ultima versione, da cui traiamo, è 2014):



Lo schema si legge come segue:

- a. la *competenza* comunicativa è una realtà mentale che si realizza nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove si usa l'italiano per compiere un'azione, per raggiungere uno scopo (altrimenti si parla 'a vanvera');
- b. nella mente ci sono tre nuclei di competenze che insieme costituiscono il *sapere la lingua* e a ciascuna delle quali dedicheremo i prossimi capitoli:
  - la *competenza linguistica*, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, testuale (quella che tradizionalmente viene detta 'pronuncia e grammatica') e lessicale;
  - le *competenze extralinguistiche*, cioè la capacità di comunicare con il corpo (competenza cinesica), di valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica), di usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti (oggettemica);
  - il nucleo delle *competenze contestuali* relative alla lingua in uso: la competenza sociolinguistica, quella pragmalinguistica e quella (inter)culturale;
- c. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel saper fare lingua quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità linguistiche, che non sono solo le cinque di base (ascolto, lettura, monologo, scrittura, dialogo), ma anche abilità manipolative come il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura; questo insieme di abilità, che uniscono la mente al mondo e viceversa, costituisce la *padronanza* nella lingua italiana;

- d. i testi orali e scritti prodotti o ricevuti da chi parla esistono in *eventi comunicativi*, che sono governati dalle regole sociali, pragmatiche, culturali vigenti in Italia (e in molti casi in singole aree italiane: una cena formale in Sicilia è diversa da una in Veneto): è il *saper fare con la lingua*.

Come possiamo vedere nel grafico, la *competenza* è nella mente, spazio che neppure a uno psicologo professionista è pienamente accessibile, mentre la *performance* è nel mondo, soggetta a tutte le alee e gli incidenti possibili, all'ansia, alla paura di perdere la faccia – a tutto quello che Krashen ha reso popolare con l'espressione 'filtro affettivo'.

La verifica avviene nel mondo (nell'aula, di fronte alla classe, nella verifica orale; in un test su carta o su computer per lo scritto) e pertanto è passibile di tutti i disturbi accennati sopra. Ne consegue che *credere che il prodotto di una verifica sia equivalente alla competenza è errato*, perché la verifica mostra una versione parziale e spesso distorta della reale competenza: se questo errore si tramuta in giudizio che ha effetti sulla vita della persona siamo di fronte a un atto eticamente problematico.

Ciò non significa affatto rinunciare alla verifica in quanto sia il docente sia lo studente devono sapere se e come sta avvenendo l'acquisizione; la considerazione sulla parzialità della verifica significa però essere consapevoli che *i risultati sono indicativi, approssimativi*, quindi da considerare come tali e non da proporre agli studenti come pienamente attendibili.

### 1.2 La valutazione:

*la mediazione tra la lingua studiata e la persona che studia*

La valutazione non è 'meccanica' come la verifica: quest'ultima ci *fornisce* dei dati, delle percentuali, delle definizioni 'giusto/sbagliato', ma la valutazione deve *leggere* questi dati per trovare se

- a. quando ci sono forme oggettivamente errate, queste sono *errori di sistema*, di competenza, o sono *sbagli occasionali*;
- b. gli errori che sono stati riscontrati rientrano in quella parte della lingua che viene data per acquisita a quel punto del percorso ('interlingua' al momento *x*) o sono fuori dall'interlingua, cioè sono cose che non poteva sapere e che quindi vanno segnalate come inaccettabili ma non vanno calcolate tra i fattori della valutazione;
- c. nel caso in cui gli errori siano all'interno del 'programma' svolto, la causa dell'errore sia: (a) mancanza di competenza, che quindi va costruita; (b) una competenza errata, che quindi va modificata, con

procedure terapeutiche affatto differenti da quelle della costruzione *ex novo*; (c) l'interferenza della lingua materna, che quindi va sterilizzata ma che, allo stesso tempo, è più giustificabile che i primi due casi; (d) la difficoltà oggettiva di processare un dato elemento, per le mille ragioni esposte dalla teoria della processabilità di Pienemann; (e) la focalizzazione eccessiva dell'attenzione dello studente sotto test (quindi in situazione di ansia da prestazione) su un aspetto specifico, l'oggetto dell'esercizio, focalizzazione che finisce per porre in ombra altri elementi della lingua;

- d. le condizioni psicologiche e contestuali in cui sono stati raccolti i dati fossero tali da escludere l'innalzarsi del 'filtro affettivo', cioè ansia da prestazione, fretta, disturbi esterni, ecc., con la conseguente diminuzione dell'affidabilità dei dati raccolti.

Quando gli errori, cioè le devianze rispetto a quanto era necessario attendersi, sono stati analizzati e quindi si è certi, per quanto umanamente possibile, che i dati sono attendibili (nei nostri termini iniziali: sono *veri*, e quindi un testing che rivela la verità è eticamente *bene*), l'attenzione del valutatore si sposta dalla componente lingua, corretta o scorretta che sia, e si rivolge alla persona che ha prodotto quei risultati. Un esempio:

- e. un risultato positivo del 60% in italiano ottenuto da uno studente macedone che ha vissuto tre anni in Italia e un risultato del 50% ottenuto da uno studente macedone di famiglia contadina che non ha mai viaggiato, vive in campagna e al mattino aiuta il padre a mungere le mucche hanno valori (e la valutazione attribuisce *valore*) diversi, che rovesciano l'apparente oggettività della verifica: il 60% porta ad una reprimenda della persona privilegiata, il 50% ad un incoraggiamento della persona svantaggiata. L'etica oggettiva è pericolosa, deve sempre essere legata alle persone: c'è l'oggettività del "cielo stellato sopra di me", come dice Kant, ma c'è anche la soggettività di quel che è "dentro di me";
- f. elaborato il giudizio, bisogna comunicarlo in una frase, con tutti i rischi di ambiguità ma anche con le potenzialità di un giudizio esteso ed esplicativo (che cosa fa di più il *bene* dello studente: il valore della spiegazione esplicita o il rischio della sua lettura autoassolvente?), oppure di un giudizio espresso con parole (ma al destinatario la differenza tra *buono* e *molto buono* è chiara? Se non lo è, l'espressione non fa il suo *bene*), oppure ancora un giudizio espresso con lettere o numeri, che banalizzano e ipersemplicificano, oppure accompagnando ogni espressione del giudizio con un colloquio tra insegnante e



studente. Sono scelte che si possono fare sulla base della comodità, della fattibilità, della tradizione o dell'etica, di ciò che fa bene agli studenti in generale o del singolo studente, con tutte le sue variabili di autostima, relazionalità, stili cognitivi e d'apprendimento, e così via.

In conclusione, diremo che come tutte le azioni che riguardano le *persone*, anche la valutazione va condotta mediando tra l'autenticità dei dati offerti dalla verifica e l'autenticità della persona che ha prodotto quei dati e cui, per chiudere il cerchio comunicativo, va espresso un giudizio. Un approccio etico alla valutazione non deve mirare quindi solo a rispettare la *verità* dei dati che emergono da una verifica, ma anche la *verità* della psiche, della personalità dello studente verificato e successivamente valutato.

### 1.3 La certificazione

Quanto detto sopra si applica anche alla certificazione linguistica: il messaggio che ci offrono gli enti certificatori (e venditori, con tutto il portato etico della compravendita, su cui non entriamo perché ovvio) è che il certificato è una fotografia della competenza di una persona in un dato momento: in realtà al massimo le certificazioni possono dare un'idea di tale competenza attraverso una performance prodotta nelle peggiori condizioni di stress, fretta, ansia da prestazione, mancanza di relazioni significative con l'esaminatore, ecc.

C'è però un problema etico ancor più ampio e profondo: le certificazioni stanno (consapevolmente o inconsapevolmente) consentendo il diffondersi dell'idea che esistano *davvero* i vari livelli A1, A2, B1 e così via, mentre questi sono, per definizione, *assolutamente arbitrari* per quanto necessari per attestare approssimativamente una competenza affinché venga riconosciuta nel mondo della formazione e del lavoro. Abbiamo detto che i livelli non esistono in quanto tali: in realtà la competenza comunicativa è un *continuum* non scindibile, se non per le ragioni pratiche che conosciamo, in moduli e livelli e spezzoni. È un processo continuo, individuale, sfumato, con mille variazioni da persona a persona, ad esempio, nella padronanza della dozzina di abilità che realizzano la competenza (e di cui ne vengono 'misurate' solo 4 o 5 in una prova di certificazione): spezzare questo processo e categorizzare le sue componenti in A1, A2, B1 eccetera è *utile e necessario*, ma l'idea che questi spezzoni siano *veri* è sbagliata: ora, il problema etico sta non tanto nell'affermazione positiva (nessun ente di certificazione, nessuna ricerca afferma che i livelli siano delle realtà vere, tutti accennano al tema dell'approssimazione, della sfumatura che distingue una performance B1 da un'altra performance B1, ecc.) quanto nella

scelta di non contrastare l'idea errata, nel lasciare che si diffonda un'opinione popolare che considera i livelli come *veri*.

Drammatico, sul piano etico ma anche semplicemente glottodidattico, è infine una conseguenza ormai evidente del diffondersi delle certificazioni: dato un setaccio che definisce i livelli, ne consegue che i manuali, i corsi, le attività dei docenti sono finalizzati non più alla crescita armoniosa della competenza comunicativa, alla socializzazione, alla culturizzazione e all'autorealizzazione della persona: sono finalizzati al test di certificazione. Per cui se nelle certificazioni non vengono valutate la competenza interculturale e la riflessione sulla civiltà straniera (ma solo, se va bene, quella sulla cultura quotidiana), e se non vengono considerate la cinesica, la prossemica e l'oggettemica, ecco che la competenza interculturale, la riflessione sulla civiltà e la padronanza dei codici non verbali scompaiono dal sillabo: sarebbero utili per la persona, ma sono inutili per la certificazione, e quindi la cosa (la certificazione) prevale sulla persona – e qui siamo nella negazione di ogni possibile discorso etico.

## 2 La valutazione come azione sociale e politica

Quando la valutazione si traduce in decisioni di carattere sociale, come la promozione o bocciatura, che incidono pesantemente nella vita delle persone, la dimensione etica diviene ancora più cogente ed in molti casi assume valenza politica:

- a. nella fase evolutiva, fino alla preadolescenza, è eticamente discutibile applicare rigidamente parametri di merito, di successo operativo, di performance, a personalità in sviluppo con tempi e percorsi diversi: sia la promozione sia la bocciatura, in questo contesto, devono essere *educative*, mirare cioè all'autopromozione della persona: alcuni studenti 'tirano fuori' (*e ducunt*) il meglio di sé di fronte a un richiamo forte come una bocciatura o un giudizio negativo a fine quadrimestre, altri vengono distrutti irrimediabilmente;
- b. per studenti adolescenti e giovani adulti, come quelli dei licei e dell'università, la valutazione ha a che fare con personalità più autonome e responsabili, ma ha anche ricadute sociali: non è etico attestare la conoscenza di una lingua a una persona che la sa poco e male ma che, sulla base della promozione o del diploma o della laurea, proseguirà gli studi e chiederà posti di lavoro che implicano la conoscenza della lingua: la valutazione va fatta sempre di più, mano a mano che cresce l'età, sulla base dell'immagine (che, come detto sopra, non è perfetta) che il docente riesce a farsi della competenza globale di uno studente.

Negli anni Settanta in Italia molti docenti attribuivano il ‘6 politico’, cioè decidevano di non bocciare nessuno, indipendentemente dalle competenze reali, e lo stesso avveniva in molte università, con esami e tesi di gruppo e la promozione assicurata: quel che ne è seguito in termini di rifiuto quarantennale della ‘meritocrazia’, vista quasi come una realtà non etica, è nella memoria di tutti. In quegli anni, quando il diploma o la laurea erano un privilegio di classi socio-economicamente avvantaggiate, dare il diploma a tutti pareva restaurare la giustizia nei confronti di chi non aveva avuto le stesse opportunità di partenza: ma era eticamente accettabile nei confronti delle persone ‘premiare’, che erano promosse sulla carta ma non socialmente, perché poi il ‘pezzo di carta’ si sarebbe dimostrato inutile all’ascensore sociale se non era sostenuto da competenze autentiche? Che fosse eticamente inaccettabile nei confronti del funzionamento del Paese è evidente. Che fosse ingiusto nei confronti di chi aveva le competenze e faceva la tesi per tutto il suo gruppo è altrettanto evidente – ma chi dava il ‘6 politico’ o ammetteva le tesi di gruppo la considerava un’azione eticamente corretta e lodevole.

La domanda di fondo è: una valutazione etica di quel tipo rientrava nella *éthique complexe, [qui] conçoit que le bien puisse contenir un mal, le mal un bien, le juste de l’injuste, l’injuste du juste* di Morin, che abbiamo citato sopra? Era un’analisi della complessità sociale oppure si basava su una ipersemplicificazione della realtà?

A noi pare ovvia la seconda risposta, ma per migliaia di docenti di grande impegno politico, di grande generosità e, a loro vedere, di solida etica non era così – e questo ci deve far riflettere sul fatto che la decisione *etica*, delicatissima in sé, diviene complessissima e richiede una riflessione continua, estenuantemente attenta quando diviene *politica* – d’altra parte è proprio Aristotele nell’*Etica Nicomachea*, il punto di partenza della riflessione su questi temi, a legare etica personale ed etica politica. Scegliere se uno dei due debba prevalere, e se sì quale, è la decisione etica di partenza, quella che caratterizza la nostra vita di attori umani e sociali. (Una riflessione magistrale sul tema è in Puren 2009).

### 3 Nota conclusiva

Queste pagine non intendono insegnare niente a nessuno: nessuno può insegnare l’etica ad altri, può al massimo contribuire ad una riflessione fornendo degli strumenti, si possono condividere linee, dubbi, esperienze, si possono trarre lezioni dalla storia e dall’esperienza – ma la legge morale non viene né dalle leggi né dalle prassi sociali né dai modelli culturali in cui siamo cresciuti: viene da ciascuno di noi.

Quel che ho cercato di fare è stato condividere alcuni punti che paiono, per quanto possibile, veri:

- a. la verifica oggettiva non esiste; troppe sono le variabili personali e contestuali che intervengono: bisogna essere il più oggettivi possibile, ma ricordando a noi stessi che l'oggettività nella verifica di una realtà complessa come una lingua posseduta da una realtà complessa come una persona è impossibile: bisogna essere oggettivi, ma non bisogna credere ciecamente alla nostra presunta oggettività;
- b. la verifica della *competenza*, che risiede nella mente, attraverso la *performance*, che avviene nel mondo in condizioni di estrema variabilità, è impossibile: dobbiamo continuare a cercare di *intuire* che tipo di competenza abbia raggiunto lo studente, ma dobbiamo evitare di credere che quel che troviamo sia necessariamente tutto vero e tutto corretto;
- c. la fusione dei dati oggettivi, per quanto possano esserlo, con quel che sappiamo della persona, per quanto possiamo saperlo, deve basarsi su una scelta: privilegiare il dato oggettivo (è quello che fanno le certificazioni), privilegiare quello personale (è quello che fanno gli insegnanti di bambini) oppure cercare una mediazione, che sarà sempre arbitraria, ma che proprio perché arbitraria mette in campo la nostra etica;
- d. l'espressione della valutazione ha lo stesso problema: esser oggettivi o personalizzare? Che cosa è *bene* per la persona attuale, per la persona che quello studente sarà, per la classe, per la famiglia, per la società? Le nostre valutazioni hanno conseguenze nella vita sociale, sono atti politici, e quindi sono eticamente sensibili.

Non ho nulla da insegnare, ma ho voluto condividere queste linee di pensiero, di cui ciascuno farà quel che crede meglio.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni Paolo E., 2010. "Un approccio etico alla facilitazione dell'apprendimento linguistico", in Caon Fabio (a cura di), *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*, Torino, UTET Università, pp. 5-15.
- Balboni Paolo E., 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Balboni Paolo E., 2011. *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.

- Barni Monica, 2010. *Etica e politica della valutazione*, in Lugarini Edoardo (a cura di.), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, Angeli, pp. 96-104.
- Coppola Daria (a cura di), 2005. *Percorsi di formazione del docente di lingue. L'esperienza della SSIS Toscana*, Bologna, CLUEB.
- Cucq Jean-Paul (a cura di), 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde*, Parigi, Clé Internationale.
- Davies Alan, 1997. *The limits of ethics in language testing*, in *Language Testing*, 3, pp. 235-241.
- Galisson Robert, 1998. *A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention*, in «*Etudes de linguistique appliquée*», 109, pp. 83-127.
- Galisson Robert, Puren Christian (a cura di), 1998. *De l'éthique en didactique des langues*, numero monografico di *Etudes de linguistique appliquée*, 109.
- I.L.T.A. (2000), *ILTA Code of Ethics*, [http://www.iltaonline.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=57&Itemid=47](http://www.iltaonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=47)
- Morin Edgar, 2004. *Éthique (La méthode 6)*, Parigi, Seuil.
- Porcher Louis, Abdallah-Pretceille Martine, 1998. *Éthique de la diversité et éducation*, Parigi, P.U.F. Puren Christian, 1994. *Éthique et didactique des langues*, in «*Les Langues Modernes*», 3, pp. 55-62.
- Puren Christian, 2009. *Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888> (cons. le 11/04/13).
- Shoamy Elana, Hornberger Nancy (a cura di.), 2008. *Encyclopedia of Language and Education*, Berlino, Springer.
- Shoamy Elana, 1997. *Testing Methods, Testing Consequences: Are They Ethical?* In «*Language Testing*», 3, pp. 340-349.