

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

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



ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ И КНИЖЕВНОСТИ

ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE & LITERATURE TEACHING

**Во редакција
на Радица Никодиновска**

**Edited by
Radica Nikodinovska**

Скопје / Skopje 2017

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

ASSESSMENT IN FOREIGN LANGUAGE & LITERATURE TEACHING

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 џо џреведување за џрофесионални џреведувачи – џреведување на релација од француски кон македонски јазик</i>	111
БАЛОСКА Сања <i>Проблеми џри евалуацијаџа во наставаџа во различни џруџи и класови</i>	121
БОЈКОВСКА Емилија <i>Евалуацијаџа во наставаџа и на исџиџоџи џо џолкување</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 џредизвици</i>	189
ГОЛЧЕВА Мила <i>Сџоредба на сџудискиџе џроџрами за џреведување и џолкување 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 меѓукултурнаиа 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 defnitorio 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 Репџублика Македонија - од курикулум до компетенџија</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

PREFACE

This Proceedings contains the papers from the International Symposium *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching*, held on 12 September 2016 in Skopje, and organised by the Blaže Koneski Faculty of Philology at the Ss. Cyril and Methodius University in Skopje.

The symposium was organised as part of the *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching* academic project, approved and financed by the Blaže Koneski Faculty of Philology – Skopje.

This volume consists of 42 papers, 23 of which are presented in Italian, 12 in Macedonian, 4 in English and 3 in French – the working languages of the conference itself. Three of the papers from the plenary session of this academic conference have been relocated to the beginning of the proceedings (Paolo Balboni, Graziano Serragiotto and Loredana Perla), while the other papers presented at the conference are alphabetically ordered.

Paolo Balboni, in his paper *Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica*, explores the *good* dimension in assessment, evaluation, and certification of linguistic competence in learning second and foreign languages, from an *ethical* dimension aspect, meanwhile rejecting ‘applied ethics’, that is, an ethical system created within a religious or political framework applied to the educational system.

Graziano Serragiotto, in his paper titled *Valutazione di lingua e contenuti. L'importanza del feedback*, offers a *format* of assessment, appropriate in testing linguistic as well as specific subject content, and in creating evaluation scales which could be used, according to particular needs, in special assessment of linguistic elements as well as content.

In her article, *Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici*, Loredana Perla focuses on linguistic-literary competence evaluation from an epistemological viewpoint. The author argues that the epochal changes in the new century warrant a global reconsideration of the goals of passing on linguistic and literary knowledge and their connection to general didactics.

The rest of the proceedings contains 39 papers which offer interesting, and mostly innovative approaches, analyses, suggestions and solutions regarding evaluation and self-evaluation in foreign language and literature teaching and in teaching translation and interpreting.

Rossella Abbaticchio focuses on the reevaluation of the language skill 'reading' in teaching and institutional contexts, so that reading becomes a language skill which can aid the teacher. In her thesis, Emina Avdić examines the German language state exam in the Republic of Macedonia, while Jasna Andreevska points her attention towards evaluation, viewed as a formative or as a dynamic, interactive and continuous process. Adriana Arcuri presents her personal experience in evaluating textual competence in teaching Italian as L2 to immigrant children. Irina Babamova, in her paper, explores teaching translation to professional translators translating from French to Macedonian. Sanja Baloska presents and elaborates on the problems which vocational secondary school teachers encounter in the process of evaluation, in different classes and groups. Emilija Bojkovska reviews the perspectives and criteria in assessing interpretation, on the graduate and postgraduate interpretation studies on the Blaže Koneski Faculty of Philology, in respective exams and the Accreditation exam in Brussels. Elisa Corino focuses on metalinguistic competences and translation, while Vesna Deželjin analyses the results from assessing the application of some textual connectors in an orally presented polemical text. Violeta Dimova offers her views on evaluation in higher education, positing that evaluation is a creative process in which the truth is not found, but created. Mila Golčeva, in her thesis, compares the curricula for translation and interpretation in Macedonia, France, Belgium and Switzerland. Branka Grivčevska analyses the quality of interpretation in a group of students, based on the Viezzi and Barik criteria, concluding that the complexity of the very act of interpretation warrants a holistic type of evaluation. Luciana Guido Šrempf presents a part of her experience connected to evaluation in teaching contrastive analysis of the Italian and Macedonian language. Katerina Gjurčevska Atanasovska explores evaluation of translation quality, exemplified through literary translations from English into Macedonian, based on Katharina Reiss's text-type theory. Ruska Ivanovska-Naskova focuses on evaluation of the metalinguistic competence of students of the subject 'syntax of the Italian language'. Svetlana Jakimovska examines the application of the map of 'deviations' as a tool and a model in translation evaluation, while Jovana Karanikikj Josimovska and Eva Gjorgievska share their experience regarding Italian Literature evaluation, in the context of teaching Italian as a foreign language on the Goce Delčev University in Štip. Sonja Kitanovska-Kimovska examines the validity of self-assessment and assessing colleagues as methods of assessment as opposed to assessment done by a teacher. Lorena Lazarić and Rita Scotti Jurić turn their attention to evaluation of students' receptive skills in ten primary schools at which Italian as L2 is taught. Sofia Mamidaki and Athanasia Drakouli postulate the advantages of using contrastive analysis in teaching, in grasping idiomatic expressions (Italian as a target language, Greek as a source language and English as a previously acquired

language). Sandra Mardešić focuses on self-evaluation in regards to applying reflection in training teachers of foreign languages. Darja Mertelj and Maša Grad set out to demonstrate that the application of formative and summative evaluation in teaching Italian as a foreign language at a beginner's level can accelerate the process of learning/grasping an FL. Maja Milevska-Kulevska presents the importance of using the European Portfolio for Student Teachers of Languages while gaining beginner's work experience, in order to improve the quality of foreign language teaching. Georgia Milioni posits the complexity of evaluation of communicative competence in foreign language teaching, mostly due to the complex articulation of communicative competence itself. Georgia Milioni, Sofia Mamidaki and Athanasia Drakouli examine the methods of evaluation of adult persons with specific difficulties (dyslexia, dysgraphia, and disortographia) in learning foreign languages. Biljana Mirčevska-Boševa's article focuses on the possibilities of evaluation of intercultural communicative competence and its advantages and disadvantages. Egle Mocciaro deals with the problem of evaluation and self-evaluation in teaching Italian as a foreign language to minors, illiterate or partly literate migrants, who have come to Italy without parents, as well as wives of migrants, who have failed to integrate themselves into Italian society. Nikodinovska Radica, in her paper, argues for integration of summative evaluation in translation didactics, taking into account the produced translation, individual approaches and processes, successful solutions, and giving students the opportunity of getting feedback about their own progress. Anžela Nikolovska explores the challenges in defining and assessing the competence of English teachers, such as the complexity of competences, the necessity of creating an assessment framework appropriate for targeted competences as well as typical problems in alternative assessment, broadly. Claudio Nobili aims to determine the problems which could possibly arise in evaluating one aspect of metalinguistic competence connected to specific text types, in teaching Italian as a foreign language at university. Elena Ončevska Ager presents in her paper two assessment frameworks for the achievements of undergraduates in the English Language Teaching Methodologies course in their last year of studies. One framework concerns students' achievements in accomplishing their course-assigned tasks, while the other concerns their pre-service teaching in primary and secondary schools. Alicja Paleta elaborates on the topic of translation as a didactic technique in teaching Italian as a foreign language, in the process of knowledge examination. Snežana Petrova examines the influence of the Bologna Declaration on higher education in regards to evaluating the quality of education. Aleksandra Saržska and Dragana Kazandžiovska focus on the factors responsible for linguistic and terminological mistakes in translating legal texts, stressing that most of them are on the lexical level. Silvana Simoska points her attention to evaluation in German language teaching on a higher education level, specifically

concerning the courses in German Linguistics in the scope of German Studies in the Republic of Macedonia. Mira Trajkova and Margarita Velevska examine the role of grammar in newer methods used for learning French as a foreign language, as well as the evaluation of grammatical competence suggested in the textbooks. Maria Rosa Turrisi reviews the problems during evaluation in regards to three typical contexts which a language teacher can encounter: a multilingual class, a language course for foreigners, a certification exam. Viviana Vinci and Giovanna Zaccaro offer suggestions for promoting and evaluating linguistic-literary competences, deduced from the experience and cooperation of a group of researchers from Apulia, within the scope of the project “*DidaSco - Didattiche Scolastiche*”. The proceedings concludes with Giovanna Zaccaro’s paper which voices her views on teaching literature through competences. The author aims to find the bare minimum of literary works with a characteristic identity required for learning Italian literature and culture.

Of course, this proceedings cannot offer magical recipes nor definitive answers on open issues. However, our opinion is that after determining particular shortcomings in numerous contexts regarding foreign languages and literature learning, the authors have attempted to provide answers, and ways to facilitate the surpassing of the problems which foreign language and literature teachers face on all levels of the educational system.

Finally, we would like to express our gratitude towards all the authors of the texts published, as well as the members of the Editorial Board. We would particularly like to thank the “Blaže Koneski Faculty of Philology for financing the project *Assessment in Foreign Language & Literature Teaching* as well as the ardent support we received during its preparation.

Radica NIKODINOVSKA

ПРЕДГОВОР

Овој Зборник ги содржи прилозите изнесени на Меѓународниот симпозиум *Евалуација во наставава на ситрански јазици и книжевности*, одржан во Скопје на 12 септември во 2016 година, во организација на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, на Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје.

Симпозиумот беше организиран во рамките на научниот проект *Евалуација во наставава на ситрански јазици и книжевности*, одобрен и финансиран од страна на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ – Скопје.

Зборникот содржи **42** реферати, од кои **23** се изнесени на италијански јазик, **12** на македонски, **4** на англиски и **3** на француски јазик, кои беа всушност и работни јазици на Собирот. На почетокот на зборникот се поместени три реферати од пленарната сесија на научниот собир (на Паоло Балбони, на Грациано Серацото и на Лоредана Перла), додека во продолжение, според азбучен ред, следат останатите реферати изнесени на собирот.

Паоло Балбони, во својот труд *Problemi etici nella verifica, valutazione e certificazione della competenza linguistica*, се осврнува на димензијата *добро* во проверката, евалуацијата и сертификацијата на јазичната компетенција при усвојување на втор и странски јазик, од аспект на *етишка* димензија, отфрлајќи ја притоа ‘применетата етика’, сфатена како етика сооздадена во религиозна или политичка рамка, применета во образовен систем.

Грациано Серацото, во својот труд насловен *Valutazione di lingua e contenuti. L'importanza del feedback.*, нуди еден *формат* на проверка, соодветен за тестирање како на јазични така и на предметни содржини и за изготвување на скали за евалуација кои, по потреба, би можеле да се одвојат за посебно проверување на јазичните елементи и на содржините.

Во својот труд, *Valutare le competenze linguistico-letterarie: prodromi didattici*, Лоредана Перла се фокусира на евалуацијата на јазично-книжевната компетенција од епистемиолошки аспект. Авторката истакнува дека епохалните промени на новиот век налагаат преосмислување на

глобално ниво, на целите на поучувањето јазично-книжевни знаења и нивна поврзаност со општата дидактика.

Понатамошниот дел од Зборникот опфаќа 39 реферати кои нудат интересни и, во голем дел, иновативни пристапи, анализи, предлози и решенија во врска со евалуацијата и самоевалуацијата во наставата по странски јазици и книжевноста и во наставата по преведување и толкување.

Росела Абатикјо се фокусира на ре-евалуација на јазичната вештина 'читање' во наставни и во институционални контексти со цел читањето да стане јазична вештина во служба на наставникот. Емина Авдиќ, во својот труд, се осврнува на државниот испит по германски јазик во Република Македонија, додека Јасна Андреевска го насочува своето внимание кон евалуацијата, сфатена како формативна или како динамичен, интерактивен и континуиран процес. Личното искуството со евалуација на текстуалната компетенција, во наставата на италијанскиот како L2 на деца емигранти, ни го пренесува Адријана Аркури. Ирина Бабамова, во својот реферат, се осврнува на наставата по преведување за професионални преведувачи на релација од француски кон македонски јазик. Сања Балоска ги изложува и образложува проблемите кои наставниците од средните стручни училишта ги среќаваат при процесот на евалуацијата на наставата, во различни класови и групи. Емилија Бојковска ги разгледува перспективите и критериумите за оценување на толкувањето, во наставата по толкување на првиот и на вториот циклус студии на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, на соодветните испити и на акредитацискиот испит во Брисел. Елиза Корино се фокусира на метајазичните компетенции и преведувањето додека Весна Дежељин прави анализа на резултатите, добиени по проверката за примена на некои текстуални конектори во усно изложен аргументативен текст. Виолета Димова дава свое видување на евалуацијата во високото образование, застапувајќи го ставот дека евалуацијата е творечки процес во кој вистината не се пронаоѓа, туку се создава. Мила Голчева, во својот труд, прави споредба на студиските програми за преведување и толкување во Македонија, Франција, Белгија и Швајцарија. Бранка Гривчевска, потпирајќи се на критериумите на Виџи и на Барик, прави анализа на квалитетот на толкувањето на група студенти, заклучувајќи притоа дека сложеноста на самиот чин на толкување налага евалуација од холистички вид. Лучана Гуидо Шремпф изнесува дел од своето искуство, поврзано со евалуацијата во наставата по контрастивна анализа на македонскиот и на италијанскиот јазик. Катарина Ѓурчевска Атанасовска се осврнува на евалуацијата на квалитетот на преводот, врз примери на книжевни преводи од англиски на македонски јазик, земајќи ја како појдовна точка типологијата на текстовите на Катарина Рајс. Руска Ивановска-Наскова се фокусира на евалуацијата на метајазичната компетенција на студентите

по предметот синтакса на италијанскиот јазик. Светлана Јакимовска се осврнува на примената на матрицата на преводливост како алатка и модел за евалуација на преведувањето, додека Јована Караниќиќ Јосимовска и Ева Георгиевска го пренесуваат своето искуство во врска со евалуацијата на италијанската книжевност, во контекст на настава на италијанскиот јазик како странски, на Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Соња Китановска-Кимовска ја испитува валидноста на самооценувањето и оценувањето колеги како методи на оценување наспрема оценувањето од страна на наставник. Лорена Лазариќ и Рита Скоти Јуриќ го насочуваат своето внимание на евалуацијата на рецептивните вештини на ученици во десет основни училишта кои го изучуваат италијанскиот како Ј2. Софија Мамидаки и Атанасија Дракули ги истакнуваат предностите од примена на контрастивна анализа во наставата, при усвојување на фразеолошки изрази (италијански јазик како јазик цел, грчки како изворен јазик и англиски како претходно научен јазик). Сандра Мардешиќ го насочува своето внимание кон самоевалуацијата во смисла на примена на рефлексивната при обучувањето наставници по странски јазик. Дарја Мертел и Маша Град си поставуваат за цел да покажат дека примената на формативната и сумативната евалуација, во наставата по италијански како странски јазик на почетно ниво, може да доведе до забрзување на процесот на учење/усвојување на СЈ. Маја Милевска-Кулевска ја прикажува важноста од примената на Европското портфолио за наставници по странски јазици во рамките на почетното работно искуство, со цел да се подобри квалитетот на наставата по странски јазици. Георгиа Милиони посочува на комплексноста на евалуацијата на комуникативната компетенција во наставата по странски јазик, што најмногу се должи на сложената артикулираност на самата комуникативна компетенција. Георгиа Милиони, Софија Мамидаки и Атанасија Дракули даваат осврт на методите за евалуација на возрасни лица со специфични тешкотии (дислексија, дисграфија и дизортографија) во изучувањето на странски јазици. Во фокусот на трудот на Билјана Мирчевска-Бошева се можностите за евалуација на меѓукултурната комуникативна компетенција како и на нивните предности и слабости. Егле Мочаро се зафаќа со проблемот на евалуација и самоевалуација во наставата на италијански како странски јазик на малолетни, неписмени или полуписмени емигранти, дојдени во Италија без придружба на родители, и на жени на емигранти, неинтегрирани во италијанското општествено ткиво. Никодиновска Радица, во својот труд, се залага за интеграција на сумативната евалуација во дидактиката на преведување, која ќе води сметка за изработениот превод, за индивидуалните постапки и процеси, за успешните решенија и ќе им даде можност на студентите да добијат повратна информација за сопственото напредување. Анжела Николовска се осврнува на предизвиците при дефинирање и

оценување на компетенциите на наставниците по англиски јазик како што се: комплексноста на компетенциите, потребата од креирање на рамка за оценување соодветна на целните компетенции како и проблемите врзани за алтернативното оценување пошироко. Клаудио Нобили, во својот труд, си поставува за цел да ги утврди проблемите кои би можеле да произлезат од евалуацијата на еден аспект од метајазичната компетенција поврзана со специфична текстовна типологија, во универзитетската настава по италијански јазик како странски. Елена Ончевска Агер, во својата статија, претставува две рамки за оценување на постигнувањата на додипломци на курсевите по *Методика на наставата по англиски јазик* во последната година од студиите. Едната рамка се однесува на постигнувањата на студентите при изработката на задачите зададени на курсот, а другата, на нивната практична настава во основни и средни училишта. Алисја Палета ја продлабочува темата врзана за преведувањето како дидактичка техника во наставата по италијански јазик како странски, во фазата на проверка на знаењата. Снежана Петрова се осврнува на влијанието на Болоњската декларација врз високото образование во однос на евалуацијата на квалитетот во наставата. Александра Саржоска и Драгана Казанџиевска се фокусираат на факторите кои се причина за јазични и термилошки грешки при преведување текстови со правна содржина, истакнувајќи дека истите се најзастапени на лексичко ниво. Силвана Симоска го фокусира своето внимание на евалуацијата во наставата по германски јазик на ниво на високото образование, поконкретно на предметите по германистичка лингвистика, во рамките на германистиките во Република Македонија. Мира Трајкова и Маргарита Велевска се осврнуваат на местото на граматиката, во поновите методи наменети за изучување на францускиот како странски јазик како и на евалуацијата на граматичката компетенција предложена во учебниците. Марија Роза Туризи ги разгледува проблемите при евалуација, поврзани со три типични контексти во кои наставникот по јазик може да учествува: повеќејазичен клас, курс по јазик за странци, испит за сертификација. Вивијана Винчи и Џована Сакаро даваат предлози за промовирање и евалуирање на јазично-книжевните компетенции, произлезени од искуството и соработката на група истражувачи од Пулја, во рамките на проектот “*DidaSco - Didattiche Scolastiche*”. Зборникот се заокружува со трудот на Џована Сакаро, која ги соопштува своите размислувања за наставата по книжевност преку компетенции. Авторката си поставува за цел да го утврди минималниот број на книжевни дела кои имаат идентитетски карактер за изучување на италијанската книжевност и култура.

Зборникот, се разбира, не може да понуди волшебни рецепти ниту пак категорични одговори на отворените проблеми сепак, сметаме дека,

по утврдувањето на одредени слабости во бројни контексти поврзани со изучувањето на странските јазици и книжевности, авторите се обидоа да дадат одговори, насоки кои ќе помогнат во надминување на проблемите со кои секојдневно се соочуваат наставниците по странски јазици и книжевности на сите нивоа на образовниот систем.

На крајот, би сакале да им изразиме благодарност на сите автори на објавените текстови како и на членовите на Уредувачкиот одбор. Особена благодарност до Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ за финасирањето на проектот „Евалуација во наставата по странски јазици и книжевности“ како и за сесрдната поддршка што ја добивавме во текот на целата негова реализација.

Радица НИКОДИНОВСКА

PART I - PLENARY PAPERS
ДЕЛ I - ПЛЕНАРНИ СТАТИИ

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 Francia¹ (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

¹ 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-Preteille (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.

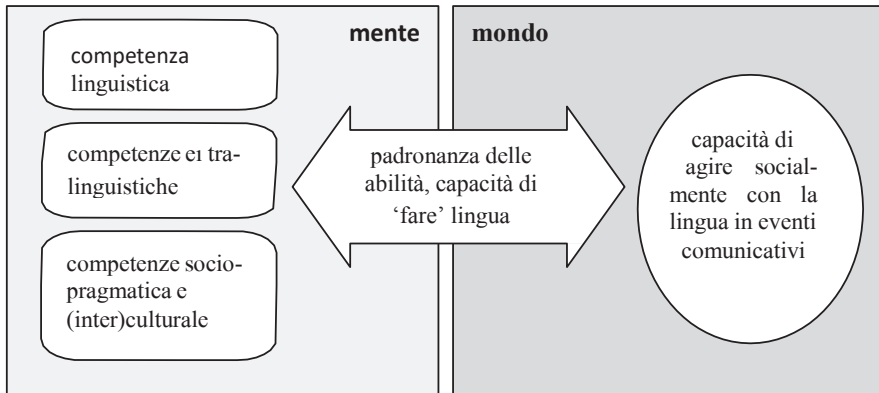
1 Che cosa sottoporre a una verifica etica

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
- 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.

Graziano SERRAGIOTTO

Università "Ca' Foscari" Venezia

VALUTAZIONE DI LINGUA E CONTENUTI. L'IMPORTANZA DEL FEEDBACK.

Parlare di valutazione già è problematico di solito; nel caso che si debbano valutare contemporaneamente lingua e contenuti diventa una sfida. E questo accade perché si devono valutare due aspetti nello stesso momento.

Questa circostanza ci porta a costruire un *format* di verifica che sia adeguato per testare sia aspetti linguistici sia contenuti disciplinari e a costruire delle griglie di valutazione che, in caso di necessità, possono essere disgiunte per verificare elementi linguistici e contenuti separatamente.

Inoltre il *format* della verifica dovrà essere tale che possa rispettare l'epistemologia della disciplina e tale da poter utilizzare strumenti e tecniche didattiche non solo linguistici, come l'uso di immagini, riempimento di schemi, ad esempio, per permettere di verificare la conoscenza dei contenuti senza dover passare necessariamente attraverso l'uso di abilità linguistiche soprattutto produttive.

Proprio perché nella valutazione è importante la condivisione tra docenti e studenti, per avere dei risultati che non siano solo risultati di prodotti ma anche descrizione di processi dove vengono forniti suggerimenti per migliorare, il *feedback* da parte dei docenti e da parte degli alunni diventa un momento fondamentale.

1. Valutazione di lingua e contenuti

Come già anticipato, la valutazione di lingua e contenuti in un contesto CLIL (Content and Language Integrated Learning) diventa una sfida perché da una parte c'è la necessità di valutare contemporaneamente la lingua straniera e i contenuti della disciplina, dall'altra c'è l'esigenza che la verifica debba essere formulata in modo tale da rendere possibile il riconoscimento di eventuali lacune, che possono riguardare sia la lingua sia i contenuti.

Una simile dualità pone delle problematiche nuove: quale modalità potrà essere più adatta per valutare i due tipi di apprendimento (quello linguistico e quello della materia non linguistica) e se andranno valutati insieme l'uno attraverso l'altro oppure separatamente.

Il *format* di verifica dovrà essere tale in modo da poter verificare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur creando, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possano essere divise per elementi linguistici ed elementi di contenuto in modo che i due aspetti possano anche essere leggibili e considerati singolarmente. Inoltre il *format* per la costruzione di una verifica dovrà rispettare le caratteristiche epistemologiche della disciplina e se è possibile farà in modo di utilizzare strumenti non solo linguistici come l'abbinamento di immagini, riempimento di schemi, ecc., cosicché non si utilizzino abilità linguistiche produttive quando gli studenti non hanno un livello di lingua adeguato.

Un altro aspetto da monitorare in Italia riguarda il modo di implementare la metodologia CLIL: in alcuni Stati europei c'è un unico docente disciplinare che ha le competenze per poter lavorare in lingua straniera su dei contenuti disciplinari; in Italia si cerca di arrivare a questa scelta ma attualmente solo pochi docenti disciplinari sono in grado rispetto alla competenza linguistica di fare questo. Perciò nella scuola secondaria di primo grado o di secondo grado dove la metodologia CLIL non è obbligatoria c'è molto spesso una stretta collaborazione tra il docente di lingua straniera e di disciplina; tale sinergia porta a vedere la valutazione in modo diverso.

In questa prospettiva, la valutazione CLIL è considerata come una sinergia che vede protagonisti i due docenti lavorare in modo integrato per quello che riguarda quindi la preparazione, la somministrazione e la valutazione del test. Di qui l'importanza di avere un modo di lavorare condivisibile sia negli obiettivi sia nelle modalità e nei criteri di valutazione. Nel caso questo non sia possibile l'insegnante di disciplina valuterà i contenuti, la coesione e la coerenza e l'efficacia comunicativa, non si soffermerà sui singoli errori e sugli esercizi di rinforzo o recupero puramente linguistici, compito dell'insegnante di lingua straniera.

Le nostre considerazioni mettono in evidenza il fatto che gli obiettivi che si vogliono raggiungere sono sia di carattere linguistico sia disciplinare. Questo comporta la necessità di costruire nuovi strumenti per la valutazione basati sul fatto (Wolff, 1997, Marsh, 1997) che:

- a. la valutazione della lingua deve essere fatta assieme ai contenuti; ciò implica che sarebbe bene avere un *format* di verifica che possa essere adatto per testare sia elementi linguistici sia di contenuto, pur avendo, se il caso lo richieda, delle griglie di valutazione che possono essere separate per verificare elementi linguistici ed elementi di contenuto;

- b. nel caso in cui si consideri la valutazione sia dei contenuti sia della lingua, va deciso quale peso debba essere assegnato alla valutazione della lingua e ciò dipende dagli obiettivi e dalle finalità generali del curriculum;
- c. è necessario trovare una metodologia docimologica che consenta di distinguere gli aspetti linguistici dai contenuti disciplinari e che permetta al discente di riflettere attraverso l'autovalutazione.

2. Strumenti di valutazione di lingua e contenuti

La valutazione di lingua e contenuti porta alla costruzione di nuovi *format* per la verifica per rispondere meglio ai bisogni della metodologia CLIL. Si tratta di creare delle verifiche alternative che usino, per esempio, il portfolio, il diario con osservazioni dell'insegnante, l'autovalutazione.

Alcuni strumenti di valutazione possono essere più adatti per verificare la comprensione dei contenuti disciplinari, mentre altri possono essere meglio utilizzati per misurare lo sviluppo delle abilità linguistiche; inoltre nel momento di valutare la competenza linguistica è opportuno far sapere agli studenti il peso della fluenza e dell'accuratezza del parlato per orientare la prestazione degli studenti.

La scelta degli strumenti per valutare va fatta con cura e a seconda degli obiettivi divisi per abilità verificate (Short, 1993). Segue un esempio preso dal modello di Short, che mette in evidenza la possibilità di scindere la lingua dai contenuti in fase di valutazione:

- a. *problem solving*: gli studenti mostrano l'abilità a risolvere dei problemi (disegnare diagrammi, dividere, classificare, ecc.);
- b. *conoscenza dei contenuti*: gli studenti devono dimostrare delle abilità legate ai contenuti (bilanciare un'equazione chimica, identificare gli elementi di una cella, ecc.);
- c. *elaborazione di concetti*: gli studenti mostrano di capire dei concetti che riguardano il contenuto e quando e dove applicare questa conoscenza (distinguere tra area e perimetro, rappresentare graficamente le informazioni, ecc.);
- d. *uso della lingua*: gli studenti vengono testati sulle loro abilità a usare la lingua accademica (usare vocabolario tecnico, riconoscere i termini simili, ecc.);
- e. *capacità di comunicazione*: gli studenti devono essere in grado di dare informazioni sul lavoro fatto e sull'argomento svolto (spiegare i passi che

- vengono intrapresi in un esperimento, condividere le idee, giustificare le opinioni, ecc.);
- f. *comportamento individuale*: gli studenti conducono e portano avanti il loro lavoro (portare avanti un task, cercare un argomento, ecc.);
 - g. *comportamento di gruppo*: gli studenti dimostrano delle abilità comunicative e sociali e completano task di gruppo (lavorare in modo collaborativo in gruppo, spiegare agli altri ecc.);
 - h. *atteggiamento/attitudine*: l'atteggiamento/attitudine degli studenti verso la materia è oggetto di verifica (trovarsi a proprio agio, mostrare confidenza, ecc.).

Questo modello, proposto da Short, permette di separare gli aspetti prettamente linguistici dai concetti disciplinari, attraverso la costruzione di griglie, nella quali si pongono le varie categorie assieme ai descrittori e a una scala di valori per ciascuna dimensione.

Altri strumenti per la misurazione nel momento della verifica possono essere delle *checklist* da utilizzare mentre gli studenti lavorano, delle schede aneddotiche e schede di osservazione grazie alle quali gli insegnanti riflettono sul lavoro degli studenti e registrano il loro progresso di apprendimento sia linguistico sia disciplinare.

Poiché promuovere l'autovalutazione degli studenti è uno degli obiettivi primari in ogni insegnamento potrebbe essere utile creare un vero e proprio portfolio, nel quale gli studenti selezionano i prodotti del loro lavoro e li sistemano all'interno di questo, a testimoniare la loro crescita e il livello raggiunto sia nella lingua sia nei contenuti.

3. Domande essenziali nella valutazione di lingua e contenuti

Ecco una serie di quesiti che ci si dovrebbe porre come insegnanti prima di affrontare una valutazione di lingua e contenuti:

- a. *chi valuta*: solo un insegnante di disciplina o lingua, oppure due insegnanti insieme in équipe, oppure in modo separato, se si pratica l'autovalutazione e/o la valutazione tra pari;
- b. *cosa si valuta*: lo stesso insegnante valuta sia il contenuto sia la lingua, in caso positivo quale peso viene dato ad uno rispetto all'altro; la valutazione evidenzia il progresso fatto tra contenuti e lingua in modo globale, oppure in modo separato, oppure solo un progresso fatto (o linguistico o disciplinare);

- c. *modalità di valutazione*: il tipo di obiettivi che vengono valutati: a lungo, medio o breve termine, le tipologie di verifiche sia scritte sia orali; se vengono svolte tutte in lingua straniera, se è possibile distinguere nel caso di errori se si tratta di errori linguistici o di contenuto e nel caso di errori linguistici, quanto influenzano la performance dello studente;
- d. *perché si valuta*: in questo modo si ha un feedback sul proprio insegnamento, si verificano i contenuti appresi e può servire come autovalutazione.

4. Questionario di indagine sulla valutazione di lingua e contenuti

Proprio per le problematiche, già evidenziate, nella valutazione di lingua e contenuti si è fatto un questionario che coinvolgesse gli attori di questo importante processo: gli insegnanti di lingue, di contenuti e gli studenti di scuola secondaria di primo e secondo grado dove veniva attuato un insegnamento con la metodologia CLIL.

È stato somministrato un questionario di tipo qualitativo; l'indagine è stata complessa e ha richiesto tempi non brevi per una ricerca che necessariamente richiedeva il coinvolgimento a volte di *informant* difficili da reperire e che avrebbero avuto bisogno di una preparazione *ad hoc* nella valutazione.

In questa sede si fornirà una descrizione dei contenuti del questionario e una sintesi dei risultati ottenuti; per una completa visione del lavoro si rimanda a Serragiotto (2006).

Si è scelta la formula della triangolazione (docente di disciplina, docente di lingua e studenti) attraverso un questionario speculare proprio per fare un incrocio dei dati. Nella maggior parte dei casi si sono proposte domande a risposta chiusa e quindi una ricerca di tipo quantitativo in modo che il questionario diventasse uno strumento economico, sia per chi doveva rispondere sia per lo studioso che doveva tabulare i risultati.

Al questionario hanno risposto 40 insegnanti di lingue straniere e di disciplina e 370 studenti provenienti dalle scuole secondarie di primo e secondo grado.

La prima parte del questionario riguardava *cosa si valuta* perché, proprio in ambito CLIL, era necessario scoprire se lo stesso insegnante valutasse sia il contenuto sia la lingua e in caso di risposta affermativa se venissero valutati insieme e quale peso venisse dato ad uno rispetto all'altro; inoltre si chiedeva se venissero esplicitate le singole parti come valutazione.

Il nostro interesse, nella seconda parte, riguardava *chi valuta*: solo un insegnante di disciplina o di lingua straniera, oppure i due insegnanti insieme

in équipe, oppure in modo separato, se venisse praticata l'autovalutazione o la valutazione tra pari, se si usassero test già preconfezionati.

La terza parte riguardava *quando si valuta*: come fosse la frequenza, se la valutazione evidenziasse il progresso fatto tra contenuti e lingua in modo globale, oppure in modo separato, oppure solo un progresso fatto (o linguistico o disciplinare).

La quarta parte aveva a che fare con le *modalità di valutazione*: il tipo di obiettivi valutati: a lungo, medio o breve termine, le tipologie di verifiche sia scritte sia orali; se le prove venissero svolte tutte in lingua straniera, se fosse possibile distinguere, nel caso di errori, se si trattasse di errori linguistici o legati al contenuto e nel caso di errori linguistici, quanto influenzassero la *performance* degli studenti, se i contenuti della verifica venissero resi comprensibili anche con supporti extralinguistici.

La quinta parte metteva in evidenza *perché si valuta*: consentiva di avere un feedback sull'insegnamento da parte degli insegnanti, si verificavano i contenuti appresi e serviva come autovalutazione.

La sesta ed ultima parte riguardava un'analisi specifica su una verifica che era stata data dall'insegnante: tipologia di verifica, modalità di utilizzo, abilità di studio implicate, ecc.

In questa sede ci limiteremo a dare solo alcuni risultati che riteniamo utili per il nostro scopo.

Nella parte del questionario *che cosa valuto*, i docenti di lingua e di disciplina hanno risposto per il 45% che valutano sia la lingua sia il contenuto, per il 45% di più il contenuto e il 10% di più la lingua; gli studenti hanno risposto per il 52% che i docenti valutano di più il contenuto rispetto alla lingua, il 35% ha detto che i docenti danno lo stesso peso alla lingua e al contenuto e un 13% ha risposto che il docente valuta più la lingua rispetto al contenuto.

Rispetto a *come si valuta*, gli studenti per il 39% hanno risposto che la valutazione delle prove viene riportata come separata tra il docente di lingua e quello di disciplina, il 32% ha evidenziato che viene riferita come valutazione d'équipe tra i due docenti e il 29% ha risposto che viene presentata come valutazione di un unico insegnante. Inoltre i due terzi degli studenti hanno messo in evidenza che non erano state date alcune indicazioni rispetto ai punteggi delle singole parti del test; un 70% dei docenti ha dichiarato di non averle date.

Nella sezione *come si valuta*, gli studenti per il 54% hanno evidenziato che gli errori che fanno più di frequente sono dovuti a problemi linguistici, il 30% ha risposto che gli errori sono dovuti sia alla

lingua sia ai contenuti e il 16% ha detto che gli errori sono dovuti ai contenuti.

Per le tipologie di test scritti gli studenti per il 43% hanno detto che vengono date loro delle domande aperte, il 28% domande chiuse (test a scelta

multipla, vero o falso), il 20% composizioni, riassunti, progetti, relazioni di esperimenti, l'8% portfolio, selezione di lavori e l'1% altro.

Per la tipologia del test orale gli studenti per il 43% hanno detto che viene usata domanda-risposta (insegnante-studente), per il 28% la presentazione, per il 20% la discussione, per l'8% l'argomentazione e per l'1% altro (per esempio, disegnare un diagramma, ecc.).

Altro punto riguarda *il perché valuto*, gli studenti hanno evidenziato per il 64% che dopo la verifica c'è un momento in cui insieme ai compagni e agli insegnanti si discute della verifica, il 20% ha detto a volte e il 16% ha detto che non c'è questo momento.

Per quanto riguarda le abilità cognitive messe in gioco in classe e quindi durante il momento della verifica i docenti hanno messo in evidenza soprattutto esprimere un'opinione, fare delle previsioni, definire/classificare, descrivere oggetti e procedimenti, paragonare e contrapporre, fare ipotesi.

Per quanto riguarda le abilità di studio messe in gioco in classe e durante la verifica i docenti hanno evidenziato soprattutto sapere prendere appunti, scrivere un riassunto o una relazione, completare diagrammi e tabelle, presentare delle informazioni attraverso un grafico.

5. Feedback da parte dei docenti e degli studenti

Nella valutazione in generale e in modo specifico in quella che riguarda lingua e contenuti diventa importante la partecipazione attiva dei vari attori e questo implica che insegnanti e studenti devono dialogare per avere informazioni non solo in riferimento al prodotto finale ma anche al processo valutativo.

Questo può servire agli studenti per arrivare all'autovalutazione, cioè la capacità di poter valutare le proprie competenze mettendo in evidenza i punti forti e i punti deboli. In questo modo, l'autovalutazione rappresenta uno strumento efficace per la comprensione del proprio percorso e per lo sviluppo costante di strategie di apprendimento che portano sia a interpretare meglio il proprio impegno in relazione del corso sia all'autonomia.

L'autovalutazione diventa uno strumento efficace per gli studenti ma deve essere guidato e sviluppato dagli insegnanti che a loro volta beneficeranno dei risultati grazie alla relazione che si viene a instaurare tra gli stessi insegnanti e studenti portando ognuno a una maggiore responsabilità e consapevolezza del proprio operato.

Per poter arrivare a utilizzare al meglio lo strumento dell'autovalutazione diventa importante il lavoro di *feedback* fatto dagli insegnanti agli studenti e quello fatto dagli studenti agli insegnanti rispetto al processo valutativo.

Per gli insegnanti il *feedback* dato agli studenti diventa momento importante di condivisione con gli studenti stessi che permette loro di capire il

livello raggiunto delle proprie competenze; inoltre consente di capire il punto di vista degli insegnanti, apre la possibilità a un dialogo rispetto a una valutazione, sia essa positiva o negativa. In quest'ottica, la valutazione non diventa una sentenza rigida ma offre possibilità di scambio e di argomentazione. Per questo motivo il *feedback* dato agli studenti dovrebbe essere impostato privilegiando gli aspetti positivi rispetto a quelli negativi, mettendo in evidenza le azioni possibili rispetto a quello che non si può fare.

Per gli studenti questo diventa un'opportunità per la metariflessione attraverso un dialogo che si instaura tra insegnanti e studenti che diventa ricco di stimoli per arrivare a valutare il proprio prodotto e quello dei compagni e quindi poter autovalutarsi.

Per gli studenti il *feedback* dato agli insegnanti diventa interessante per avere delle informazioni rispetto alla loro percezione sul processo valutativo, sulla tipologia della prova, sulla somministrazione e sul loro atteggiamento durante la prova stessa.

Il contributo degli studenti potrà dare vita a uno scambio di pratiche ed esperienze su come rendere più chiare, per esempio, le consegne delle varie parti di un test, o potrà mettere in evidenza quali siano state le parti più difficili da affrontare e come eventualmente modificare o supportare tali parti.

Il *feedback* non deve solo servire per avere delle informazioni sulle parti di un test che hanno creato problemi o non hanno funzionato, bensì deve mettere in luce anche gli aspetti positivi, per esempio, quali esercizi della prova sono piaciuti di più agli studenti, quali sono stati più semplici, che cosa hanno apprezzato rispetto alla formulazione della prova, ecc.

In questo modo gli studenti si sentono partecipi della costruzione della stessa prova, si sentono responsabilizzati e possono dare dei suggerimenti agli insegnanti sia per la correzione delle stesse prove sia per la stesura delle prossime.

Proprio perché diventa fondamentale l'opinione degli studenti sarà opportuno vedere il momento in cui chiedere tale *feedback*. Se si vogliono avere informazioni rispetto al test proposto sarà importante richiedere tale *feedback* durante la prova stessa e quindi prevedere dei quesiti molto veloci ai quali rispondere perché è nel momento in cui gli studenti stanno facendo il test che possono darci maggiori informazioni poiché stanno vivendo emotivamente la prova; se si chiedesse dopo la prova forse non avremmo lo stesso risultato anche perché se c'è la percezione che non sia andata bene si cerca di dimenticare o allontanare dalla memoria tale risultato e inoltre sapere quali siano stati i problemi incontrati dagli studenti, prima di correggere le prove, può indirizzare gli insegnanti a tarare meglio la griglia di valutazione con le scale di livelli considerando la percezione degli studenti.

Considerando il caso di una verifica di lingua e contenuti si potranno inserire delle domande al termine della prova scritta che riguardano quegli aspetti che gli insegnanti vogliono indagare grazie al contributo degli studenti.

Alcune domande potrebbero essere le seguenti:

- | | |
|----|--|
| a. | hai avuto abbastanza tempo per svolgere la prova? |
| b. | c'erano delle consegne nelle varie parti del test che non erano chiare? |
| c. | quali sono le attività che ti sono piaciute di più? |
| d. | quali sono le attività che ti sono piaciute di meno? |
| e. | hai avuto più difficoltà con la lingua o con i contenuti? |
| f. | ci sono stati elementi extralinguistici che ti hanno aiutato durante la prova? |
| g. | che cosa ti aspettavi e non hai trovato nella prova? |
| h. | che cosa non ti aspettavi e hai trovato nella prova? |
| i. | ti risulta chiaro come verrà valutata la prova? |
| l. | secondo te la prova è stata facile, alla tua portata o difficile? |
| m. | che cosa ti ha influenzato positivamente durante la prova? |
| n. | che cosa ti ha influenzato negativamente durante la prova? |

Come si può vedere si tratta di domande molto semplici, concrete che riguardano l'organizzazione della prova e le percezioni degli studenti. Le informazioni che si possono ricavare sono rilevanti sia per gli insegnanti sia per gli studenti.

Gli insegnanti hanno la possibilità di capire se la prova è stata strutturata in modo adeguato rispetto alle esigenze degli studenti, che cosa ha funzionato, che cosa vale la pena di cambiare; gli studenti invece riflettono sulle loro percezioni, si rendono conto di che cosa ha creato loro dei problemi, che cosa sanno fare oppure no, che cosa preferiscono come attività.

Le domande rappresentano un esempio per sondare l'efficacia della prova e possono diventare importanti per capire l'intero processo valutativo dell'apprendimento coinvolgendo gli studenti a livello emotivo e cognitivo e nel caso della valutazione di un percorso CLIL ci si può subito rendere conto degli aspetti problematici della lingua e del contenuto e di conseguenza trovare soluzioni adeguate.

Riferimenti bibliografici

- Balboni Paolo E., 1998. *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Libreria.
- Balboni Paolo E., 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher/Bonacci.
- Baxter Andy, 1977. *Evaluating your Students*, London, Richmond Publishing.
- Brown James D., 1998. *New Ways of Classroom Assessment*, Alexandria (USA), TESOL.

- Coonan Carmel M., 2002. *La lingua straniera veicolare*, Torino, Utet Libreria.
- Cummins Jim, 1984. *Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students*, in Rivera Charlene (a cura di), *Language Proficiency and Academic Achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 1-18.
- O'Malley Michael J., Pierce Valdez Lorraine, 1996. *Authentic Assessment for English Language Learner*, Addison-Wesley Publishing Company.
- Marsh David, et al, 1997. *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, University of Jyväskylä, Jyväskylä: Continuing Education Centre.
- Nunan David, 1989. *Designing tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Serragiotto Graziano, 2006. *Monitoraggio di percorsi CLIL sul tema della valutazione*, in Serragiotto
- Serragiotto Graziano (a cura di), *Il piacere di imparare il piacere di insegnare*, Vicenza, La Serenissima, pp. 87-114.
- Serragiotto Graziano, 2014. *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Torino, Utet Libreria.
- Short Deborah J., 1993. *Assessing Integrated Language and Content Instruction in <TESOL Quarterly>*, XXVII, 4, pp. 627-656.
- Wiggins Grant, 1993. *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Willis Jane, 1996. *A Framework for Task-Based Learning*, Londra, Longman.
- Wolff Dieter, 1997. *Content-Based Bilingual Education or Using Foreign Languages as Working Languages in the Classroom*", in Marsh David, et al, *Aspects of Implementing Plurilingual Education: Seminar and Field Notes*, University of Jyväskylä, Jyväskylä: Continuing Education Centre.

Loredana PERLA

Università Aldo Moro di Bari

VALUTARE LE COMPETENZE LINGUISTICO-LETTERARIE: PRODROMI DIDATTICI

Abstract: On July 23, 1998, the Presidential Decree No. 323 reformed the state examination in secondary school and introduced, for the first time, the evaluation of competences in the Italian School System. Since then, an increasingly in-depth debate on the concept of competence has begun which has allowed to deepen the related aspects of teaching and evaluation. The contribution focuses on the evaluation of linguistic-literary competence, from the epistemological perspective. In reference to the axiom by which *how* to evaluate the linguistic-literary student learnings is related to *how* to teach the linguistic-literary content, the contribution hopes for a teacher who can connect the content, skills, and competences and does not reduce the whole evaluation process to mere content assessment. From this perspective, the evaluation of competences would be considered not a ‘command scepter’ in the hands of the teacher but an effective practice to improve the teaching and learning processes, the linguistic-literary competence of the students, as well as the general quality of the school. Whether the school intends to keep up with the times and respond adequately to the epochal changes of our century - i.e. the daily experiences of young people and the cultural mediation of technologically advanced civility -, it should rethink the teaching of literary-linguistic student competences into a wider connection with other purposes of learning and general didactic.

Key-words: linguistic education; evaluation of competences; general didactic

L'incontro della Scuola italiana con la valutazione delle competenze è avvenuto alla fine degli anni Novanta del secolo scorso, col DPR n.323 del 23 luglio 1998 che ha riformato l'esame di Stato nelle scuole secondarie superiori. L'art. 1 di tale norma invitava gli insegnanti “ad accertare le conoscenze generali e specifiche, le *competenze* in quanto possesso di abilità, anche di carattere applicativo, e le capacità elaborative, logiche e critiche acquisite”. Da quel momento si è avviato nel nostro Paese, per la prima volta, un dibattito profondo sul costrutto di competenza scolastica e sulla didattica/valutazione ad esso connessa: dibattito che ha introdotto nel discorso didattico alcune “coppie

categoriali” dal cui significato è indispensabile partire per perimetrare il costrutto della “competenza” entro confini congrui. Diversamente, si corre il rischio di un riduzionismo “laboristico” del significato di competenza che non rende giustizia alla tradizione della scuola italiana la quale vanta il merito di saper operare una didattica delle competenze da tempo memorabile, pur omettendo esplicitamente l’uso del lemma (Perla, 2013).

Le coppie categoriali sono conoscenza/abilità e capacità/competenza. Capire i significati di queste coppie antinomiche significa, in riferimento al tema specifico di questo saggio, comprendere subito che il tema della valutazione delle competenze linguistico-letterarie ha preso corpo in ragione della transizione da un sistema educativo di educazione e istruzione basato sul paradigma centralista e statalista a un sistema educativo e di istruzione qual è quello attuale in Italia, basato sui principi dell’autonomia scolastica. Tale passaggio è stato segnato dall’affermazione progressiva di una visione di valutazione responsiva (Stake, 1975, Perla, 2004) dei processi di apprendimento secondo la quale non è tanto (o solo) importante il “programma” da svolgere, quanto il risultato che viene effettivamente maturato in ragione dell’impegno dei vari *stakeholders* implicati nel processo. A rendere conto del risultato non è, dunque, il solo studente, pur essendo quest’ultimo il principale attore intorno al quale “ruota” l’evento didattico. La valutazione responsiva chiama tutti gli attori a esplicitare il *proprium* specifico nello svolgersi dell’azione e, per questo, ha un potente ruolo regolativo nella didattica scolastica: essa si radica nel modo di concepire l’apprendimento da parte dell’insegnante, nel saper innovare le pratiche, nel relazionarsi con gli studenti preoccupandosi della loro motivazione. Saper valutare l’apprendimento linguistico-letterario, dunque, diventa un tratto costitutivo del saper insegnare la lingua e la letteratura e si accompagna ad uno stile peculiare di “immaginare” il processo di apprendimento di contenuti, abilità e competenze specifici di tale dominio di sapere. Non è uno strumento di potere nelle mani del docente ma una prassi regolativa “per” migliorare l’insegnamento, l’apprendimento, la qualità generale della scuola. Volendo, infatti, disegnare il progetto di una scuola al passo coi tempi, capace di rispondere in modi adeguati ai mutamenti epocali intervenuti negli ultimi decenni del secolo scorso, comprese le forme di esperienza del mondo da parte dei giovani e di mediazione culturale proprie di una civiltà tecnologicamente avanzata, non è possibile parlare più soltanto di saperi, bensì di un ripensamento globale delle finalità dell’apprendimento di quei saperi, della didattica, della valutazione.

Vediamo specificatamente.

1. Il “cosa” della valutazione linguistico-letteraria: capacità/competenze, conoscenze/abilità

Quali sono gli oggetti della valutazione linguistico-letteraria?

La risposta immediata, alla luce del dibattito in corso sul costrutto relativo, è facile che sia “le competenze”! In realtà la questione non è così semplice come appare. Occorre introdurre qualche elemento di chiarificazione e, a tal scopo, sarà utile riprendere l’ormai classica distinzione indicata da Bertagna (2004, p.21) fra le due coppie categoriali oggetto della valutazione scolastica: capacità/competenze e conoscenze/abilità. La prima - capacità/competenze - è riferita alla persona dello studente, al suo essere unico e irripetibile, al suo personale modo di relazionarsi, agire, risolvere problemi nei vari ambiti della sua esistenza. Essa è, perciò, situata, inerisce processi e azioni fortemente contestualizzati. Si tratta dei saperi e dei saper fare *trasformati* da ciascuno studente nella propria vita e nella testimonianza che ne sa dare, anche oltre il tempo della scuola. La seconda coppia categoriale - conoscenze/abilità - diversamente dalla prima, è invece astratta e decontestualizzata e, dunque, proprio per questo, concettualizzabile in Programmi e Indicazioni valide per le scuole di tutto il territorio nazionale. In quanto sapere (conoscenza) e saper fare (abilità), essa fa riferimento agli standard della cultura umana che ogni Stato ha il dovere (la responsabilità) di trasmettere ai suoi cittadini, in tutti i luoghi e a prescindere dalle trasformazioni indotte dalla pragmatica dei contesti. Essendo conoscenze e abilità elementi generalizzabili (istituzionalizzabili), esse sono valutabili statisticamente da Enti deputati alla verifica e al controllo della loro trasmissione (in Italia l’Ente deputato è l’Invalsi). Le capacità/competenze, invece, non sono valutabili statisticamente, né è opportuno che lo siano, specialmente le capacità che attengono alle potenzialità native della persona da promuovere e trasformare, grazie alla cultura, in “atti” (apprendimenti) esistenziali.

Le competenze, dunque, non possono essere insegnate così come avviene con le conoscenze e le abilità: possono essere, al più, *suscitate* ricreando nel contesto scolastico le situazioni di verosimiglianza con la realtà in cui gli studenti possano esercitarle, *diventando* competenti, facendo progressivamente esperienza con le “famiglie di situazioni” che, con ogni probabilità, ritroveranno in contesti extrascolastici.

Dal punto di vista docimologico la competenza esprime, dunque, un dinamismo difficile da cogliere con prove di verifica oggettive e gli strumenti tradizionali della valutazione scolastica. E certamente ogni competenza è “intrisa” di conoscenze e abilità che sono incorporate nel corso dell’esperienza e sedimentate come sapere (anche) implicito. Di qui la difficile *valutabilità* e *certificabilità* di una competenza e la tortuosità del cammino legislativo italiano

per arrivare a definire una normativa chiara di riferimento¹ (Petracca, 2015). “Al massimo, si può raccontare come sono state, quando e come si sono maturate e svolte, in quali prove, e in quali circostanze, hanno dato buona prova di sé (*dimensione narrativa o testimoniale diretta delle capacità/competenze*); ancora, possono essere viste e più o meno “ammirate” dagli altri, ovviamente in modo diverso a seconda che, questi altri, siano “esperti” che ne hanno usate e ne usano di analoghe e che sono stati e che sono, a loro volta, “ammirati” come “esperti” da altri “esperti” (*dimensione valutativa/comparativa esterna delle capacità/competenze*); ma in nessun caso possono essere trasferite da un padre ad un figlio, da un maestro ad allievo, alla stregua di un concetto insegnato” (Bertagna, 2004, p. 84). Questa lunga precisazione non mette, tuttavia, in discussione la necessità di una “buona” valutazione delle competenze ai fini dell’apprendimento linguistico-letterario: e anzi, un processo di insegnamento linguistico privo o con una scarsa valutazione (spesso, infatti, si confonde con la valutazione la pratica del testing o della semplice misurazione), rischia di mettere in discussione il conseguimento degli obiettivi fondamentali e, nel contempo, di non cogliere le molte competenze legate all’acquisizione di una lingua che caratterizzano l’esperienza scolastica dello studente nel corso dell’apprendimento linguistico-letterario. Al docente vengono così a mancare una serie di informazioni importanti ai fini del prosieguo della sua azione didattica. Non si può, dunque, non valutare. Anche perché la valutazione è, oltre che uno strumento regolativo dell’agire docente, anche un potente mezzo di comunicazione e di restituzione del *feed-back* agli studenti e alle loro famiglie. Non c’è didattica senza *feed-back*, ovvero senza la consapevolezza del miglioramento (o peggioramento) del percorso di apprendimento dello studente. E, naturalmente, non c’è didattica delle competenze senza un modello pedagogico di valutazione delle competenze che tenga conto dell’oggetto da valutare e metta in campo uno strumentario adeguato all’oggetto.

La competenza linguistica è, infatti, un antico oggetto di studio perché parlare è un fatto naturale e specie-specifico (Chomsky, 1977), potremmo dire che è nato con l’uomo. Questo significa che ciò che i linguisti descrivono quando analizzano una lingua naturale non è l’esecuzione della lingua in quanto tale (cioè il comportamento linguistico) ma, appunto, la competenza che soggiace all’esecuzione: la competenza linguistica di un parlante è un insieme di regole che questi ha costruito nella sua mente applicando la sua capacità di acquisizione del linguaggio ai dati linguistici che ha sentito intorno a lui durante l’infanzia

¹ A questo proposito la legislazione italiana ha finalmente indicato in modo definitivo, per tutti gli ordini e gradi di scuola, quali siano le competenze da promuovere e poi da valutare e certificare. Sia nel primo che nel secondo ciclo, infatti, le scuole sono chiamate a certificare le competenze, come richiesto dalla Legge n. 169 del 30/10/2008 e dall’art. 8 del DPR 122/2009 (Regolamento sulla valutazione).

(Bertocchi *et alii*, 2000). La competenza linguistica è, dunque, l'oggetto della progettazione-valutazione nel modello didattico delle competenze, centrato sull'individualizzazione dei processi formativi e sull'apprendimento attivo e assunto attualmente dalla scuola italiana in funzione del contesto storico-culturale più attento al "fare" che alla sola conoscenza fine a sé.

Ciò vuol dire riconoscere un "valore d'uso" per la vita alla lettura, alla scrittura, alla letteratura italiana chiedendosi in che modo i contenuti di tali discipline possano fornire ai giovani gli strumenti necessari per l'esercizio autonomo della cittadinanza "planetaria". Ciò significa, sulla scia del pensiero di Edgar Morin, che la progettazione scolastica in tali campi va rifondata sul paradigma della complessità, superando i confini del disciplinarismo stretto e provando a costruire "ponti" fra le discipline.

La conoscenza va oggi subendo una trasformazione in senso fortemente sociale. La nostra è una società dei saperi dipendente nel suo sviluppo da informazioni e conoscenze (si pensi alla rivoluzione innescata dal web). La conoscenza è sempre più un bene sociale perché da essa dipendono la nostra vita e il progresso delle nostre società. Ma la conoscenza oggi va trasformandosi anche in senso epistemologico: è sempre più non-lineare, non-inerte, non-dogmatica ma, anzi, reticolare, aperta a continue falsificazioni: è una conoscenza dinamica, che richiede letture epistemologiche nuove che la ripensino anche a livello formativo. La didattica per competenze nasce anche da questa doppia trasformazione (epistemologica e sociale) della conoscenza.

Di qui anche la decisione del Parlamento e del Consiglio europei che hanno interpretato le otto competenze di cittadinanza in riferimento a tre aspetti cruciali nella vita di ciascuna persona collegando le conoscenze a finalità, per così dire, esistenziali: la realizzazione e la crescita personale (capitale culturale); la cittadinanza attiva e l'integrazione (capitale sociale); la capacità di inserimento professionale (capitale umano) nella prospettiva dell'apprendimento permanente. L'uso sociale della conoscenza, in questa significativa rappresentazione, viene profondamente avallato come vettore di sviluppo e innovazione. Progettare e valutare per competenze, dunque, significa ripensare l'insegnamento scolastico in un modo che lo "agganci alla vita" orientando l'apprendimento in modi che permettano il trasferimento di quanto imparato a scuola in situazioni di realtà. Per questo, per la scuola, progettare e valutare per competenze implica fare un percorso a ritroso in cui dai risultati attesi e dagli obiettivi finali si procede, all'indietro, nell'identificazione delle evidenze (o descrittori) della competenza stessa. Il punto essenziale di differenza rispetto alle passate modellistiche di progettazione e valutazione in uso nella scuola è la considerazione dei saperi disciplinari come strumenti per la formazione del soggetto, e non più come fini dell'azione insegnativa. L'inversione mezzi-fini (Castoldi, 2016, p.30) che ha caratterizzato la progettazione didattica va corretta e riportata nel suo giusto

alveo: quello che considera i contenuti di sapere, appunto, non come “fini” ma come “mezzi” per comprendere e affrontare la realtà naturale e sociale. Questa realtà pone problemi radicalmente nuovi in relazione agli insegnamenti e apprendimenti linguistici: la presenza sempre più ampia e strutturale di alunni stranieri, nati in Italia da genitori stranieri o nati all'estero e trasferiti in Italia con un patrimonio linguistico di provenienza già consolidato, interpella ricercatori e insegnanti nella ricerca di metodologie nuove e di strumenti valutativi sicuramente comprensivi di tali, oggettive, trasformazioni.

Per far sì che tale ripensamento abbia luogo, occorre risalire con più precisione alla dialettica che anima il sapere metodologico-didattico di insegnamento-apprendimento dei saperi scolastici linguistico-letterari e che implica modelli di progettazione e di valutazione diversi, più coerenti con le forme reticolari e “arboree” della conoscenza contemporanea. Non è dunque possibile parlare di valutazione della competenza linguistica se non si ripensa lo statuto della dialettica fra didattica generale e saperi disciplinari. Solo assumendo tutta la “portata eversiva” (Castoldi, 2016) del costruito della competenza sarà possibile superare il rischio dello pseudo-cambiamento di superficie delle forme pratiche dell'insegnamento linguistico: con la didattica delle competenze il cambiamento non può che essere profondo e riguardare il modo stesso di *suscitare* la competenza linguistica.

2. La valutazione nel rapporto fra didattica generale e saperi linguistico-letterari

Per entrare nel merito del discorso della valutazione della competenza linguistico-letteraria è necessario tracciare la cornice epistemologica nella quale si colloca il tema: la progettazione per competenze e il rapporto - ineludibile e denso di tensioni - fra la didattica generale e i saperi disciplinari, in questo caso linguistici e letterari. Tale rapporto si declina, nelle prassi didattiche d'aula, in azioni di *transfer* o trasposizione didattica (Chevallard 1985, Develay, 1995) attraverso le quali il docente interpreta la disciplina-ricerca (o sapere sapiente) in disciplina-insegnamento (o sapere scolastico). Esiste, dunque, una “conoscenza didattica” correlata a una “conoscenza disciplinare” che, nel rispetto delle finalità che la società affida alla scuola, viene mediata dal docente affinché si trasformi in apprendimento dello studente.

In passato è stato commesso l'errore, da parte delle didattiche disciplinari, di credere di trovare nelle epistemologie delle materie il proprio fondamento e la propria autosufficienza. In realtà le didattiche disciplinari sono soprattutto “didattica”, ovvero un sapere formale: un sapere che cerca un

rapporto di coerenza fra fini e mezzi dell'insegnare e che ha come fine specifico l'apprendimento, non totalmente riconducibile all'epistemologia della disciplina. L'errore più comune commesso dai disciplinari è quello di credere la materia intrinsecamente interessante; la realtà del quotidiano "fare scuola" dice agli insegnanti esattamente l'inverso. Nessuna materia è automotivante, ma necessita di un modello di razionalità formale da applicare in aula e che è costruito sul curricolo, sulla verticalizzazione dei saperi da insegnare, sulle tecniche organizzative, sulla scelta dei contenuti dei saperi scolastici, sulla loro scansione graduale, sull'adozione di peculiari tecnologie comunicative ed informatiche che rendono oggi certamente più facile all'insegnante (rispetto a ieri) "elicitar" la motivazione dello studente. E ottenerne il traguardo più difficile: far apprendere allo studente il senso formativo di una certa materia, l'attitudine di una disciplina, ancor più che il metodo. Far apprendere agli studenti l'attitudine di una disciplina significa, nel caso della matematica, per esempio, far apprendere il rigore logico, la concentrazione, il ragionamento, la procedura così come, nel caso dell'apprendimento della letteratura, far amare una certa opera al punto da ricordarne la trama a distanza di anni. Claudio Giunta, docente di letteratura italiana all'Università di Trento, rammenta, fra lo stupito e il rassegnato, l'esito delle prove di verifica somministrate alle matricole del corso di Lettere: pochissimi studenti ricordavano la conclusione della Divina Commedia o se Renzo e Lucia convolassero a nozze. Epperò conoscevano le figure retoriche, la differenza fra metonimia e litote o la semantica strutturale di Greimas. Ciò che sarebbe stato più importante per il futuro dello studente, la scuola, purtroppo, non è riuscito a trasmetterlo. "Si può, si deve anzi, essere incompleti e squilibrati: essenziale è trasmettere agli studenti il gusto e l'interesse per i libri, e a questo scopo il cosa, la lista degli autori, è quasi indifferente; conta invece[...]il come" (Giunta, 2017, p.53). Nelle pratiche di insegnamento della letteratura in Italia si è depositata l'idea universitaria di letteratura, non si è formata un'adeguata didattica della letteratura: si discute di letteratura come "problema" (il problema del verismo, il problema del decadentismo ecc. ecc.), piuttosto che suscitare l'amore per Verga e Leopardi: quel gusto per testi immortali degni di essere ricordati tutta la vita.

Anche per questo le grandi (e inevase) domande della didattica della lingua e letteratura italiana dovrebbero essere queste: come trasmettere il gusto per la lettura? Come formare la consuetudine delle ragazze e dei ragazzi con i libri? Come educare alla "pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri tutta la vita?"². Conta più il conseguimento (e la valutazione) di questi obiettivi o contano di più le analisi sistematiche, le mappe concettuali, le glosse al testo sulla base della teoria delle funzioni di Jakobson? Il tema della didattica (e della

² Rapporto sulla promozione della lettura in Italia, Presidenza del Consiglio dei Ministri, marzo 2013

valutazione) linguistico-letteraria sta in queste scelte che spetta all'insegnante compiere: fra il formare le attitudini proprie di una certa disciplina e il formare all'uso degli apparati di analisi ed interpretazione dei testi, delle nomenclature, delle glosse, pur senza escludere un giusto compromesso fra i due. Così come ineludibile è, oggi, il tema educativo-didattico della formazione all'identità nazionale attraverso la scelta di oggetti culturali "italianistici". A differenza di quanto accadeva ieri, oggi la grande massa degli studenti è, in linea di principio, in possesso degli strumenti per leggere la propria lingua scritta e tuttavia - basti accostare le tesi di laurea degli studenti universitari - la padronanza in termini di competenza della lingua scritta da parte degli studenti è sbalorditivamente bassa. Perché? Si tratta di un problema degli italianisti (e non c'è dubbio che l'asse fondativo dell'unità italiana resti la lingua e la tradizione letteraria, a maggior ragione oggi, di fronte a una realtà socio-etnica in rapida trasformazione), ma si tratta, certamente, di un problema didattico che impegnerà gli insegnanti a confrontare la problematicità del *genus italicum* col fenomeno immigratorio e con l'esigenza di dare una migliore visibilità al rapporto culturale Italia-resto del mondo (lingue, modi di essere, cultura, tradizioni ecc.).

Il tema del "cosa insegnare" resta dunque importantissimo ai fini della valutazione. Anche per questo il sapere scolastico non è né teorico, né pratico ma, come scrive Astolfi, è proposizionale: al docente spetta impostarne la logica (Astolfi, 1992). La valutazione dovrebbe dunque avere due focus di attenzione: uno è sull'apprendimento del sapere proposizionale da parte dello studente, l'altro è sulla mediazione, ovvero sull'azione di costruzione formale del sapere proposizionale che l'insegnante opera per tradurre in sapere scolastico (fruibile) il sapere scientifico prodotto nei circuiti della ricerca accademica: «lavoro che di un oggetto del sapere da insegnare fa un oggetto di insegnamento» (Chevallard, 1985, p. 39).

3. Irrilevanza della didattica disciplinare?

Nell'azione di insegnamento convergono, dunque, sul piano teorico, i paradigmi della didattica generale e dei saperi disciplinari. Non ha più senso, come si è fatto in passato, distinguere fra didattica generale e didattiche disciplinari. Ha senso, invece, parlare di dialettica fra didattica generale e *saperi disciplinari*: ovvero di spazio-tempo dell'azione (ove l'insegnante opera le sue continue regolazioni) come il "fondamento" su cui si costruisce l'interconnessione profonda fra l'epistemologia disciplinare (con i suoi statuti, le sue grammatiche) e la didattica generale (con il suo statuto e la sua grammatica). La didattica generale, oggi autonoma, ha mutuato da altri ambiti teorici quelle

caratteristiche che oggi rendono dialettico e peculiare il suo rapporto coi saperi³ (Laneve, 1993). Questa dialettica è evidente nell'analisi di pratica (Altet, 2003; Laneve, 2005; Perla, 2014) e si esprime in ogni azione dell'insegnante.

Consideriamo, ad esempio, l'azione della progettazione. Nella progettazione l'insegnante opera la selezione accurata degli oggetti culturali da insegnare. Non applica un format a un sapere inerte: costruisce in quel momento, calibrando le scelte a un determinato contesto e a determinati destinatari, una ipotesi di sapere proposizionale. Così è nella valutazione. Non esiste uno strumentario "generale" della valutazione che si applica a tutti gli oggetti universalmente; esiste invece un'azione di identificazione dei contenuti da valutare e di analisi degli strumenti possibili che consentano di ottenere evidenze utili alla formulazione di un giudizio. Di certo l'insegnante (e la sua azione) sono il "fulcro di tutto" (D'Amore, Fandiño Pinilla, 2007, p.21) perché è nella mediazione docetica - e solo in quella - che prende corpo la tensione fra metodo e contenuto. E di certo questa azione è un "atto creativo" (D'Amore, Fandiño Pinilla, 2007, p.21), poiché deve tener conto dell'insieme di variabili in atto nella situazione nella quale l'insegnante opera⁴ (Perla, 2010). Ma è pleonastico distinguere fra variabili della didattica generale e variabili delle didattiche disciplinari. E non ha più senso, oggi, parlare di Didattica dipendente dalla Pedagogia (Damiano, 2013, pp. 325-347) ma di Didattica come teoria formale che ha come oggetto l'insegnamento e le condizioni che rendono possibile ed efficace l'apprendimento dello studente. Se consideriamo tale assunto come l'approdo della ricerca didattica più matura, dobbiamo necessariamente mettere in discussione il distinguo fra didattica generale e didattiche disciplinari valso sino a ieri. Del resto già Audigier (2008) evidenziava il punto di distacco radicale della Didattica dalla Pedagogia proprio in ragione della presa in conto sistematica dei contenuti disciplinari da parte della prima. "Che senso avrebbe, infatti, il rapporto classico fra <<maestro-e-scolaro>>, senza l'oggetto culturale?"

³ Il "paradigma polireferenziale" è un modello teorico degli anni Novanta (Laneve, 1993) in cui emergono chiaramente i referenti disciplinari della didattica fra i quali a noi interessa ricordare l'epistemologia delle discipline. Esso mira a indicare rapporti nuovi e meno riduttivi fra i saperi e il sapere didattico, compito che la riflessione didattica contemporanea non può non assumersi in quanto si priverebbe di conoscenze necessarie. E in questa direzione il rapporto non deve essere a senso unico, bensì bidirezionalmente orientato.

⁴ L'azione didattica si può rappresentare, con relativa facilità, attraverso tutte le variabili che, a partire dagli anni '70, il "nuovo corso" della ricerca didattica sull'insegnamento ha via via messo a fuoco. Quali? Le richiamo qui di seguito, immediatamente dopo (per l'efficacia sinottica), i noti schemi di M.J.Dunkin, B.J.Biddle (1974) e di L.S.Shulman (1986, 1987): *le variabili di finalizzazione*, inerenti agli scopi dell'insegnamento (di socializzazione e metacognizione); *le variabili tecniche*, coincidenti con i "gesti professionali" del mestiere e le componenti di progettazione, valutazione, organizzazione; *le variabili comunicative* mediate dal linguaggio verbale e non; *le variabili di "contestualizzazione"* relative alla cultura di scuola; *le variabili relazionali*, che includono tutte le pratiche di magistralità educativa: accompagnamento, cura, personalizzazione, ascolto, clinicità (Perla, 2010).

Ma in che senso 'insegnante è <<maestro>> se non a ragione del <<cosa>> che padroneggia (e delle procedure per renderlo accessibile all'alunno?). E viceversa, perché definire <<scolaro>> qualcuno se non rispetto a qualcosa da apprendere?" (Damiano, 1996, p.17). Un punto fermo della ricerca didattica contemporanea individua, dunque, nell'azione di trasposizione il suo oggetto di studio: un oggetto con una consistenza irriducibile e specifica, basata sulla dialettica costante col sapere che va "scolarizzato" e trasformato in apprendimento. È questo, infatti, il lavoro didattico dell'insegnante: garantire ai saperi scolarizzati "identità epistemologica, rappresentatività dell'area culturale, sistematicità interna" (Damiano, 1996, p.23) in relazione ai compiti cognitivi degli allievi e ai vincoli posti dall'istituzione. Ovviamente tali assunti non possono non condizionare anche le interpretazioni delle azioni di valutazione delle competenze linguistico-letterarie.

Come è noto, l'insegnamento dell'italiano comprende tradizionalmente tre settori: l'educazione all'uso della lingua, la riflessione sulla lingua, l'educazione letteraria. Tali settori sono intrecciati nell'azione didattica ma vanno ben distinti nella valutazione. Ed è interessante quanto sostenuto da Chevallard a questo proposito: nella scuola meritano di essere insegnati soltanto gli oggetti del sapere "passibili" di una buona trasposizione didattica. Senza una buona trasposizione (che ha luogo solo se il docente riesce a svolgere un'ottima ricostruzione della genesi storica e degli sviluppi del sapere intorno a quel contenuto, la cosiddetta «riserva deontologica» ivi, p. 47) è impossibile anche l'esercizio di una buona valutazione. Per questo Pellerey (2010, p.109) insiste sul fatto che, ai fini di una "buona valutazione", tutte le conoscenze selezionate a scuola come saperi insegnabili debbano manifestare tre caratteristiche: *significatività*, *stabilità*, *fruibilità*.

Solo così le conoscenze entrano a far parte nella memoria a lungo termine dello studente e articolano principi organizzatori adeguati per leggere e interpretare contesti ed esperienze che abbiano qualche carattere di novità, innervando le competenze. Altrimenti le conoscenze (i contenuti di sapere) restano "inerti" e vengono dimenticate presto. Fra le competenze linguistico-letterarie degne di valutazione vi sono: la competenza lessicale (padronanza produttiva e ricettiva del lessico); grammaticale (comprendere e usare strutture di frase; in particolare controllare la correttezza grammaticale delle proprie produzioni, relativa alla varietà linguistica di volta in volta appropriata); testuale (riconoscere nella ricezione e usare nella produzione strutture di coerenza e coesione); pragmatica (riconoscere emittenti, destinatari, adeguare il testo prodotto a scopi ecc.); sociolinguistica (riconoscere varietà linguistiche, saperle scegliere e usare in funzione della situazione), (Colombo, Guerriero, 2001, p. 48). Analoghe caratteristiche dovrebbero manifestare anche le abilità e le componenti affettive che entrano pienamente nella valutazione poiché parte integrante di una competenza: fragilità emotive, scarsa tenacia e capacità

di concentrazione sono fattori che pregiudicano l'apprendimento. Di qui l'importanza di sottoporre anche questi aspetti a un'attenta valutazione. Ciò che va considerato è che qualunque competenza e, dunque, anche quella linguistico-letteraria, non è mai direttamente rilevabile, ma è possibile inferirne la presenza sulla base di un insieme di sue manifestazioni o prestazioni che fungono da "base informativa utile" (Pellerey, 2010, p. 111) per ipotizzarne esistenza e il "livello" raggiunto. Il concetto di "livello" nella valutazione delle competenze è, dunque, fondamentale proprio in ragione della natura dinamica e trasformativa della competenza stessa: essa va prima progettata e sviluppata, poi accertata nel *livello* di padronanza raggiunto, infine certificata. Non è facile decidere se un soggetto posseda o meno una competenza sulla base di una singola prestazione. Per questo nella pratica valutativa scolastica occorre ricorrere a più fonti informative: l'osservazione sistematica; l'analisi dei risultati conseguiti, l'autovalutazione dello studente. E occorrono più dispositivi rilevativi. Sono preziose in proposito le parole di Pellerey a proposito dei rischi riduzionistici in materia di valutazione delle competenze: quelli che inducono ad affrontare l'oggetto nuovo (la competenza) con strumenti valutativi vecchi (i test o le prove di profitto): "L'elaborazione di un giudizio finale, che tenga conto dell'insieme delle manifestazioni di competenza, anche da un punto di vista evolutivo, non può certo basarsi su calcoli di tipo statistico, alla ricerca di medie: assume invece il carattere di un accertamento di presenza e di livello che deve essere sostenuto da elementi di prova (le informazioni raccolte) e da consenso (da parte di altri, in molti casi anche dal soggetto valutato)" (Pellerey, 2010, p. 113). Un giudizio che risulti il più possibile degno di fiducia. Certamente uno dei problemi che oggi vanno affrontati nella valutazione delle competenze linguistico-letterarie risiede in ciò che De Mauro aveva individuato come "vaghezza" della competenza linguistica o *iato* fra lingua e sue manifestazioni (De Mauro, 2002). Pensiamo ai contesti plurilingue ove l'eterogeneità dei livelli di competenza costituisce la regola: "all'idea che la valutazione debba fornire risultati precisi ed esatti si sostituisce quella di una valutazione che persegue l'*adeguatezza*" (Jafrancesco, Machetti, 2010, p.149-150). Di qui l'immagine di compromesso negoziale che ha finito col connotare l'intero dispositivo della valutazione delle competenze linguistiche (meno di quelle letterarie): frutto di una mediazione sofisticata fra strumenti usati dai docenti ed accettabilità degli esiti ottenuti. Di contro, la Direttiva 12/07/2004 n.56 ha individuato la valutazione dell'italiano come una delle priorità strategiche cui deve attenersi l'Invalsi, ovvero l'Istituto Nazionale di valutazione de sistema di istruzione italiano. Da allora gli studenti delle scuole italiane vengono sottoposti a brevi test di comprensione della lettura somministrati nelle seconde e quinte elementari, prime e terze medie e in tutte le seconde superiori e che servono, nelle intenzioni del Ministero dell'Istruzione, a valutare il livello di preparazione degli alunni in Italiano e Matematica. Le prove Invalsi sono largamente deficitarie ai fini di una rilevazione attendibile. L'Invalsi

valuta solo alcuni aspetti della “padronanza linguistica” che consiste nel possesso ben strutturato della lingua e che individua, al termine dell’obbligo di istruzione un ventaglio di sotto-competenze: la maturazione di una competenza nel padroneggiare gli strumenti espressivi e argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa in contesti; leggere, comprendere e interpretare testi scritti di vario tipo; produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi. E questo insieme all’utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi; utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario; utilizzare e produrre testi multimediali⁵. Nella padronanza linguistica alcuni comprendono anche il “testo letterario” (o competenza poetica in senso esteso) (Manzotti, Zampese, 2010, p. 53). Insomma, l’oggetto di valutazione linguistico-letteraria presenta una irriducibile complessità che, inevitabilmente, chiede un’analisi non superficiale degli strumenti della sua valutazione.

4. Sul concetto della *spendibilità* della letteratura italiana

Un argomento piuttosto dibattuto della didattica (e conseguente valutazione) delle competenze letterarie riguarda, infine, la difficoltà, propria di molti docenti, di riuscire a insegnare una letteratura prossima al presente e alla quotidianità degli alunni. La ricchezza contenutistica del famigerato “programma” di letteratura italiana impedirebbe al docente di arrivare a trattare il Novecento e, dunque, autori e letture probabilmente più motivanti e vicine agli interessi degli studenti. Qualche studioso ipotizza, infatti, che sia proprio la distanza fra quanto proposto a scuola agli allievi e quanto questi ultimi trovano nelle librerie (laddove le frequentano) ad aver prodotto quella disaffezione profonda alla lettura nel nostro Paese che ormai tocca percentuali altissime⁶.

⁵ DM 139, 22/07/2007.

⁶ In Italia nel 2016 sono state circa 33 milioni le persone con più di 6 anni che non hanno letto nemmeno un libro di carta in un anno, cioè il 57,6% della popolazione. Dall’indagine viene fuori anche un identikit dei non lettori che sono soprattutto maschi: il 64,5% rispetto al 51,1% delle donne. Tra i bambini, l’aumento dei non lettori di libri è stato più forte tra i 6-10 anni (+9,3%), tra gli 11-14 anni (+13,9%) e tra i 15-17 anni (11,7%). Da non trascurare che si legge meno andando avanti con gli anni: i non lettori sono il 46,8% nella fascia 11-14 anni, diventano il 61% tra 65-74 anni e il 73,5% tra 75 anni e più. E spesso non legge chi ha un basso livello di istruzione: sono non lettori il 77,1% tra quelli che possiedono al massimo la licenza media, mentre tra i laureati la percentuale scende al 25%. La prevalenza di non lettori è al Sud con il 69,2% e con una punta del 73% in Calabria, il +13% rispetto al Centro (55,8%) e il +19% rispetto al Nord (49,7%). Un’eccezione è rappresentata dalla Sardegna dove i non lettori sono il 51,8%, cioè a livelli inferiori alla media nazionale. Le percentuali più basse sono a Trento (43,7%), in Friuli (44,6%) e Bolzano (46%). E, tra chi usa Internet tutti i giorni, i non lettori sono 45,6%, mentre erano il 30,9% nel 2010 e tra chi svolge attività di comunicazione e socializzazione su Internet i non lettori sono il 47,7%, (erano il 33,2% nel 2010). Fonte Istat.

L'ipotesi, in realtà, è tutta da dimostrare. Certamente la competenza letteraria è condizionata da quella di saper comprendere ed interpretare in modo adeguato il significato di testi scritti di media complessità. E tale competenza di *literacy* appare molto bassa nella popolazione adulta italiana, molto più bassa della media Ocse. Eppoi, fenomeno preoccupante, si registra un calo progressivo dei lettori nella popolazione dei giovanissimi fra i quali si è diffusa l'abitudine alla lettura di contenuti digitali: meno impegnativa, più rapsodica e discontinua. L'uso di Internet è certamente entrato in profonda concorrenza con la lettura tradizionale del libro di carta fra i giovani e questo sebbene in una prima fase fosse accaduto il contrario e i maggiori fruitori di internet fossero anche i maggiori lettori di libri e più in generale fruitori di cultura. Ma oggi le indagini ci dicono che anche la lettura di *e-book* non si è diffusa come si auspicava e questo è il segno, unitamente all'abbassamento delle percentuali dei lettori abituali, di una complessiva difficoltà della scuola italiana a formare all'amore per il libro (Roncaglia, 2010). Ma dello studio della letteratura non è possibile fare a meno: l'opera letteraria è uno strumento prezioso per far riflettere gli studenti sul senso della vita e sulla condizione umana; per scoprire in essa un significato utile a capirsi meglio. Il cuore dell'insegnamento letterario resta senz'altro questo (Todorov, 2008). Riuscirà la didattica per competenze a invertire la rotta di una deriva che sembra ineluttabile? Una strada percorribile pare quella di una nuova didattica attenta al tema della *spendibilità* della letteratura (Cinquegrani, 2014). E' una via che incontra la resistenza di numerosi docenti e, soprattutto, dei molti accademici convinti dell'idea di una necessaria *gratuità* degli apprendimenti letterari. Scegliere i contenuti letterari in funzione di una loro presunta spendibilità sul piano dell'interesse dello studente o dell'uso che se ne può fare appare quasi un'eresia. Eppure può essere, questa, una strada ragionevole per riprendere il "dialogo" fra insegnanti ed allievi (che rischia di interrompersi) e schiude alla possibilità di ancorare l'insegnamento di contenuti letterari storicamente datati a quelli di una letteratura più recente, seppure meno "aurea", ma certamente più motivante. Si può parlare del passato, insomma, attraverso il presente. Scegliere letture che siano più vicine al bisogno dei ragazzi di comprendere meglio il mondo socio-culturale in cui sono immersi e i suoi problemi è oggi una necessità se vogliamo riguadagnare i giovani all'amore per il libro: il caso Saviano che "insegna" a capire il perché del fenomeno camorristico o quello de "La casta" di Rizzo e Stella che ha inaugurato in Italia la stagione della denuncia "via libro" del malaffare politico sono due esempi di genere che appassiona gli studenti ma che, dal punto di vista della critica letteraria, appare lontanissimo dal canone occidentale (Bloom, 1996). Ne facciamo a meno? Insistiamo nella proposta di soli contenuti letterariamente distanti dalla vita degli studenti? Non ci sono risposte facili. Personalmente credo sia opportuno "attraversare" Rizzo e Stella per arrivare a Foscolo e, certamente, credo occorra, da parte del

docente, avvalersi di una maggiore libertà nella scelta dei contenuti da proporre, utilizzando per esempio, i progetti di lettura come mediazione e traduzione più comprensibile e vicina agli studenti di tanta letteratura tradizionale. Si tratta di progetti che legano l'insegnamento tradizionale della storia della letteratura al piacere di leggere opere recenti, non dimenticando la lezione di Citton (2012) secondo la quale chi si accosta a un testo scritto ha il diritto di instaurare con esso non solo un rapporto "tecnico" e di "sapere" ma anche di sperimentazione interpretativa. La verifica di questa attitudine non può, dunque, essere misurata ma richiede una valutazione appropriata, centrata sul lettore e sulle sue attitudini di trasduzione, ricostruzione del passato, dei nessi col presente, di transfert delle acquisizioni empatico-cognitive dai libri alla vita (Ceserani, 2010, Sclarandis, Spingola, 2013). Tutto il senso del problema della valutazione della competenza letteraria credo si possa riassumere nella dialettica scolastica fra analisi del testo-ermeneutica del testo: la prima ben rappresentata dall'introduzione della prima prova scritta degli esami di Stato (1998) ridottasi nel tempo ad un'arida verifica del sapere tecnico di smontaggio del testo; la seconda ben rappresentata dall'orientamento, praticato da tanti insegnanti innovatori, a una lettura non tecnica del testo ma di rinvio ad una ulteriorità di significati. E' il lavoro ermeneutico che il buon docente cerca di fare in aula accompagnando gli studenti nei boschi oscuri del sottotesto, orientandoli a saper cogliere ciò che non è immediatamente comprensibile, al rifiuto dei significati stereotipati. "Voglio dire che lo studio dei testi letterari a scuola, e l'esposizione orale e scritta intorno a questi testi, dovrebbe anche essere un modo per imparare come organizzare un discorso, oralmente o per iscritto, o - per adoperare un termine più generale - per imparare la *cura* [...]. Non ci sono (quasi) né scrittori né opere imprescindibili; studiare bene la letteratura a scuola non significa 'farsi un'infarinatura' di tutto, o 'non avere buchi nella preparazione', o 'assimilare il canone'; significa imparare a leggere i libri di ogni sorta e avere voglia di leggerne altri" (Giunta, 2017, pp. 74-103). Insegnare la cura per il testo e l'amore per il leggere sono i traguardi di competenze di una didattica della letteratura aperta al nuovo.

5. Gli strumenti della valutazione linguistico-letteraria

Alla luce di quanto detto la valutazione delle competenze linguistico-letterarie non può essere svolta seguendo l'esclusivo canone del "language testing" o della misura (Davies, 1990) che consiste in quel complesso di operazioni volto ad ottenere dati sulla quantità e la qualità dell'acquisizione dell'allievo di una determinata lingua; a definire parametri da applicare alle prove per ottenere un punteggio; a esprimere un giudizio (che può essere un voto espresso in numeri o in lettere oppure un giudizio in cui si fa una diagnosi e, se necessario, si

suggerisce un'attività di recupero; Porcelli 1992, Balboni 1999). A queste attività ne vanno affiancate altre, messe a punto anche in seguito alla pubblicazione del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione, Consiglio d'Europa, 2002) che attesta l'attenzione crescente della didattica delle lingue verso modelli di valutazione per competenze. I livelli e i descrittori presenti nel documento possono essere assunti come strumenti indispensabili per la costruzione di curricula, syllabi, prove autentiche. E permettono di individuare parametri spendibili dall'insegnante di lingue in base al tipo di competenza che vuole verificare (linguistica, comunicativa, culturale, pragmatica), in base alle abilità prese in considerazione (comprendere, parlare, leggere, scrivere), in base alle tecniche o ai materiali didattici utilizzati. E anche in base al target di allievi: un peso specifico va assumendo, infatti, anche la valutazione delle competenze linguistiche degli alunni stranieri, grazie agli orientamenti rivenienti dalla pubblicazione di documenti ad hoc (Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, Miur 2006). L'obiettivo è quello di indirizzare le pratiche valutative delle competenze linguistiche verso la standardizzazione di protocolli condivisi che portino alla piena comparabilità e riconoscibilità dei titoli che attestano la competenza linguistica. Ma nell'avvertenza che strumenti omogenei, standardizzati e correlabili fra loro, difficilmente riescono ad esaurire la valutabilità dell'oggetto considerato, ovvero la lingua e la competenza in essa raggiunta: occorre flessibilità. E occorrono prove autentiche. Ogni valutazione linguistica implica, infatti, una precisa concezione di lingua e di apprendimento linguistico. E in base alla concezione oggi riconosciuta di lingua intesa come competenza comunicativa e culturale, possiamo dire che una prova di valutazione linguistica debba essere costruita in modo da permettere di rilevare la competenza di un allievo nel saper *usare operativamente* la lingua. Non si smetterà mai di insistere su questo elementare principio didattico: conoscere una lingua, infatti, non significa solo averne appreso il sistema grammaticale (fonologico, morfosintattico e lessicale) ed essere in grado di descriverne le regole. Significa *saper usare quella lingua nei modi e agli scopi per cui i parlanti nativi la usano*. Non è un puro "sapere" quanto un "saper fare in lingua". Anche per questo nella valutazione occorre strutturare prove autentiche, le sole che consentano la rilevazione dei livelli di competenza linguistico-letteraria raggiunti. Anche la certificazione delle competenze, che è l'adempimento finale dei processi valutativi delle competenze linguistico-letterarie, non avrebbe alcun senso se non fosse sostenuta da un modello di agire valutativo supportato dall'uso di metodologie e procedure di progettazione e sviluppo di competenze. E, dunque, le prove strutturate e standardizzate, pur utili, non sono in grado di accertare "l'apprendimento oltre" (Petracca, 2015, p. 88). Cosa è l'apprendimento "oltre"? Petracca lo associa alla dialettica del lector in fabula: quando chiediamo a una persona di ripetere ciò che ha ascoltato di

un seminario o di una conversazione la restituzione sarà diversa da soggetto a soggetto perché ciascuno avrà fatto interagire i contenuti ascoltati col complesso di convinzioni e cultura personali che connoteranno la sua restituzione. In questo è la complessità dell'apprendimento: un processo di perenne integrazione fra quanto viene insegnato e quanto viene "metabolizzato", interpretato e fatto interagire col "pregresso" già posseduto da ciascuno. Valutare questo modo peculiare di interpretare gli oggetti culturali non è semplice se non si adotta un modello autentico. Una valutazione autentica delle competenze va fondata su due proprietà essenziali: l'ancoraggio a compiti autentici e significativi e la presenza di feed-back immediati (Castoldi, 2011, p.57). Essa fa a meno delle prove "carta e penna" e "preferisce" situazioni-problema: gli allievi dovrebbero trovarsi di fronte a situazioni linguistiche per la cui risoluzione occorre intraprendere un percorso simile a quello di una ricerca, con l'analisi del problema, la formulazione di più ipotesi di soluzione, la scelta e strutturazione di un percorso risolutivo, la costruzione di un prodotto. Naturalmente per essere efficace, la valutazione autentica dovrebbe preoccuparsi di essere autovalutativa, predittiva, centrata sullo studente, profondamente connessa al mondo reale, responsabilizzante. In altre parole, dovrebbe invitare gli allievi ad applicare la conoscenza in contesti reali simili a quelli in cui lavorano gli adulti, nell'integrazione di più routine in abilità complesse (Wiggins, 1993). Compiti di realtà e progetti sono strumenti valutativi adeguati a rilevare, per esempio, la maturazione di livelli di competenza interpretativa di un testo, così come le osservazioni sistematiche: essa hanno una funzione squisitamente formativa e possono essere compiute nel corso di un ordinario processo di apprendimento portando alla conoscenza degli studenti evidenze che possono essere assai utili per attivare procedure migliorative.

6. Conclusioni

La valutazione scolastica delle competenze linguistico-letterarie ha una complessità di riferimenti e di risvolti impossibili da padroneggiare in forma di puri tecnicismi. Apprendere a saper valutare non è attribuire giudizi o voti ma saper ancorare tale agire nel modo di concepire la progettazione linguistico-letteraria (Cioce, 2014), nella scelta dei mediatori di insegnamento (Damiano, 2013), nel modo di relazionarsi con gli studenti e di appassionarli al sapere scolastico che si porge in aula. La valutazione è la regolazione della propria azione didattica e i criteri che si usano nella valutazione diventano in realtà gli stessi fini dell'educazione. Valutazione ed educazione vengono così a coincidere se <<il fine della valutazione è far in modo che il soggetto... raggiunga una maturità tale da poter agire in modo da conseguire man mano il fine proprio della sua vita d'uomo>> (Calonghi, 1976). E ancora: tutti i tipi di valutazione dovrebbero essere formativi o educativi, altrimenti non avrebbero

ragione di essere. La valutazione va insomma assunta come guida delle azioni didattiche e via per la formazione. Ogni valutazione va posta al *servizio degli attori del processo didattico*. Di più, essa va fatta interagire dinamicamente a tal punto con la Didattica da diventarne un elemento essenziale di regolazione⁷. Ogni atto valutativo in campo didattico è *sovradeterminato e multidimensionale*. Per rendersene conto, scrive Hadji, basta porsi la domanda “chi fa che cosa?” per arrivare a constatare la pervasività e specularità di ogni azione valutativa. Se si guarda ai docenti, essi decidono, attraverso il valore assegnato alle prestazioni degli studenti, lo stesso valore di questi ultimi, il loro “futuro sociale”. Ma valutano anche il loro stesso lavoro e, indirettamente, anche la pertinenza sociale del loro compito di docenti. Lo stesso discorso può essere fatto se si assume la prospettiva degli studenti. Anche questi valutano i loro docenti e sono invitati ad autovalutare i propri prodotti, ma attraverso quest’azione arrivano anche a delineare un’immagine di se stessi che “contribuisce a suggellare il loro futuro destino di adulti” (Hadji, 1995), ad influenzare <<molto il concetto che un ragazzo si fa di se stesso>> (Calonghi, 1976). Insomma, la valutazione ha un carattere proteiforme che ne fa un’attività onnipresente nel campo della formazione. Anche in ambito linguistico-letterario l’agire valutativo (Galliani, 2015) va emancipato da qualsiasi forma di pragmatismo o di funzionalismo: la valutazione ha sempre una “natura unitaria” e per questo va collocata nel contesto generale delle azioni didattiche e resa funzionale non alla mera *certificazione* ma alla *promozione* dell’umano e alla regolazione delle azioni insegnative.

Bibliografia

- Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*, tr. it., Brescia: La Scuola.
- Asor Rosa A. (2014). *Letteratura italiana. La storia, i classici, l’identità nazionale*. Roma: Carocci.
- Astolfi J.P. (1992). *L’école pour apprendre*. Paris: ESF.
- Audigier F. Tutiaux-Guillon N. (coord.) (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles: De Boeck.
- Balboni P. E. (1999). *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bertagna G. (2004). *Valutare tutti. Valutare ciascuno*. Brescia; La Scuola.
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza G. (2000). *Insegnare italiano*. Firenze: La Nuova Italia Bloom H. (1996). *Il canone occidentale. I libri e le scuole delle età*. Tr. it, Milano: Bompiani.

⁷ Scrive in proposito E. Chatel in sintonia con la proposta di Hadji e criticando tutte le teorie che sostengono il carattere meramente « produttivo » della valutazione che la valutazione è parte pregnante dell’agire didattico, E. Chatel (2001).

- Calonghi L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Castoldi M. (2011). *Valutare le competenze*. Percorsi e strumenti. Roma: Carocci.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cesarani R. (2010). *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*. Milano: Bruno Mondadori.
- Chatel E. (2001). *Comment évaluer l'éducation ? Pour une théorie sociale de l'action éducative*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- De Mauro T. (2002). *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Develay M. (1995). *Savoir scolaires et didactique des disciplines*. Paris: ESF.
- Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage.
- Chomsky N. (1977). *La grammatica trasformazionale*. Tr. it. Milano: Bollati Boringhieri.
- Cinquegrani A. (2014). "Quando finisce la letteratura?" in Langella G. (a cura di) (2014). *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Pisa: ETS. pp. 25-36.
- Cioce A. (2014). "Progettare per competenze nell'asse dei linguaggi". In L. Perla (a cura di), *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia. pp. 213-238.
- Citton Y. (2012). *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?* Palermo: Duepunti.
- Colombo A., Guerriero A.R. (2001), "Educazione linguistica e letteraria: italiano" in A. Colombo, R. D'Alfonso, M. Pinotti (a cura di). *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*, pp. 43-70.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Alfonso, M. Pinotti (2001), *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 43-70
- D'Amore B., Fandiño Pinilla M.I. (2007). *Le didattiche disciplinari*. Gardolo (Tn): Erickson.
- Damiano E. (1996). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Davies A. (1990). "Principles of Language Testing" in *Applied Linguistics*, Volume 13, Issue 2, 1 June 1992, pp. 226-228.
- Dunkin M.J., Biddle B.J. (1974). *The Study of Teaching*, Holt, New York: Rinehart and Winston.
- Galliani L. (a cura di) (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Giunta C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Hadji C. (1995). *La valutazione delle azioni educative*. Tr. It. Brescia: La Scuola.
- Laneve C. (1993). *Per una teoria della didattica. Modelli e linee di ricerca*. Brescia: La Scuola.

- Laneve C. (2005), *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Lugarini E. (a cura di) (2010). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Manzotti E. Zampese L. (2010). Le prove di italiano dell'Invalsi: un quadro di riferimento. In E. Lugarini, *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: Franco Angeli, pp. 47-75.
- Marchetti S., Jafrancesco E. (2010). "Valutare le competenze linguistico-comunicative in ambito disciplinare". In Lugarini E. (a cura di). *Valutare le competenze linguistiche*. Milano: FrancoAngeli, pp.145-159.
- Pellerey M. (2010). *Competenze. Il ruolo delle competenze nei processi educativi, scolastici e formativi*. Napoli: Tecnodid
- Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.
- Perla L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla L. (2013). "Il futuro ha un cuore antico. Pensando a una Scuola nuova" in R. Pagano, H. Cavallera (2013), *Manuale di Pedagogia. Temi e ambiti di ricerca e prassi educativa*. Napoli: Edises, pp.77-127.
- Perla L. (2014) (a cura di), *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Petracca C (2015). *Valutare e certificare nella scuola*. Teramo: Lisciani
- Porcelli G. (1992). *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Petrini.
- Roncaglia G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Shulman L.S. (1986). *Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A contemporary Perspective*, in M.C. Wittrock (a cura di), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Shulman L.S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, in "Harvard Educational Review", v. 57, n. 1, 1-22, 1987, p. 1-22.
- Sciarandis C., Spingola C. (2013) "La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze" in Tonelli N. (2013). *Per una letteratura delle competenze*. Torino: Loescher, pp. 23-43.
- Stake R.E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: a Responsive Approach*, Columbus: Merrill.
- Todorov T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Tr. it. Milano: Garzanti
- Wiggins G. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass.

PART II / ДЕЛ II

Rossella ABBATICCHIO

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"

EDUCAZIONE LINGUISTICA E VALUTAZIONE DELLE ABILITÀ RICETTIVE: 'INDAGINI' SULLA READING LITERACY

Abstract: This paper aims to focus on the re-evaluation of reading ability in the language learning process as well as to make some reflections on the process of evaluation specifically referred to reading literacy in teaching as well as in institutional contexts. A meaningful part of this re-evaluation comes from several enquiries periodically led in the European context: i.e., attention is here focused on PIRLS and EURYDICE enquiry actions, where meaningful devices and suggestions can be found, both in the general European assessment and in some specific situations dealing with singular European countries.

Keywords: Assessment, language teaching, Italian, enquiry, reading literacy.

1. Premesse teoriche: lettura, leggibilità, abilità di lettura

Con l'affermarsi dell'approccio cognitivista la lettura viene collocata in una definizione più ampia di quella data da Weaver (1994: 15), in cui essa risultava 'semplicisticamente' quadripartita in a) pronunciare le parole, b) identificare le parole (a partire dal loro aspetto morfologico) e individuarne prontamente il significato; c) conferire a, e d) estrarre da, un testo il suo significato complessivo'. Dalla riflessione cognitivista la lettura emerge invece come processo didattico assai complesso, all'interno del quale convergono (e dunque devono essere tenuti in considerazione) alcuni imprescindibili fattori, quali

1. comprensibilità della lingua del testo;
2. familiarità del contenuto (per il lettore e per chi propone la lettura);
3. atteggiamento\i suscitati dal testo;
4. obiettivo\i del processo di lettura in sé (Cfr. Goodman 1996 e 1985; Rumelhart 1985).

Rivedere l'abilità di lettura in base a queste nuove indicazioni ha significato conferire ai processi didattici che portano al suo consolidamento una prospettiva nettamente più ampia, che tiene conto di elementi che non hanno più a che fare esclusivamente con una dimensione didattica 'unilaterale' (sul modello magistrale latino dell' "io dico, tu fai" in riferimento sia ai contenuti che alle modalità di presentazione e agli obiettivi didattici: cfr. Balboni 1994; Ciliberti 2012; Mezzadri 2015), bensì con un approccio multiprospettico, che deve tenere in debito conto l'importanza di aspetti non dipendenti da, o non riguardanti esclusivamente, la figura docente, ma anche gli specifici bisogni didattici e di apprendimento dei discenti.

Gli studi sulle dinamiche, più e meno complesse, sottese al consolidamento dell'abilità di lettura hanno, negli ultimi anni, preso in considerazione anche il concetto di *leggibilità* come presupposto non più trascurabile per la comprensione e per la ricostruzione del significato del testo. Secondo Pavan De Gregorio (2003: 5), la leggibilità è da intendersi

come congruenza con il sistema di valori condivisi dal lettore e dall'autore del testo. Il bambino che si accosta al testo sarà in grado di comprenderne il significato non solo dopo aver padroneggiato il sistema grafico lineare della propria lingua materna, ma soprattutto dopo essere entrato in una 'comunità di discorso' e in una 'comunità di lettori (...).

Dale e Chall, invece, definiscono l'abilità di lettura come "la somma complessa di tutti quegli elementi di un certo testo che determinano il successo che esso riscontra presso un determinato gruppo di lettori (...)" (cfr. ora Potts 2000: 45). Si tratta di due definizioni che prendono in considerazione aspetti differenti, ma compartecipanti nel processo di insegnamento della *reading literacy*: gli aspetti extra-testuali e interrelazionali che il testo è potenzialmente in grado di generare, da un lato; gli elementi di attrattività e piacevolezza del testo agli occhi del lettore –quelli che potremmo definire i pull factors Bohning 1984) della lettura – dall'altro.

Il concetto di leggibilità può ulteriormente esplicitarsi con la individuazione di tre fattori: chiarezza, interesse e facilità di comprensione. Di questi, il primo e il terzo sono inscindibilmente legati al 'contenitore linguistico', ovvero alle variabili diafasiche e diastratiche che condizionano l'andamento linguistico di un testo e il successivo processo di decodifica e comprensione (Sobrero, Miglietta 2010: 194-204). Interesse e facilità di comprensione sono, secondo Cutts (1995), a loro volta legati al concetto di *plain language*, con cui si vuole indicare una lingua semplice, 'piana', con andamento costante, priva di dislivelli di registro e di stile: a volerla definire, in maniera forse grossolana, una lingua 'facile' (Coe 1992: 99-109). Questo è però un concetto *reader-based*, piuttosto che *text-based*:

la percezione della lingua del testo come ‘semplice’ è, appunto, una percezione riconducibile alla sfera soggettiva e individuale del lettore (che incorpora una molteplicità di elementi, quali il livello linguistico di partenza, la propensione alle pratiche di lettura, comprensione, decodifica e rielaborazione dei significati, la predisposizione, nel caso di lettura in L2 o LS, verso la cultura cui il testo in oggetto fa riferimento) più che a quella del testo in sé.

2. Strumenti per i docenti: il metodo dall’indagine

2.1 Indagini ‘istituzionali’: i modelli OCSE e IEA

Condotte, almeno nelle prime edizioni, in ambiente di lingua materna, con fini prevalentemente statistici e soprattutto in riferimento al contesto della scuola primaria e dell’obbligo, le indagini sullo *status* dell’abilità di lettura hanno, nelle differenti edizioni che negli anni si sono susseguite, progressivamente allargato il raggio d’azione ad aspetti sempre più specificamente concernenti la dimensione didattica, e – negli ultimi anni – hanno contemplato la possibilità di considerare lo sviluppo o il consolidamento dell’abilità di lettura come strumento attivo nei più ampi processi di didattica linguistica.

Tra i percorsi di cui in questa sede si ritiene di dare notizia vi è quello avviato nel 1999 dalla *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) denominato *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). Questo studio, ideato per verificare l’evoluzione nel tempo dell’abilità di lettura dei bambini di età compresa tra i nove e i dieci anni, ha coinvolto 35 Paesi ed è stato coordinato dall’*International Study Center* del Boston College in collaborazione con la *National Foundation for Educational Research* (NFER) della Gran Bretagna e il *Data Processing Center* dell’Università di Amburgo, con il coinvolgimento sistematico dei referenti dei Paesi coinvolti (Elley 1992 e 1994). Nella premessa programmatica e metodologica a questa indagine¹, la lettura viene definita come

the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by individuals. Young readers can construct meaning from a variety of texts: they read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment (Campbell, Kelly, Mullis, Martin, Sainsbury 2001: 3)

una definizione da cui si evince il ruolo ampio e plurivalente che si intende attribuire a questa pratica nel processo glottodidattico.

¹ L’edizione 2016 è attualmente in corso. La pubblicazione dei risultati è prevista per il prossimo biennio.

Un aspetto interessante e peculiare di questa indagine è rappresentato dai macro-fattori che, a giudizio dei promotori e dei responsabili scientifici, sarebbero alla base del corretto sviluppo della *reading literacy*. Questi macro-fattori sono sintetizzabili in 1. processi di comprensione; 2. scopi della lettura (e testi che vi si collegano); 3. atteggiamenti e pratiche di lettura (Campbell, Kelly, Mullis, Martin, Sainsbury 2001: 3). Partendo dai due approcci tradizionali di *top-down* e *bottom-up*, il quadro teorico di questa indagine ha individuato quattro ulteriori sotto-processi (ricavare informazioni e concetti esplicitamente espressi nel testo; fare inferenze; interpretare e integrare informazioni e concetti; analizzare e valutare il contenuto, la lingua e gli elementi testuali), a loro volta ulteriormente articolati con l'obiettivo di costituire un autentico, piccolo *vademecum* per i docenti impegnati, ad esempio, nella costruzione autonoma di prove di valutazione dell'abilità di lettura (cfr. Abbaticchio 2012: 273-287). Un'altra componente interessante di questo percorso di indagine (come pure, si vedrà, dell'indagine OCSE-PISA) è rappresentata dalla fase di scelta dei testi da utilizzare per le prove di lettura e di comprensione, fase in cui l'età dei lettori e gli obiettivi della lettura (in questo caso specifico, soddisfare una personale curiosità e/o inserirsi appieno nella realtà di appartenenza – quest'ultimo obiettivo teneva conto della presenza, nelle classi prese a campione, di bambini immigrati) hanno fatto cadere la scelta su testi di natura letteraria e informativa, sui quali sono state preparate attività di domande con risposte sia a scelta multipla che aperta. Degna di nota appare anche la somministrazione di quattro tipi di questionari (“dello studente”, “della famiglia”, “dell’insegnante” e “della scuola”), diversificati a seconda degli utenti, che costituiscono un input a coinvolgere tutte le principali realtà familiari a quella ‘diretta’ dei lettori.

Un secondo percorso di cui è utile dare notizia, almeno schematicamente, è rappresentato dall'indagine OCSE-PISA. L'indagine PISA (acronimo di *Program for International Student Achievement*, promossa per la prima volta dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), nasce nel 1998 con l'obiettivo (piuttosto ampio) di accertare con periodicità triennale conoscenze e capacità dei quindicenni scolarizzati dei principali paesi industrializzati (cfr. Invalsi 2015). La prima edizione dell'indagine, portata a termine nel 2000, pur mirando a valutare anche le competenze acquisite dagli studenti nelle discipline matematiche e scientifiche, ebbe come fulcro proprio l'abilità di lettura nella madrelingua, ma con schemi di indagine applicabili anche a contesti di L2.

Nel quadro teorico di questa indagine, come sottolineato da Nardi, la lettura viene intesa come un processo di vera e propria alfabetizzazione, ovvero come

la capacità necessaria per capire, utilizzare e riflettere a partire da testi scritti ed elettronici, perché il soggetto possa raggiungere i suoi obiettivi, sviluppare

le sue conoscenze e il suo potenziale, e svolgere un ruolo attivo nella società (Nardi 2000: 41-49).

Obiettivo generale dell'indagine era, in linea con queste premesse programmatiche, quello di portare gli studenti a dimostrare la loro abilità di comprensione dei concetti-chiave e comprendere l'importanza di fare propri taluni processi di apprendimento ed analisi, applicabili alla gestione dei differenti aspetti della vita quotidiana (cfr. Hermes 2003). I macro-fattori alla base del quadro teorico di riferimento per l'indagine OCSE-PISA sono stati, rispettivamente, il contesto, i testi e le abilità di risposta; in base a questi macro-fattori, l'OCSE ha presentato al Consiglio d'Europa una classificazione che individuava quattro variabili di contesto: 1) lettura ad uso pubblico; 2) lettura ad uso privato; 3) lettura per motivi professionali; 4) lettura scolastica (Nardi 2000).

Contrariamente a quanto accaduto nella indagine IEA PIRLS, questa indagine ha presentato la fase della selezione dei testi come particolarmente complessa, dovendo essa tenere conto della definizione di lettura come strumento di alfabetizzazione posta a principio del percorso di indagine stesso. Questo ha comportato la necessità di riferirsi a criteri di distinzione multipli: a cominciare dalla organizzazione fisica della pagina, in base alla quale si è dovuto distinguere i testi continui da quelli non continui². Una ulteriore distinzione è quella che ha classificato i testi in base al genere, un criterio che richiama la tradizionale differenziazione tra letteratura di fantasia e letteratura empirica, con la seconda strettamente collegata al contesto, contrariamente alla prima. E' stata poi presa in considerazione anche la tradizionale classificazione dei testi per tipologie o categorie.

Un'ultima parte dell'indagine riguarda le modalità di formulazione, nelle attività di comprensione, di domande (dei docenti) e risposte (degli studenti), per definire le quali i ricercatori coinvolti hanno operato una distinzione tra livello macro e livello micro. Nel livello macro, al docente viene indicato di verificare, nell'allievo, l'avvenuta acquisizione di cinque processi: individuazione di informazioni, comprensione globale del testo, sviluppo di interpretazioni, riflessione sul testo, adozione di una posizione critica nei confronti del testo.

² I testi continui "(...) sono costituiti da frasi raggruppate in capoversi, la cui struttura è segnalata dai rientri e dall'articolazione del testo in una organizzazione gerarchica per mezzo di titoli e sottotitoli che aiutano il lettore a seguirne la progressione. La classificazione dei testi continui utilizzata da PISA si basa sul loro obiettivo retorico e include testi descrittivi, testi narrativi, testi informativi, testi argomentativi, testi di istruzioni, e ipertesti"; mentre i testi non continui, o documenti, "hanno perlopiù il formato di tabelle, basate sulla combinazione di elenchi. Una possibile classificazione di tale tipo di testi si basa sui criteri con cui sono organizzati gli elementi del testo (...). Una classificazione dei testi non continui basata sui formati ricorrenti di tali tipi di testi, distingue tra moduli, fogli informativi, ricevute, certificazioni, annunci e pubblicità, diagrammi e grafici, figure, tabelle, elenchi e carte geografiche"

(<http://archivio.invalsi.it/ri2003/pisa2003>).

Questi cinque processi sono propedeutici e complementari l'uno all'altro, e devono essere caratterizzati da uno sviluppo progressivo. Per quanto riguarda le abilità di micro-livello, sono state individuate tre variabili di processo: nella prima, l'informazione individuata deve essere strettamente inerente al contenuto della domanda; nella seconda, entra in gioco l'abilità di interpretazione del testo sempre in riferimento alla ricerca di una risposta coerente alla domanda posta; infine, nella terza il procedimento di reperimento della risposta viene volutamente reso più complesso mediante l'inserimento di distruttori (Nardi 2000).

2.2 Leggere in Europa: la rete Eurydice

A maggio del 2011, l'Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura di Bruxelles, meglio nota come EACEA P9 Eurydice, ha pubblicato i risultati di un'indagine intitolata significativamente *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*. Si tratta di un ampio e articolato lavoro commissionato dall'Unione europea con l'obiettivo di verificare l'eventuale raggiungimento di uno degli obiettivi formativi fissati appunto dall'UE nel programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*. Già nel 2003 il consiglio dei ministri aveva indicato come obiettivo la riduzione del 20% del numero degli studenti con scarsi risultati nella lettura entro il 2010. L'indagine del 2011 ha rivelato che questo obiettivo non è stato raggiunto: l'osservazione condotta nel decennio indicato non ha fatto rilevare miglioramenti significativi nei livelli di competenza di lettura, tanto è vero che già nel maggio 2009 il Consiglio europeo ha concordato un nuovo Quadro strategico per la cooperazione europea nell'istruzione e nella formazione che si estenderà fino al 2020, e che comprende nuovi obiettivi nella lettura, oltre che nella matematica e nelle scienze (Eurydice 2011).

Lungi dal voler qui soffermarsi sui risultati poco confortanti registrati dall'indagine, è invece opportuno illustrare, sia pure schematicamente, gli strumenti teorico-applicativi che anche in questo caso i ricercatori impegnati hanno indirettamente messo a disposizione dei docenti, pur trattandosi nella grande maggioranza dei casi di strumenti verificati in situazioni di L1 piuttosto che di L2 o LS. Un rilievo, prima di entrare nel dettaglio dell'analisi strumentale, va forse mosso alla impostazione generale di questa indagine, che pur entrando nel merito delle problematiche legate all'insegnamento dell'abilità di lettura in contesti di lingua straniera in sostanza rinvia ai governi dei singoli paesi coinvolti le decisioni di pianificazione didattica a questo riguardo, adducendo come spiegazione dell'assenza di linee guida comunitarie le troppo numerose particolarità presenti all'interno di ciascuno stato membro. Si legge difatti nella premessa teorico-metodologica:

Numerosi studi mostrano che gli alunni immigrati hanno tendenzialmente risultati peggiori nella lettura rispetto ai bambini del paese ospitante; è perciò una questione cruciale come si insegna la lettura a bambini la cui lingua materna non è la lingua dell'istruzione. Tuttavia, dal momento che le condizioni riguardo a ciò sono molto varie nei Paesi europei e perfino all'interno dei singoli Paesi (2), **questo non sarà uno dei temi centrali del presente studio**. Le questioni relative all'apprendimento della lettura in una seconda o terza lingua saranno affrontate nel caso di specifici paesi in cui risultano di particolare interesse (Eurydice 2011: 10)

Sicché, pur rilevando di fatto la sussistenza di una questione didattica di non poco conto quale è quella delle maggiori difficoltà di insegnamento e di apprendimento della lettura per gli alunni non madrelingua, l'indagine ha operato la scelta metodologica di non occuparsi di questo specifico contesto, lasciando sostanzialmente invariata la situazione della differente rilevanza attribuita all'abilità di lettura dai singoli paesi..

Diamo ora uno sguardo all'impostazione metodologica e agli strumenti didattici adottati, e indirettamente messi a disposizione, si diceva, dei docenti. Dopo un'ampia panoramica sui risultati delle indagini precedenti svolte anche da altri enti (tra cui non mancano ovviamente quelli menzionati in questo saggio), il documento offre una carrellata dettagliata sulle metodologie di lettura correntemente in uso, classificate in base ai singoli elementi che, secondo la letteratura accademica specificamente dedicata alla *reading literacy*, sono alla base del suo stesso sviluppo: consapevolezza fonologica e fonetica, ortografica, sviluppo del meccanismo di fluidità della lettura e poi delle abilità di comprensione della lettura, specificate in tutte le sottocomponenti (Eurydice 2011: 31 ss). La parte forse più interessante, dal punto di vista operativo, di questo capitolo è rappresentata dalla sezione "Curricoli e linee guida ufficiali per la lettura" (Eurydice 2011: 43 ss.), che contribuisce a fare dell'intero documento un autentico *vademecum* a disposizione dei docenti di tutti gli stati membri. Se difatti, da un lato, considerare la questione dell'abilità di lettura partendo dalle singole situazioni determina la mancanza, per certi aspetti, di linee guida comunitarie, dall'altro la specificità delle informazioni e delle indicazioni curriculari fornite consente ai docenti di riferirsi direttamente al contesto inerente al loro paese di appartenenza; e nel contempo dà la possibilità di svolgere una valutazione comparativa dei differenti aspetti curriculari caratterizzanti le politiche didattiche dei singoli stati. Un'altra sezione di sicuro interesse è quella che raccoglie le opinioni di insegnanti e capi di istituto sul contenuto dei documenti di indirizzo, sia comunitari sia dei singoli governi. Questo momento dell'indagine ha difatti rivelato diffuse difficoltà nell'uso di tali documenti (significativo il caso dell'Irlanda, in cui una folta schiera di docenti ha trovato difficoltosa la consultazione delle linee guida per l'insegnamento dell'inglese, a causa delle

modalità di presentazione delle quattro categorie del curricolo) (Eurydice 2011: 43 ss.), oltre che una occasionalmente scarsa conoscenza degli obiettivi evolutivi e finali dell'istruzione primaria generalmente intesa. Altrettanto centrale, e di utilità immediata per i docenti, risulta la panoramica comunitaria sulle scale di rendimento, impostate a partire dagli obiettivi prefissati nel percorso didattico, e sulle riforme subite dai *curricula* riguardo al tempo e allo spazio da dedicare allo sviluppo dell'abilità di lettura, da cui si evincono ulteriormente le disparità esistenti tra i vari paesi circa i tempi e le risorse riservate allo sviluppo della *reading ability*.

Di specifica utilità per la formazione dei docenti appare il secondo capitolo del documento, dedicato alle “Conoscenze e competenze richieste per l'insegnamento” (Eurydice 2011: 85 ss.). In questo capitolo, la rassegna sulla letteratura accademica che già si è confrontata con le problematiche inerenti alla formazione dei docenti si integra con una indicazione punto per punto delle fasi previste (in linea di massima nei programmi formativi di tutti i paesi membri) per l'aggiornamento e altresì per il monitoraggio delle competenze acquisite e da acquisire. Non a caso, il documento parla della necessaria convivenza di “formazione professionale iniziale” e “sviluppo professionale continuo”, intendendo operare una distinzione tra le abilità didattiche ‘di base’ (quelle garantite da un percorso di studi curricolare) e quelle, acquisibili successivamente, legate ai mutamenti nell'orientamento didattico a livello sia operativo sia normativo e istituzionale. Molteplici le iniziative di formazione continua segnalate all'interno dell'indagine, in cui viene a più riprese e con forza ribadito il concetto secondo cui la formazione professionale per l'insegnamento delle competenze nella lettura

non è il tipico workshop una tantum e neanche una serie di workshop, ma uno sviluppo professionale continuo e a lungo termine, che è con tutta probabilità in grado di produrre cambiamenti durevoli e positivi nelle conoscenze e nelle pratiche del docente (...) (Biancarosa, Snow 2006: 20),

e dunque la opportunità di parlare, per l'abilità di lettura, di vere e proprie comunità professionali di apprendimento (Stoll et al., s.d.: 221-258), in cui team interdisciplinari e intercurricolari lavorano in sinergia con il comune obiettivo di migliorare l'abilità di lettura degli studenti. Rifacendosi poi all'indagine PIRLS del 2006, l'indagine Eurydice fa riferimento alle nove aree da comprendere in un percorso specifico di formazione all'insegnamento dell'abilità di lettura, ovvero lingua, letteratura, pedagogia\didattica della lettura, psicologia, lettura di recupero, teoria della lettura, sviluppo del linguaggio nei bambini, bisogni educativi speciali e apprendimento di una seconda lingua. Nel successivo percorso di specializzazione, da rivolgersi a insegnanti con studenti del quarto anno della scuola primaria, le aree di formazione si riducono a tre: lingua e

letteratura, insegnamento della lettura, insegnamento della seconda lingua. Qui, dunque, l'insegnamento della lettura viene scisso rispetto alla didattica di una L2, portando di fatto – come già segnalato- all'assenza di linee guida comunitarie in materia di didattica della lettura in lingue differenti dalla materna. Una lacuna forte, questa, cui la politica linguistica dell'UE si impegna a porre rimedio nella prossima edizione dell'indagine, la cui conclusione è prevista per il 2020.

L'indagine Eurydice, con il suo impianto manualistico e di consultazione, si propone come un autentico *vademecum* per i docenti di lingua che vogliono dedicare un più ampio spazio allo sviluppo e al potenziamento dell'abilità di lettura, intesa anche come strumento glottodidattico applicabile a contesti sia di lingua materna che di lingua seconda o straniera. I risultati dell'indagine, spiegati nel dettaglio, hanno mandato un chiaro messaggio: gli obiettivi prefissati non sono stati raggiunti, sullo sviluppo di competenze nella lettura si deve ancora lavorare molto. Soprattutto, è necessario ripensare alla lettura come ad una parte intrinseca dei processi di insegnamento linguistico: pensarla, dunque, non solo come una delle quattro abilità fondamentali, ma come strumento di 'trasmissione didattica' di contenuti linguistici, nella lingua madre, ma anche – forse, oggi, soprattutto, nelle lingue seconde o straniere.

3. Spunti di riflessione

Il quadro teorico fornito dalla letteratura scientifica e quello istituzionale e applicativo reperibile nelle indagini a proposito dell'abilità di lettura danno l'idea di una pratica didattica con amplissime potenzialità, sia sul piano dell'educazione linguistica che su quello, al primo strettamente connesso, di integrazione nel panorama culturale e sociale della società in cui si è inseriti. Entrando più nel dettaglio delle indagini qui riprese emerge un quadro di profondo dislivello, sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo. Le ragioni quantitative dipendono, da un lato, dalla disparità di risorse messe a disposizione dai governi dei singoli paesi per l'attuazione di progetti (curricolari ed extra-curricolari) dedicati alla didattica della lettura; dall'altro, dalla differente propensione di docenti e capi di istituto a concedere spazio e tempo all'educazione alla lettura. Le ragioni qualitative si riferiscono invece alla differente attitudine dei paesi oggetto di indagine a considerare la lettura come disciplina funzionale ai processi di educazione linguistica e, più in generale, di educazione al sapere.

L'assenza, nelle fasi operative delle indagini prese in esame così come negli impianti teorici che le introducono, di linee guida comunitarie sulla distribuzione delle risorse e sulle modalità di formazione e aggiornamento dei docenti fa sì che, ancora oggi, la *reading literacy* venga considerata, in caso di ambiente madrelingua, come uno *step* quasi scontato del processo di alfabetizzazione scolastica (almeno ai livelli base dell'approccio al testo); e

come una sorta di ‘extra’, un elemento non curricolare, in caso di insegnamento di una L2 o una LS. La forse troppo ampia autonomia lasciata in questo senso ai singoli governi e alle singole istituzioni formative, se da un lato valorizza la capacità di taluni di far rientrare a pieno titolo la didattica della lettura in un processo di insegnamento di L2 o LS, dall’altro mette in evidenza come, nella grande maggioranza dei casi, i docenti rinuncino a seguire un percorso specifico, contando su una trasmissione (e su una successiva assimilazione) quasi osmotica dell’abilità di lettura. A questo, l’impianto operativo delle indagini condotte, di cui qui si è potuto riferire solo in parte, risponde in qualche modo, fornendo spunti di riflessione sulle possibilità concrete di fare dell’insegnamento della lettura un veicolo di didattica linguistica. Questi spunti meritano di essere ulteriormente approfonditi, indagati ed esperiti, così da poter riqualificare la lettura a tutti gli effetti come un nuovo *language skill* al servizio del docente di lingua.

Bibliografia

- AA.VV. (2011), *Insegnare a leggere in Europa: contesti, politiche e pratiche*, Agenzia esecutiva per le istruzione, gli audiovisivi e la cultura, Bruxelles 2011. Il documento è consultabile anche online all’indirizzo web (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).
- ABBATICCHIO, R. (2012), “Reading literacy e didattica della lettura tra indagine ed esperienza”, in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, XLIV, maggio-dicembre 2012, 2-3, pp. 273-287.
- BALBONI, P.E. (1994), *Didattica dell’italiano a stranieri*, Bonacci, Siena 1994.
- BIANCAROSA C., SNOW C.E. (2006), *Reading next – A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to the Carnegie Corporation of New York*, 2nd ed., Washington, Alliance for Excellent,.
- CAMPBELL J., KELLY D., MULLIS I., MARTIN M., SAINSBURY M. (2001), *Framework and specifications for PIRLS assessment*, Chestnut Hill, International Study Center of Boston College.
- CARVER R.P. (1978), “Toward a theory of reading comprehension and reading”, in *Reading research Quarterly*, 13, 1: 8-63.
- CARVER, R.P. (1982), “Reading rate: Theory, research and practical implications”, in *Journal of Reading*, 36: 84-95;
- CARVER, R.P. (1991c), *Reading rate: a comprehensive review of research and theory*, San Diego, Academic Press;
- CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.
- COE, R.M. (1992), “Three approaches to plain language: Better, Best and Better than nothing”, in Id., *Proceedings: Just Language Conference*, Vancouver, The Plain Language Institute.
- CUTTS, M. (1995), *The plain English guide*, Oxford, Oxford University Press.

- ELLEY W.B. (1992), *How in the world do students read?*, Hamburg, International Association for the Evaluation of Students' achievement.
- ELLEY W.B. (1994), *The IEA study of reading literacy: Achievement and Instruction in 32 School Systems*, Oxford, Elsevier.
- GOODMAN, K.S. (1985), "Behind the eye: what happens in reading", in Singer H., Ruddel R.B. (eds.), *Theoretical models and the process of reading*, Newark, International Reading Association.
- HERMES L. (2003), "PISA and the development of reading literacy in teacher training", revised version of a paper given at the IATEL conference in Brighton, 2003, ora consultabile all'indirizzo web www.developingteachers.com/articles_tchtraining/readingliterature. Id. (1996), *On reading*, Portsmouth, Heinemann.
- INVALSI (2015), "Fascicolo di presentazione PISA 2015", consultabile all'indirizzo web http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/Fascicolo_presentazione_PISA_2015.pdf
- MEZZADRI M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Siena, Bonacci.
- NARDI, E. (2000), "Il progetto PISA: prima indagine internazionale sulle competenze di base dei quindicenni", in *Cadmo. Giornale italiano di pedagogia sperimentale, didattica, docimologia, tecnologia dell'istruzione*, VII, 23: 41-49.
- PAVAN DE GREGORIO, G. (2003), "L'indagine IEA PIRLS e la competenza di lettura degli alunni italiani di nove anni", in BOTTANI N., CENERINI R. (a cura), *Una pagella per la scuola. La valutazione tra autonomia ed equità*, Torino, Erickson.
- PERFETTI, C. (1991), *Reading ability*, New York, Oxford University Press.
- POTTS, J. (2000), *Insegnare a leggere*, La Nuova Italia, Firenze.
- ROBINSON F.P. (1946), "The effective study", in Floyd J. (ed.), *Study skills for higher education*, London, MacMillan.
- RUMELHART, D. (1985), "Toward an interactive model of reading", in Singer H., Ruddel R.B. (eds.), *Theoretical models and the process of reading*, Newark, International Reading Association. pp. 41-45.
- SOBRERO A., MIGLIETTA A. (2010 (5)), *Introduzione alla linguistica italiana*, Laterza, Roma-Bari.
- STOLL L. et al., "Professional learning communities: A review of the literature", in *Journal of Educational Change*, 7:221-258.
- THOMPSON G.B., Tunmer W.E., Nivholson T. (eds.) (1993), *Reading acquisition processes*, Clevedon, Multilingual Matters.
- WEAVER, C. (2000), *Reading Process and Practice: From Socio-Psycholinguistics to Whole Language*, Portsmouth, NH, Heinemann.

Емина АВДИЌ

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

ДРЖАВЕН МАТУРСКИ ИСПИТ ПО ГЕРМАНСКИ ЈАЗИК: СОСТОЈБИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Abstract: In diesem Beitrag werden einige wichtige Aspekte der im Jahr 2008 an allen Gymnasien und vierjährigen berufsbildenden Fachoberschulen in der Republik Mazedonien eingeführten staatlichen Abiturprüfung beschrieben. Der Fokus liegt dabei auf der Prüfung im Fach Deutsch als Fremdsprache. Ausgehend von den gesellschaftlichen, bildungs- und fremdsprachenpolitischen Rahmenbedingungen wird zuerst auf die Entstehungsgeschichte der Prüfung und ihre Orientierung auf die Kommunikative Kompetenz eingegangen. Danach wird das Ziel der objektiven Leistungsmessung in den Teilbereichen Leseverstehen und Schreiben kritisch beleuchtet. Abschließend werden einige Nachteile und Empfehlungen zur ihrer Annäherung an international anerkannte standardisierte Prüfungen dargestellt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Abiturprüfung, standardisierte Prüfung, Test, Aufgabe, Kommunikative Kompetenz

1. Општи податоци за државниот матурски испит

Државната матура беше воведена во 2008 година за сите ученици што ја завршиле последната година на гимназиското, на стручното и на уметничкото образование. Согласно со Концепцијата за матура и за завршен испит во јавното средно образование во Република Македонија Државен испитен центар (2015: 4), државниот матурски испит ги има следниве цели: општообразовна, контролна, сертифицирачка, селективна и информативна. Општообразовната цел на „испитот на зрелоста“ се однесува на подигнувањето на нивото на знаењата, умењата и способностите на учениците. Контролната цел е тесно поврзана со инструменталната функција на испитот, имено се проверуваат успехот на матурантите, ефективноста на наставата и степенот на реализирањето на наставната програма по соодветниот предмет. За положениот испит матурантите добиваат диплома, со која им се сертифицира заокружувањето на средното образование и

стекнувањето на правото да се запишат на универзитетски студии. Силно изразената селективна цел на матурскиот испит треба да овозможи праведен избор на кандидатите при запишување на универзитет. Информативната цел на испитот опфаќа податоци за успехот на матурантите добиени по пат на валидни и на објективни мерења, но и за работата на наставниците. Од овие податоци можат да се извлечат заклучоци за подобрување на наставата и за нејзиното приспособување кон барањата на матурскиот испит.

Евалуацијата на стекнатите знаења, вештини и способности на матурантите по различните наставни предмети се врши сумативно врз основа на екстерни и на интерни испити и на проектна задача во рамките на следниве три модели: државна матура, училишна матура и завршен испит. Овие називи се меѓусебно поврзани, со таа разлика што првиот назив се однесува на испит со кој кандидатот стекнува право да се запише на универзитетски студии, со вториот назив го заокружува гимназиското образование со ограничено право на запишување на студии, а со третиот назив стекнува диплома за завршено средно образование, исто така со ограничено право на студирање.

Со оглед на околноста што постигнувањата по предметот Германски јазик се оценуваат со помош на екстерен испит само во рамките на државниот матурски испит, во трудов се задржувам само на овој вид испит.

Германскиот јазик, како предмет во рамките на државната матура, може да го изберат кандидатите што го изучувале јазикот најмалку две учебни години со најмалку два часа неделен фонд, имено со минимален вкупен фонд часови од 136, без оглед дали го изучувале како прв или како втор странски јазик. Матурскиот државен испит по Германски јазик се полага екстерно, што значи дека сите кандидати полагаат писмен тест под еднакви услови, на ист датум и во исто време. Тестот што го изготвува предметна комисија за германски јазик формирана од директорот на Државниот испитен центар, се состои од два дела: разбирање при читање и пишување. Испитните задачи се конципирани според посебна Испитна програма (ДИЦ, 2014), која се темели на наставните програми од I до VI година. Целта на испитот е да се тестира комуникациската компетентност на кандидатите на рамниште А2/Б1 според Заедничката европска референтна рамка (ЗЕРР). Изведувањето на државниот матурски испит и начинот на евалуацијата се уредени со Правилникот за начинот на полагање и оценување на резултатите на учениците на испитите во државна матура во гимназиското, стручното и средното уметничко образование (Службен весник на РМ, 2010).

2. Подготвителна фаза 2001–2008

На воведувањето на државниот матурски испит по Германски јазик во 2008 година му претходеше седумгодишна подготвителна фаза, во која Бирото за развој на образованието – Сектор за вреднување на постигнувањата на учениците и Државниот испитен центар во соработка со холандскиот Централен институт за развивање тестови (ЦИТО) спроведоа повеќе активности. Еден од првите чекори беше формирање работна група со две задачи. Првата задача се состоеше од изработка на Испитна програма врз основа на наставните програми за Германски јазик во гимназиското и во средното стручно образование, а втората задача беше конципирање на првите пробни тестови. Во продолжение следуваат моите сознанија стекнати за време на повеќегодишната активност во рамките на државниот матурски испит по Германски јазик, прво како член на работната група, а потоа како претседателка на државната предметна комисија.

Појдовната замисла на работната група беше да конципира тестови по примерот на меѓународните стандардизирани испити по германски јазик, на пример, сертификатите на Гетеовиот институт, испитот Тест-ДаФ на Институтот за тестирање на германскиот како странски јазик или Германската јазична диплома (Де-ес-де) на Конференцијата на германските министри за образование и култура. Овие испити се темелат врз ЗЕРР и содржат четири задолжителни дела: разбирање при читање, разбирање при слушање, пишување и зборување. Нивната цел е да се провери комуникациска компетентност на едно од следниве рамништа: основна употреба на јазикот (A1, A2), самостојна употреба на јазикот (B1, B2) и компетентна употреба на јазикот (C1, C2).

За жал, идејата за конципирање на државниот матурски испит по Германски јазик според стандардизирани испитни модели мораше да се напушти од три причини. Првата причина беше недоволната техничка опременост на училиштата за спроведување на делот разбирање при слушање, втората се состоеше во недоволната методско-дидактичка обученост на наставниот кадар за спроведување на делот зборување, а третата – во евентуалната субјективност и во примената на неуедначени критериуми при оценувањето, што би се косело со барањето за објективно оценување како суштествен елемент на државната матура.

Покрај отсуството на две јазични вештини, сегашната верзија на испитот отстапува од стандардизирани испити во уште еден аспект: проверка на комуникациската компетентност на кандидатите на две рамништа: A2 и B1. Поаѓајќи од вкупниот број години во кои се изучува германскиот јазик во основното и во средното образование (од четири до осум години) и од неделниот фонд часови (два часа неделно), работната

група процени дека некои кандидати не можат да постигнат комуникациска јазична компетенција на рамништето Б1, па затоа тестовите содржат и поедноставни задачи на рамништето А2.

Врз основа на овие претпоставки, работната група ги изготви првите пробни тестови што беа дел од пилот-тестирањата во периодот од 2001 до 2006 година. Сознанијата стекнати од пилот-тестирањата, резултатите добиени од обработката на податоците и од проверката на валидноста на задачите со помош на психометриски мерења, придонесоа за значително модификување и поедноставување на тестовите. Така, на пример, поради слабите резултати на писмениот испит, работната група се дистанцира од задачата пишување на подолг врзан текст и се заложи за воведување две поедноставни задачи: а) пишување куса порака со обем од 60 до 80 зборови и б) пишување приватно/службено писмо или кус врзан текст со обем од 100 до 120 зборови. За двата типа задачи кандидатите добиваат јасни упатства и однапред зададени формулации што треба да ги користат кога ги пишуваат текстовите. Задачите не се апстрактни, туку се приспособени кон реални ситуации на писмена комуникација. Бидејќи од кандидатите се бара персонално-креативно или комуникациско-функционално писмено изразување (Каст 1999: 29), тие, на пример, треба да напишат писмо до пријател или роднина за да опишат настан, да објаснат нешто или, пак, да состават електронско писмо до службено лице за да побараат информација.

И покрај овие модификации на тестовите, на пробните тестирања голем број ученици постигнаа алармантно слаби резултати во делот пишување. Оваа околност веројатно се должеше на честото запоставување на писменото изразување во наставата по странски јазик (Авдиќ 2010: 215, Дурбаба 2011: 194). Тоа може да се поткрепи како со анализи на наставните материјали така и со податоци добиени од набљудување наставни часови. Пишувањето, вистина, се практикува во наставата, но најчесто како помошна активност за постигнување цели што не се поврзани со вештината писмено изразување, на пример, за увежбување граматички структури и лексички единици. На тој начин, се запоставува пишувањето за создавање текстови. Гледано од денешна перспектива, може да се констатира дека преминот од инструментално пишување кон развојот на вештината пишување за креирање текстови во наставната практика може да се смета за една од придобивките на матурскиот испит.

Емпириските сознанија придонесоа и за делумно преиначување на тестот за проверка на вештината разбирање при читање. Тоа, во прв ред, се однесува на видовите задачи. Интересен е податокот дека како најподобни се издвоија задачите од затворен тип. Класичен пример за ова се задачи со повеќечлен избор, каде што кандидатот избира еден точен одговор меѓу два до три дистрактори. Со оглед на тоа што со овој вид задачи можноста за случаен избор на точниот одговор се сведува на минимум, составувањето

на еден точен одговор и на три валидни дистрактори претставуваше вистински предизвик за работната група затоа што формулирањето на веродостојни дистрактори е комплексна задача за која важат јасни правила. Така, на пример, дистракторите не смеат да содржат повеќезначни искази, граматички погрешни формулации или двојни негации. Психометриските мерења покажаа дека не се подобни оние дистрактори што привлечеле слабо внимание кај кандидатите, ниту оние што многу испитаници погрешно ги заокружиле.

Проблематични беа и дихотомиските задачи, имено задачите со алтернативен избор, каде што се бара потврден или одречен одговор од типот: точно – неточно или да – не. Иако овие задачи имаат предности, на пример, лесно формулирање дистрактори и едноставно и брзо прегледување, тие не се застапени во конечните верзии на испитот поради ризикот од случајно погодување на точниот одговор. Како неподобни се покажаа и задачите за утврдување правилен редослед на делови од текст поради околноста што еден погрешен одговор автоматски повлекува цела низа погрешни одговори. Се избегнаа и прашања од полуотворен и од отворен тип, на пример, преформулирање или довршување реченици, затоа што одговорот не може да се утврди со помош на електронски читач.

Заклучно може да се каже дека емпириските сознанија стекнати во подготвителниот период значително придонесоа за конципирање конечни верзии на тестови што ги задоволуваат следниве три главни критериуми за оценување (Гоголин, 2001: 1009): а) доследност, што подразбира дека резултатите остануваат непроменети ако се повтори тестот под исти околности, б) валидност, т.е. мерење на репрезентативен избор на наставни содржини и в) објективност, што значи дека испитниот резултат не зависи од субјективното оценување на наставникот затоа што тестовите се конципираат екстерно и се оценуваат според зададен клуч и јасни критериуми за оценување.

3. Содржина на државниот матурски испит по Германски јазик

Како што беше кажано погоре, државниот матурски испит по Германски јазик се спроведува екстерно во форма на писмен тест и се состои од два дела: разбирање при читање и пишување. Испитот се полага анонимно со тест-книшка, која ги содржи потребните упатства за кандидатите, опис на задачите и посебен лист во кој кандидатите ги внесуваат одговорите.

3.1. Разбирање при читање

Полагањето на државниот матурски испит започнува со тестирање на јазичната вештина разбирање при читање. Целта на овој дел од испитот е да се оцени способноста на кандидатите да ги разберат главните информации во стандарднојазичен текст на познати теми поврзани со секојдневието, училиштето, слободното време, хоби, интереси и сл. Оваа цел соодветствува со дескрипторите за оваа вештина на рамништата А2 и Б1 од ЗЕРР. Сообразноста со рамништето А2 се однесува на разбирање куси и едноставни текстови на познати теми со конкретна содржина во кои е употребен вообичаен, секојдневен и деловен вокабулар. Барањата од рамништето Б1 се однесуваат на разбирање текстови напишани главно на често користен секојдневен јазик или на јазик поврзан со професијата, како и описи на настани, чувства и желби во лични писма.

Во почетокот на испитот, кандидатите добиваат тест-книшка што содржи пет автентични или адаптирани текстови и различни видови задачи поврзани со нив. Најчестите видови текстови се статии од весник, вести, репортажи, интервјуа, реклами, огласи, писма и сл. Разбирањето на текстот се проверува со затворени задачи од типот: повеќечлен избор, составување кохерентен текст од измешани делови, спојување на текст и наслов и сл.

Со цел да ги најде потребните информации во текстот, од кандидатот се бара да примени различни стилови на читање (Пифо 1985: 36–37). Така, на пример, ако треба да стекне основен впечаток за темата и да ја сфати суштината на текстот, ќе го примени глобалниот стил на читање. Ако, пак, треба да најде одредена информација, на пример, во некој оглас, текстот ќе го чита селективно. Ако е важно да дознае каде во текстот се наоѓа некоја релевантна информација, ќе го примени ориентиращкиот стил. Детално ќе го чита текстот кога треба да го разбере секој детаљ. За да дојде до одредена информација, понекогаш е потребно да комбинира повеќе стилови.

Поради околноста што на испитот не е дозволено користење речници и на други помагала, кандидатите треба да применуваат различни стратегии за разбирање на непознатите делови од текстовите. Станува збор, во прв ред, за препознавање на видот на текстот, за насочување на вниманието кон познатите, а не кон непознатите зборови, за откривање на значењето на непознатите зборови од контекстот, за концентрирање на елементи во текстот што можат да го олеснат разбирањето (броеви, топоними, антропоними, интернационализми) и сл.

Интересен е податокот дека е застапен и еден текст со празнини, што служи за проверка на познавањето граматички структури и лексички единици. Воочливо е што тука не се проверува комуникациската компетентност, туку познавањето на граматичката правилност на напишаниот збор (граматика и лексика).

3.2. Пишување

Во втората фаза од испитот, кандидатите добиваат две задачи со кои се проверува вештината писмено изразување. При решавањето на споменатите задачи, кандидатите треба да покажат дека умеат да постигнат определена комуникациската цел во различни симулирани ситуации од реалниот живот.

Првата задача, која од кандидатите изискува самостојно составување кусо писмо или порака, е на рамништето А2. Тие треба да покажат дека умеат да напишат куса, едноставна белешка порзана со непосредни потреби од секојдневието, користејќи готови формулации или многу едноставно лично писмо за некому да се заблагодарат или да се извинат. Бидејќи станува збор за основна, а не за самостојна употреба на јазикот, понудени се готови формулации што треба да се користат при пишувањето на белешката или на личното писмо, чија должина е ограничена на 60 до 80 зборови.

Посебно внимание заслужуваат критериумите за евалуација на постигнатиот успех на кандидатите, кои се опишани во Испитната програма (2014: 8–11) и им служат како помош на тестаторите за објективно оценување. Станува збор за следниве три аспекти: содржина, структура и јазик (правопис, лексика и граматика). Ако содржината на пораката или на писмото во целост им одговара на барањата, структурата ѝ соодветствува на поставената задача и кандидатот успешно употребил разновидна лексика и правилни граматички структури, тогаш текстот ќе се оцени со максималниот број од 15 бода. Воочливо е што правописот, лексиката и граматичката правилност претставуваат важен критериум, затоа што се оценуваат со максимално седум бода, додека на содржината отпаѓаат пет, а на структурата – три бода.

Самостојна употреба на јазикот на рамништето Б1 се бара во вториот текст, каде што кандидатите треба да напишат писмо, „барајќи и пренесувајќи едноставни информации, успевајќи да го нагласат она што сметаат дека е важно или да напишат едноставен наративен или дескриптивен текст“ и во него „да пренесат информации и мисли за апстрактни и конкретни теми, да проверат информации, како и да се распрашаат за некој проблем или доста добро да го објаснат“ (Трим-Норд-Косте 2001: 25). Со цел да им се олесни пишувањето на текстот, чија должина изнесува од 100 до 120 зборови, кандидатите имаат можност да користат готови формулации што се наведени во описот на задачата.

Во врска со евалуацијата на текстот, се оценуваат следниве четири аспекти: прво – соодветност на содржината, второ – кохерентност и кохезија, трето – граматика и четврто – лексика. Најголемиот процентен однос за секој критериум изнесува 25%. Со максимален број бодови се оценува текст

со следниве одлики: содржината целосно им соодветствува на барањата во поставената задача, мислите се јасни и логично подредени, употребени се разновидни и соодветни сврзувачки средства во реченица или во пасус, богата лексика и различни граматички структури. Минимален број бодови се доделуваат за текст чија содржина не им одговара на поставените барања и кој содржи несоодветни или непотребни информации, нејасна структура, несоодветна употреба на сврзувачките средства и на граматичките структури, ограничена лексика и голем број правописни и интерпункциски грешки што го попречуваат или го оневозможуваат разбирањето.

Покрај опишаните критериуми за оценување на двата текста, дополнителен инструмент за обезбедување објективност е двојната евалуација. Имено, предвидено е секој тест да го читаат и да го оценат двајца тестатори независно еден од друг. Во случај да има разлика во доделените бодови, конечната евалуација ја врши претседателот на испитната комисија.

4. Предности и слабости

Државниот матурски испит по Германски јазик ги има следниве предности: стандардизирање и институционализирање на испитот, правичност и транспарентност при оценувањето, позитивно повратно дејство врз наставната практика и подобрување на статусот на германскиот јазик како наставен предмет.

Во образовниот систем во Република Македонија до 2008 година не постоеле стандардизирани испити на државно ниво со кои валидно, објективно и доследно би се оценила способноста на матурантите за усна и за писмена комуникација на германски јазик. Матурските испити порано се изведувале и се оценувале интерно, на ниво на училишта, без јасно дефинирани и уедначени критериуми. Со воведувањето на екстерниот матурски испит по Германски јазик се следи меѓународниот тренд на стандардизирање и на институционализирање испити со цел да се постигне подобра споредливост на постигнатите резултати.

Транспарентноста, која е една од главните одлики на испитот, е овозможена на повеќе начини. Учениците можат да се подготват за испитот со помош на поранешни тестови објавени на интернетската страница на Државниот испитен центар. Наставниците можат целесообразно да ги подготват матурантите со помош на Прирачникот за наставниците по германски јазик – Државна матура. Содржините, целите, начинот на полагање и критериумите за оценување се дефинирани во Испитната програма. Правичноста е обезбедена преку објективното оценување со електронско читање на листот со одговори за делот разбирање при читање,

преку отстранување на субјективно оценување на делот пишување со помош на опишаните критериуми и преку евалуација на текстовите од двајца независни читатели.

Матурскиот испит има повратно дејство врз наставата и врз учењето, кое во дидактиката и методиката се нарекува *washback effect* (Вал-Андерсон 1993: 45) и е повод за многубројни дискусии. Според некои ставови, тестирањето има позитивно дејство затоа што ја зајакнува релацијата меѓу испитот и наставата. Со цел да се приспособи наставата кон матурскиот испит, може да се иницира ново конципирање на наставни програми, да се поттикне работата со модерни учебници и да се користат современи наставни материјали. Според други ставови, испитите можат да имаат негативно повратно дејство врз наставата. Повторно станува збор за приспособување на наставата кон оваа цел, но во овој случај со неоправдано занемарување на определени содржини од наставната програма и фокусирање на теми што се релевантни за испитот. Тоа конкретно би значело izdelување на двете вештини што се предмет на матурскиот испит и занемарување на вештините зборување и разбирање при слушање. Одмерувајќи ги двете аргументации, можеме да констатираме дека во сегашната наставна практика превладува позитивното повратно дејство на матурскиот државен испит. Таа околност, меѓу другото, се должи на електронското екстерно тестирање. Со овој инструмент се проверува објективноста на наставникот при оценувањето на успехот на учениците од основното и од средното образование во Република Македонија во текот на една учебна година. Од таа причина, наставниците не смеат да занемаруваат одредени содржини од наставата програма, за насочено да ги подготвуваат учениците за матурскиот испит.

Околноста што странските јазици, т. е. англискиот, германскиот, францускиот и рускиот, заедно со мајчиниот јазик и математиката се тестираат екстерно во рамките на матурскиот државен испит, во голема мера придонесе за посериозен пристап кон нивното изучување, а со тоа и кон подобрувањето на нивниот статус меѓу наставните предмети. Оваа поволност, која се однесува и на германскиот јазик, може да се поткрепи со следниве статистички податоци на Државниот испитен центар. Имено, во учебната 2015/16 година за предметот Англиски јазик се пријавиле 14770, за Германски јазик 179, за Француски јазик 106 и за Руски јазик 32 кандидати. Податоците покажуваат дека според бројот на кандидатите што се пријавиле да го полагаат германскиот јазик во рамките на државната матура, тој го зазема второто место меѓу странските јазици.

Основната слабост на државниот матурски испит по Германски јазик се состои во неоправданото фокусирање на писмените и на занемарувањето на усните комуникациски вештини. Станува збор за дискрепанција меѓу третманот на јазичните вештини на матурскиот испит и нивната застапеност

во споменатите меѓународни стандардизирани испити и во наставните програми за I–VI година.

5. Перспективи

На крајот се поставува прашањето за перспективите на државниот матурски испит по Германски јазик, кое треба да се разгледа од повеќе аспекти: неопходност од интегрирање на сите четири јазични вештини, од конципирање на испитот на рамништето Б1 и од сертифицирање на постигнатото рамниште во дипломата за завршено средно образование.

Како што беше кажано погоре, со цел да биде во целосна корелација со ЗЕРР и со меѓународните стандардизирани испити втемелени на неа, со државниот матурски испит по Германски јазик во иднина треба да оценуваат сите четири јазични вештини. Само кандидат што ги владее сите четири вештини е способен да комуницира во карактеристични секојдневни ситуации. Поради тоа, се наметнува потреба од интегрирањето на сите вештини во идниот матурски испит, како што е, впрочем, предвидено со Испитната програма. Нејзините автори нагласуваат (2014: 1) дека „зборувањето и слушањето со разбирање ќе бидат содржини на проверка тогаш кога во сите средни училишта во државата ќе бидат создадени подеднакви материјални и други услови неопходни за нивна проверка“. Од наведените причини, неопходно е што е можно побрзо да се исполнат условите за успешно спроведување на државниот матурски испит сообразен со барањата на ЗЕРР.

Една од главните одлики на испитот е опфатеноста на два нивоа: А2 и Б1. Причините за ваквото конципирање на испитот во почетната фаза се наведени во точка 2 од овој труд. Меѓутоа, треба да се има предвид околноста дека од периодот од 2001 до 2006 година, кога се конципираа првите тестови, до денес се спроведоа повеќе реформи во основното и во средното образование (Авдиќ 2007: 65). Меѓу другото, воведен е задолжителен втор странски јазик во деветгодишното основно и во средното образование со неделен фонд од два часа. Според новите наставни програми, учениците го изучуваат германскиот како втор странски јазик во основното образование со околу 300 часа. Овој фонд, по правило, е доволен за постигнување на рамништето А2. Во четиригодишното средно образование предвиден е вкупен фонд од околу 300 часа. Позната е околноста дека ЗЕРР не содржи препораки за потребниот број часови за постигнување на определено ниво на познавање на јазикот затоа што на процесот на неговото усвојување влијаат различни фактори: мотивацијата, талентот, мајчиниот јазик, познавањето други странски јазици и сл. Меѓутоа, како ориентир за потребната вре-

менска рамка можат да послужат препораките на Гетеовиот институт за постигнување на определено ниво, кои изгледаат вака: 80 – 200 часови за А1, 200 – 350 часови за А2 и 350 – 650 за Б1 (Препораки-www; Авдик 2009: 85). Имајќи ја предвид препорачаната временска рамка, може да се заклучи дека македонските ученици во текот на деветгодишното основно образование и на реформираното средно образование го изучуваат германскиот јазик со доволен фонд часови за да усвојат комуникациска компетентност на рамништето Б1 и дека се исполнети условите за конципирање на идниот матурски испит на рамништето на самостојна употреба на јазикот Б1.

Кандидат со комуникациска компетентност на рамништето Б1 може да учествува во програми за размена на студенти и во проекти во земјава и во странство, да се пријави за стипендии за посета на семинари во германскојазичните земји, да работи преку лето во германско претпријатие и сл. Организаторите на овие настани и активности, по правило, бараат доказ за познавање на странскиот јазик. Затоа, во иднина треба да се размисли за сертифицирање на постигнатото рамниште во дипломата за завршено средно образование, која може да послужи како валиден документ за познавање на германскиот јазик на рамништето Б1.

Библиографија

Единици на кирилица:

- Авдик Емина, 2007. „Германскиот како странски јазик во основното и во средното образование во Република Македонија“, во *Образовни рефлексии. Списание за теорија и практика во воспитанието и образованието*, 2–3, 2007, 62–68.
- Авдик Емина, 2010. *Интеркултурниот процес во наставаа по германски како странски јазик и неговата примена во Република Македонија* (Докторска дисертација во ракопис), Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Бабоска Гордана, 2002. *Прирачникот за настава на германски јазик. Државна мајџура*, Скопје, Веб принт.
- Дурбаба Оливера, 2001. *Теорија и практика учења и настава на странскиот јазик*, Београд, Завод за уџбенике.
- Испитна програма за предметот германски јазик*, Скопје, Државен испитен центар, 2014.
- Концепцијата за мајџура и за завршен испит во јавното средно образование во Република Македонија*, Скопје, Државен испитен центар, 2010.
- Правилник за начинот на полагање и оценување на резултатите на учениците на испитите во државна мајџура во гимназиското, сиручното и средното уметничко образование*, Скопје, Службен весник на РМ, број 66 од 13.05.2010.

Препораки-www: „Препорачани часови за рамништа на познавање на германскиот јазик“ (dafdiesunddas.wordpress.com/2012/09/19/empfohlene-stunden-pro-niveaustufe/; 12.10.2016)

Единици на латиница:

Avdić Emina, 2009. „Länderbericht FYROM Mazedonien: Deutschunterricht und Germanistikstudium“, во *Tagungsdokumentation zum Symposium „Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa“*, Istanbul, 3–4. April 2008, (во редакција на Çakır Meral, Merten Christian, Sayınoy Özünal Birsen, Polat Tülin, Tapan Nilüfer), Istanbul, Universität Istanbul, 2009, 83–93.

Kast Bernd, 1999. *Fertigkeit Schreiben*, Berlin, Langenscheidt.

Gogolin, Ingrid 2001. „Sprachstanddiagnosen“, во *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (во редакција на Helbig Gerhart, Götze Lutz, Henrici Gert, Krumm Hans-Jürgen), Walter de Gruyter, Berlin/New York, 1007–1017.

Piepho Hans–Eberhardt, 1974. „Didaktische Anmerkungen und Empfehlungen zum Lesen im Fremdsprachenunterricht“, во *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle* (во редакција на Edelhoff Christian), München, Hueber, 32–42.

Trim John, North Brian, Coste Daniel, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/ München, Langenscheidt.

Wall Diane, Adlerson Charles, 1993: „Examining wash-back: the Sri Lanka Impact Study“, во *Language Testing* 10/1, 41–69.

Јасна АНДРЕЕВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

ПОТРЕБАТА ОД ФОРМАТИВНА ЕВАЛУАЦИЈА ПРИ УСВОЈУВАЊЕ НА СТРАНСКИ ЈАЗИК И ПРЕДЛОЗИ ЗА ПРОВЕРУВАЊЕ НА ПОСТИГНУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ

*„Евалуација е еден од оние зборови кои можат да имаат многу
значења, изгледа дека кажува нешто различно за секоја личност“.*

Т. Д. Тенбринк

Abstract: Evaluation is a process, not an unrelated activity. It is a didactic monitoring and improvement of the learning process for evaluating knowledge, governance, difficulties, the disadvantages of the individual in a specific area of knowledge to see the effectiveness of the methodology. The purpose of the evaluation is to give additional motivation to the students.

Key words: process, evaluation, activity, motivation.

Вовед

Тенбринк (1981), во својата статија за евалуацијата, го објаснува зборот *евалуација* и вели дека тој поим е многу широк и може да опфаќа различни мислења, критериуми и предлози. Токму таа *широчина* предизвижува ефект на *дезоринентација* не само кај учениците, туку и кај професорите.

Евалуацијата се поврзува со термините *судење, систематизирање, мерење, набљудување, корегирање, поправање* -, сите апстрактни термини но ниен од нив не преставува еквивалент на терминот евалуација (оценување).



Евалуацијата не е мерење за да ја спроведуваме, како што не ограничува традицијата, со обележување на нивото на успех на нумеричка скала, оценувајќи го знаењето според присуство или отсуство на грешки.

Тестовите, корекцијата, квалификацијата се опции кои се наједноставни и најчесто употребувани од професорите за евалуација. Видовсон (1990) смета дека квалификацијата е само еден рестриктивен процес кој, за разлика од евалуацијата, само ги смета учениците како извор, пасивно поддржан од податоци. Затоа што евалуацијата не е и го нема за цел нумеричкиот резултат и нема одредени инструменти за контрола, туку го оправдува функционирањето на инструменти за набљудување, скали за оценување кои го окарактеризуваат нивото на познавање на јазикот и укажуваат на владеење на јазикот, а некогаш укажуваат и на недостатоци. На тој начин, концептите како споредување и донесување суд, одредување критериуми, информации и вреднувања, донесување одлуки – се вметнуваат во моделот на формативна (постојана) евалуација.

Тенбринк (1981) пак смета дека евалуацијата е процес за добивање на информација која се користи за да се формулираат судови кои ќе се искористат во донесување на одлуки.

Евалуацијата е процес, а не неповрзана активност. Станува збор за дидактичко следење- набљудување (а не на контрола) за подобрување и олеснување на процесот на учење низ кој се добиваат податоци за вреднување на знаењето, владеењето, потешкотиите, недостатоците на индивидуата во една специфична област од знаењето за да се види ефективност на методологијата. Според Нунцати (1988):, *Целта на формативната евалуација е да ја адаптира педагошките диспозиции на реалноста на учењето и да ја регулира педагошките процеси*”.

А. Дејвис (1990) ја разгледува евалуацијата од три различни агли: како синтеза на различни добиени информации врнувајќи од

набљудувањето, како надминување на концепциите на мерење како основа на испиражувањето и како критичко размислување за процесите на учење.

Активностите за евалуација го ставаат акцентот на крајниот продукт или *што да се оцени* и на инструментите на една одредена методолошка концепција *како да се оцени*, а најмалку се обрнува внимание на тоа *зошто се оценува*, како рефлексија за процесот. Со поставување на ова прашање ја правиме евалуацијата стабилна активност со точно определени цели, а не само процес за следење, водење или поддршка.

Потребата од формативна евалуација при усвојување на странски јазик

Училищата е место за комуникативна интеракција каде се употребуваат аспекти од јазична и педагошка интеракција, т.е два интерактивни и комуникативни процеси (јазични и педагошки), кои се манифестираат низ јазичните дејствија, кои се одвиваат и се стимулираат во училищата. Важно е, иако не е лесно, да се оцени едно јазично дејствие во дадена реална комуникациска ситуација, за да се процени вредноста на дејствата на рецепција/ продукција во нејзината прагматичка функција, а спротивно на тоа да се оцени потенцијалот на владеење на јазикот. Тука, оценувањето нема многу да ни послужи затоа што се работи за комуникативни ефекти. *Евалуацијата во училищата не е само со цел да се вреднуваат различни типови на јазична продукција, туку и да се оцени можноста за владеење на знаењата, способностите и стравите кои се применуваат при описивната комуникативна интеракција* - објаснува Мендоса (1993).

Од педагошко- дидактичка перспектива, Х.Г Видовсон (1990), под евалуација подразбира *еден елемент кој е основен дел од педагошката дидактика со функција на посредник за професионалните, кој има за цел да им го обележи нивото на различностите кои се недовидливи дел во конкретните интеракции на секој клас.*

Професорите се чувствуваат немоќно и немотивирано, посебно ако размислуваат за тоа *што значи да се добие 5, како да се оцени ученикот за вежба која нема ограничувања или што точно од вежбата треба да се знае*, вели Алварес Мендес (1993).

Постојат различни форми на евалуација кои денес функционираат паралелно: дијагностичка евалуација, формативна (постојана) евалуација и сумативна (периодична) евалуација.

Потребата од формативна евалуација се јавува кога професорот ќе се заложил за рефлексивност и свесност во анализата на својата активност и на факторите кои го подобруваат квалитетот на учењето или кога ќе се

постави прашањето за ефектот на неговата работа и барање алтернативи за методологијата и активностите за учење и за евалуација. Идеите за *помош и рефлексивност* се основни во обединување на моделот на формативната евалуација. Формативната проекција е во врска со учењето и секако бара учество и од страна на професорите и од учениците.

Евалуацијата, сфатена како формативна или како динамичен, интерактивен и континуиран процес, е еден вид практика преку која можеме да ги следиме учениците и да им даваме поддршка и помош, да ги опишуваме нивните успеси и нивните потешкотии низ процесот на учење. Се дава суд за наученото, но се земаат во предвид факторите кои делуваат, се набљудуваат учениците, но се прашуваат директно или преку набљудување на нивната работа низ секојдневна интеракција со нив.

Професорот треба да ги дефинира и да ги сподели со учениците критериумите кои ќе ги користи за оценување, пред да почне со одредена активност. *Ефикасниите стратегии во учењето се базираат на истражуваниите познавања на учениците, затоа треба да им се укаже до каде се и каде можат да стигнат со своето знаење во таа област. Но и да им укаже на грешките : Која е основната грешка? Зошто е направена токму таа грешка? Како да се избегне повторно да се направи истата грешка?*

Доколку целата евалуација се ориентира кон формулацијата на донесување суд, мора да се нагласи дека ниту еден експерт во оценување, ниту познавач на учениците, ниту употребата на серија сложени видови тестови можат да го одредат реалниот степен на јазично- комуникативниот домен кој го поседува одредена индивидуа. Тоа е токму заради сложената анализа на јазичните компоненти кои ја интегрираат јазичната способност и се манифестираат во комуникативното дејство.

- Јазичната компетенција може да се вреднува само во комуникативно-рецептивни ситуации кои го евидентираат познавањето на јазични потреби.
- Само дејствието може да биде оценето, затоа што секој вид на одговор е веќе едно дејствие.
- Професорот може да нема хомогени критериуми за оценување резултатите на учениците. Можно е професорите да не се потпираат ни на своите критериуми за оценување и да не го користат истиот вид на оценување за сите.

Системот за евалуација на учениците (или за евалуација на професорите или воопшто на наставата) не треба да предизвикува страв, несигурност или стрес. Според К. Гонзалес Перес (2011), еден добар професор треба да им дава знаење на учениците, но да биде и нивни пријател, да ги советува и да ги сака, затоа што вистинското образование не се базира врз

став, туку на целосна доверба. Наставниот час треба да биде место каде ќе ужива и професорот и учениците, а тоа може да се постигне само доколку професорот си ја сака професијата и ги сака учениците. Професорот да биде задоволен од знаењето што го пренесува, со начинот на кој предава да ги инспирира учениците во едукативниот процес а учениците да уживаат во процесот на стекнување знаење и осознавање на нови нешта.

Општи аспекти на формативната евалуација

Евалуацијата е потребна за да се подобри процесот на учење, да се подобрат активностите на професорот и да се олесни и се подобри квалитетот на учењето на ученикот.

Формативната евалуација го олеснува учењето на учениците и основна цел и е да му помогне на ученикот сам да препозна што знае, а што не знае и да го реконструира значенскиот контекст на учењето, вели Шадвик (1991:13).

Целите и функциите на формативното оценување служат за добивање податоци преку набљудување на развојот на способностите, владеењето на јазикот и знаењата, однесувањето, а посебно на вреднувањето на функционалноста на прагматичките знаења и стратегии кои треба да бидат разбрани од страна на учениците. Според (SEP, 2011) формативната евалуација има:

Генерички цели:

- Воведување на ученикот во активноста на креирање на материјалот за учење;
- Детектирање на потешкотиите во процесот на учење;
- Помош во откривањето на стратегиите кои го подобруваат процесот на развој на јазичниот домен на јазикот.

Функциите се потребни за да се добие информација за:

- Процесот на учење и ефективноста од креирањето на наставната програма;
- Специфичноста на потешкотиите, развојот на јазичните способности и врската и интегрирањето на сознанијата.

Педагошката функција служи за:

- идентификација на потребите на групата ученици со кои работи професорот;

- подобрување на процесот на учење;
- ориентирање на работата на професорот;
- избор на видот на активностите кои ќе одговараат на потребите на учениците.

Социјалната функција служи за:

- **Следење на однесувањето на учениците** (социјализација, учество, однос професор- ученик, однос ученик-клас, автономија, одговорност) и на **резултатите** од учењето во зависност од прогресот и постигнувањето на целите;
- **Вреднување на потешкотиите и грешките** набљудувани од кој и да е елемент вклучен во процесот на учење (методологија, наставен материјал, ресурси, активности, тестови, други опции за евалуација).

Формативното оценување е резултат на синтеза од различни информации, набљудувања, интервјуирања, анализа на прашалници, тестови од различен тип, различни материјали : тестови, дискурси составени од ученициот е- со цел да се покаже еден вредносен суд кој ќе се однесува на најредокот на ученикот и на преиспитувањето на дидактичко-педагошката помош која на секој од учениците му е потребна.

Неколку предлози за проверување на постигнувањето на учениците

Учењето веќе не е процес на пренесување на знаење од некој што го поседува (професорот) на некој што го нема (ученикот), туку станува процес од социјална, јазична и комуникативна природа, во кој главната улога на професорот е да ја организира и да ја води работата на учениците, да им помага и да им дава поддршка на учениците за да ја реализираат целта - да дојдат до знаење (Коломина, Онрубиа, Кочера, 2001).

Според истражувањата, како одговор на прашањето *како се учи*, се добива следниов резултат:

100% Со целосно доживување на дадена активност	}	Учење преку доживување и откривање на нештата
90% Ако активноста е дел од реалноста		
80% Учествовајќи во активност		
70% Преку објаснување на активност	}	Визуелно учење
50% Преку покажување и давање примери		
40% Преку набљудување		

20% Слушајќи
10% Читајќи

} Говорно учење

Професорите се тие кои треба да го водат и да го подготвуваат процесот на евалуација, но и учениците, како субјекти кои се оценуваат, се способни да го вреднуваат нивното знаење и знаењето на нивните соученици.

Табела на професорот за формативно оценување на учениците

<i>Активност која ја реализираат учениците, а јас ја оценувам</i>	<i>Вид на оценување кое го користам</i>	<i>Од кога започнувам да ја користам овој вид оценување во процесот на оценување</i>	<i>Што точно оценувам преку дадената активност</i>

Табела за самооценување (на учениците)

Што очекувам дека ќе научам	Колку напредувам во процесот на учење	Колку бев активен во процесот на учење	Колку научив

Една од активностите која може да се примени за евалуација на учениците е за проверување на постигнувањето на учениците е израјта со доделување улоги. Учениците може да се групираат по двајца, на едниот од нив му се доделува улога на професор кој ќе ги оцени граматичките вежби на другиот ученик на кого му е доделена улогата на ученик. Потоа се заменуваат улогите, давајќи различни вежби. Коевалуацијата и самоевалуацијата се применува за да се развијат кај учениците способности кои ќе им овозможат да се учат критички да размислуваат, а тоа ќе им послужи, како што вели Линч (1998), „...да ги развиваат способностите и продукциите од критичкото мислење, во решавањето на проблеми, способностите за расудување и како да се учи за да се научи”.

Оценување на правописот и синтаксата може да се изврши преку пишување на решенија за даден проблем. Сите ученици на посебен

лист запишуваат еден свој проблем. Листот го предаваат да кружи меѓу учениците, така што секој ученик посебно ќе даде свое мислење- решение за проблемот. На крајот, професорот ги зема ливчињата, ги проверува и им ги воочува грешките на учениците, без да потенцира пред целиот клас која грешка од кој ученик е направена.

Посијавување на даден проблем, а ученикот да даде совет, но тој совет да го даде во улога на друга личност. Тие улоги може и да се менуваат во зависност од возраста на групата со која се работи, на пример улога на баба, вљубена девојка, улога на мафијаш итн. Преку оваа игра учениците ќе бидат мотивирани да даваат решенија на проблемот, а во играта се внесува и одредена доза на хумор што претставува дополнителна мотивација.

Друга активност, како форма за оценување и за стимулирање на учениците, е диктацијата при што во текот на читањето на диктатот професорот ќе ги нагласува удвоените букви или местата каде би можеле учениците да згрешат. Целта е да се научат учениците да пишуваат, а не само да добијат оценка. Ако учениците знаат дека нивните диктати ќе бидат оценувани тоа ќе ги поттикне повнимателно да слушаат и да ги лоцираат местата каде што би можеле да згрешат и како правилно да постапат и притоа да го запомнат зборот. Со секое прашање „КАКО?“ ученикот е во исчекување на одговорот, одговор кој веднаш ќе го примени во диктатот и ќе го запамети.

Тестиовије се прават со серија прашања јасни и прецизни при што се бара ученикот да даде дефиниција, кус одговор или да одбере меѓу два или повеќе дадени одговори. Тестови на кои би било дозволено учениците да прашуваат или да побараат помош. Доколку тестовите што се оценуваат не се придржуваат до правилото да се оцени она што е потребно да се знае, учениците нема да можат да се подобрат во процесот на учење, а добивањето негативни оценки може да ја намали мотивацијата кај учениците.

Оценувањето на учениците преку домашни задачи, е корисна форма за проверување на постигнувањето на учениците, при што треба секогаш задачите треба да варираат, да бидат инспиративни за учениците: мал дел превод на текст, истражување на некоја интернет страна, пишување поезија, употреба на компјутерската технологија.

Во процесот на учење како и во процесот на евалуација задолжително е да се користат различни видови интернет материјали на странскиот јазик кој е предмет на изучување: текстови (од списанија, весници, интернет страници, стрипови), аудио (куси драми, песни, говор на радио), видеа (куси филмови на youtube, скечеви од областа на граматиката).

Пример за оценување за познавање на јазикот (дел од ниво А1)

Ниво: А1

Предмет: италијански јазик

Одделение: VII

Дел: III

Очекувани резултати	Одлично	Задоволително	Во тек	Предлози за подобрување на резултите во учењето
Разбирање на пишан текст	Целосно го разбира текстот, јасно ја дефинира темата, јасно и концизно го раскажува.	Не го разбира целосно текстот и не ја разбира доволно неговата содржина.	Препознава некои од зборовите во текстот, но недоволно за да ја разбере содржината.	-Одредување на видот на текстови кои се изучуваат. -Која е содржината на текстот. -Одредување на темата . -Кој е примачот на пораката.
Конверзација (или дебата)				
Пишување (диктат или есеј)				
Слушање				

Заклучок

К. Гонзалес Перес (2011) објаснува дека целиот процес на евалуација предизвикува страв дека нема да го постигнеме тоа што го сакаме, а тоа малку по малку го напаѓа нашето его, ги ограничува нашите акции, почнуваме да се чувствуваме како жртва, ја губиме самоувереноста и за тоа ги обвинуваме приликите и луѓето околу, чувствувајќи притоа вина и во себе. Токму тој страв и чувство на вина нè парализираат. На пример, учениците се плашат да слушаат на часот од страв дека нема да разберат, некои уште на почетокот се откажуваат, мислејќи дека немаат доволно

талент за јазик или, при првиот неуспех или лоша оцена, престануваат да бидат внимателни на часот и на наставните единици.

За да се поедностави процесот на евалуација би требало проблемите да станат предизвици, а од грешките да се учи. Евалуацијата да се одвива на секој час, за секој ученик. Секој ученик е различен, има различни способности, различни можности и не може секој да се оценува на ист начин. Евалуацијата во наставата по јазик се прави врз основа на успехот што го постигнуваат сите ученици заедно и секое дете посебно и зависи од тоа колку професорот е способен да го пренесува знаењето и на кој начин го пренесува наставниот материјал. Успех во наставата би имало само доколку целта на наставата е да се научи, а не да се добие оцена. Да им дозволиме на учениците да грешат и да научат да си ги прифатат грешките а со тоа и да ги поправат сопствените грешки, да им се даде поголема шанса сами да одлучуваат за нивното образование.

Професорите треба да бидат креативни за да го подобрат процесот на учење и да ја разбудат креативноста кај учениците, да работат со учениците во групи, но индивидуално да ги оценуваат, да ја зголемат автономијата на ученикот и да го убедат ученикот да соработува.

За солидна евалуација во наставата потребно е да се создаде меѓусебна доверба, да се создаде желба да се провери знаењето т.е да се разбуди желбата за самоевалуација кај учениците и да се најде задоволство при усвојувањето на странски јазик.

Целта на евалуацијата е да се даде дополнителна мотивација кај учениците, да се остават трагии во процесот на учењето и да се создаде слика за развојот на личноста на ученикот. Сепак, најважно е, во процесот на учење, да се разбуди љубопитноста кај учениците, желбата за учење на странскиот јазик, желбата за осознавање на светот и за напредување во животот.

Библиографија

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M., (1993): *El alumnado, La evaluación como actividad crítica de aprendizaje*, en Cuadernos de Pedagogía, 219, pp. 28-32.
- DAVIES, A. (1990): *Principles of Language Testing*, Cambridge. Mchs. Basil Blacwell.
- NUNZIATI, G. (1988): *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, Cahiers Pédagogiques, 280, pp. 47-64.
- SEP, (2011): *Plan de estudios*, Educación Básica. México, SEP, 2012. .
- GONZALEZ PEREZ, C. (2011): *Ventitres Maestros de corazón*, Mandala Ediciones, Madrid, pp. 14-19
- TENBRINK, T. D. (1981): *Evaluación, Guía práctica para profesoras*, Narcea, Madrid.
- WIDDOWSON H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford. OUP

Adriana ARCURI

Università degli Studi di Palermo

LA VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE TESTUALI NEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO COME L2

Abstract: Scopo del contributo è descrivere modalità di valutazione della competenza testuale in un percorso di insegnamento/apprendimento dell'Italiano L2.

Il contributo parte dall'esperienza in percorsi per apprendenti bassamente o per niente scolarizzati, come i migranti che ultimamente raggiungono l'Italia, per i quali tale competenza è particolarmente significativa in quanto crocevia fra l'apprendimento linguistico e quello pragmatico.

Il funzionamento di tali modalità di valutazione in contesti così delicati ne incoraggia l'uso anche nei confronti di apprendenti scolarizzati, ai quali sono senz'altro applicabili con i correttivi opportuni, considerando la maggiore competenza comunicativa di cui essi dispongono nella propria lingua.

Parole chiave: Competenza testuale, anticipazione, (attività di) apprendimento vs (attività di) verifica, significatività delle prove.

1. Scopo di questo contributo è descrivere possibili modalità di valutazione della competenza testuale in un percorso di insegnamento/apprendimento dell'Italiano come L2.

Nel corso di questo contributo si farà riferimento ad un contesto specifico in cui la competenza testuale è particolarmente rilevante, per motivi che saranno illustrati fra poco. Le indicazioni che possono emergere sono tuttavia valide, *mutatis mutandis*, per altri contesti di insegnamento/apprendimento come si cercherà di mostrare alla fine del ragionamento che condurremo.

Il contesto di riferimento sono i corsi di alfabetizzazione per studenti a bassa o nulla scolarizzazione, condotti all'interno della Scuola di Lingua Italiana per Stranieri dell'Università di Palermo, con la quale il Master di cui coordino le attività di tirocinio collabora strettamente.

2. Negli ultimi anni la composizione dei flussi migratori verso l'Italia si è modificata, e sono arrivati in Sicilia moltissimi Minori Stranieri Non

Accompagnati (MSNA), cioè giovani senza adulti di riferimento, caratterizzati dal fatto di essere del tutto o parzialmente analfabeti.

Questa etichetta indica persone che non hanno imparato affatto a leggere e a scrivere nella propria lingua madre o che hanno conseguito livelli minimi di apprendimento della lettoscrittura. Ciò a prescindere dalle caratteristiche della lingua madre stessa: presenza o meno di alfabeto, direzione della scrittura ecc.

Tale situazione configura infatti un profilo di apprendente del tutto peculiare, non soltanto per caratteristiche quantitative (quantità di possesso della lingua scritta) ma anche e soprattutto per caratteristiche legate ad operazioni cognitive che il rapporto con la lingua scritta istituisce. Tener conto di questo profilo è quindi fondamentale per progettare interventi di alfabetizzazione.

Per questo motivo - relazione con la lingua scritta - non è corretto assimilare i bisogni di apprendimento della lingua dei MSNA a quelli dei bambini europei in fase prescolare. Questi bambini infatti, anche prima di imparare a leggere vivono in un universo permeato dalla parola scritta.

Si tratta pertanto di due situazioni solo in parte sovrapponibili sia sul versante cognitivo, sia per la differenza dei bisogni comunicativi, sia per l'universo esperienziale dei migranti molto lontano da quello dei bambini nati e cresciuti nel contesto stesso in cui vanno a scuola, e per altre caratteristiche, non ultima l'età.

Il confronto con persone adulte analfabete, d'altra parte spinge a ripensare il concetto stesso di alfabetizzazione, che nel contesto sociale e culturale del pianeta globalizzato non può più essere identificato *tout court* con il saper leggere e scrivere.

Secondo l'UNESCO

Literacy is a key component of adult learning and education. It involves a continuum of learning and proficiency levels which allows citizens to engage in lifelong learning and participate fully in community, workplace and wider society.

It includes the ability to read and write, to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, **using printed and written materials**, as well as the ability to solve problems in an increasingly technological and information-rich environment. Literacy is an essential means of building people's knowledge, skills and competencies to cope with the evolving challenges and complexities of life, culture, economy and society¹ (Grassetto nostro).

Come si vede dunque occorre allargare il concetto di alfabetizzazione evidenziandone la dimensione della competenza, cioè della capacità di spendere efficacemente la propria conoscenza della lingua scritta per interagire nella

¹ UNESCO 2015: 2

società. In questa direzione il possesso o meno della competenza testuale, come si vedrà fra poco, si rivela dirimente.

3. L'area della competenza testuale cui facciamo riferimento è quella della comprensione, segnatamente della lingua scritta (lettura). Può essere utile ricordare a questo punto alcune caratteristiche del processo di lettura, rispetto alle quali si giustifica la nostra modalità di intervento.

Il processo della lettura si compone di due sottoprocessi. Il primo, la decifrazione, è un processo *bottom up*, cioè «dal testo alla testa», e presiede alla decodifica delle parole e all'acquisizione di informazioni attraverso il significato di esse; il secondo, l'anticipazione, è un processo *top down*, cioè «dalla testa al testo», che prevede l'integrazione delle informazioni fornite dal testo attraverso le conoscenze di cui il lettore dispone. La comprensione di un testo avviene efficacemente quando i due processi, decifrazione e anticipazione, interagiscono in modo equilibrato; gli analfabeti dunque devono apprendere a controllare entrambi i processi.

L'intervento di cui stiamo parlando serve a potenziare il meccanismo di anticipazione, cardine della competenza testuale.

Ma che cosa è dunque la competenza testuale? A questo punto siamo in grado di definirla come la capacità di spendere le proprie conoscenze sui testi ai propri fini comunicativi.

Chi ha una buona competenza testuale, ad esempio, anche in una lingua che non conosce può selezionare o escludere un testo che può rispondere alle proprie esigenze, individuare all'interno di esso informazioni che possono servire, ipotizzare con buona approssimazione il contenuto di quelle informazioni.

Se sta cercando ad esempio l'orario di partenza di un treno e ha a disposizione un orario ferroviario, un calendario e la locandina di un film, può certamente rivolgere la sua attenzione all'orario escludendo gli altri due testi e cercare fra le informazioni numeriche quella che per posizione e formato rientra ragionevolmente fra quelle possibili.

Perché è particolarmente importante lavorare sulla competenza testuale con gli analfabeti?

Appare chiaro, a questo punto, che la competenza testuale è una competenza strategica, se per strategia intendiamo, col Qcer, «una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata, che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri²». Nel nostro caso la linea di azione è quella di usare i testi anche se non se ne capiscono tutte le parole.

² QCER 2002:12

La scommessa formativa è che potenziando il meccanismo di anticipazione, quando ancora il processo di decifrazione è carente per via della incompleta conoscenza dei segni dell'alfabeto italiano, si mettano gli studenti nelle condizioni di usare pragmaticamente la lingua più di quanto le sole possibilità di decifrazione consentirebbero.

In questo modo si può disporre di una competenza della lingua come strumento di interazione sociale in tempi più rapidi e quindi più rispondenti alle necessità pragmatiche di un migrante, a fronte dei tempi di apprendimento estesi tipici degli apprendenti adulti.

Inoltre fornire coordinate testuali, che sono culturalmente connotate, serve a veicolare contestualmente informazioni e chiavi di lettura della realtà sociale nella quale i migranti sono immersi.

4. Per entrare finalmente nel vivo del tema di questo contributo si può formulare la domanda: come valutare la competenza testuale via via raggiunta dagli apprendenti nell'ambito dei corsi di alfabetizzazione? Ricorriamo ad un esempio, in cui descriveremo le verifiche che usiamo per la valutazione della competenza testuale, definendole secondo alcuni parametri.

I primi due parametri sono ineludibili perchè qualsiasi prova di verifica sia valida, vale a dire la coerenza rispetto all'obiettivo prefissato e la riconoscibilità nell'ambito del processo di apprendimento proposto.

Perché una prova di verifica sia significativa, infatti deve permettere di verificare esattamente l'obiettivo, articolandosi in modo diverso a seconda che si tratti di un obiettivo strategico, di conoscenza, ecc.

Inoltre deve differenziarsi per struttura logica dalle attività di apprendimento. Vogliamo dire che mentre nelle attività di apprendimento il docente "incorpora" nelle consegne le strategie che l'apprendente deve usare per eseguire il compito, suggerendole esplicitamente, nella prova di verifica il docente si limita a richiedere la prestazione.

Si tratta come si vede di caratteristiche di validità delle prove di verifica che non sono esclusivamente connesse alla valutazione della competenza testuale.

Gli altri due parametri sono più strettamente collegati con il contesto specifico di cui ci stiamo occupando, e sono relativi al valore formativo della prova stessa e alle informazioni che essa fornisce a proposito del modello didattico attualmente in fase di sperimentazione.

Dato l'approccio scelto, indicheremo i nostri obiettivi in termini di:

- Competenze generali dell'apprendente: conosce caratteristiche e convenzioni nell'uso di testi funzionali di tipo descrittivo e regolativo.
- Competenza strategica: sa individuare in un testo le informazioni pertinenti al suo scopo e ipotizzarne/riconoscerne il significato.

I descrittori di queste competenze, in relazione al livello degli apprendenti, al dominio e al contesto considerato in questo esempio sono:

- In fogli illustrativi di farmaci da banco non noti, isola le informazioni relative al sintomo, alla posologia e alla scadenza per scegliere un farmaco che risponda alle sue esigenze di salute.

La consegna per verificare l'acquisizione di questa competenza sarebbe del tipo:

Sei solo a casa di un tuo amico che ti ospita e hai mal di gola. Devi cercare fra le sue medicine se ce n'è una che ti può servire, e usare questa medicina nel modo giusto. Ecco quello che trovi nel cassetto.

A seconda del livello raggiunto e del percorso didattico svolto verso l'obiettivo di competenza indicato, si possono ipotizzare gradi diversi di difficoltà, ad esempio immaginando che il discente abbia un solo farmaco a disposizione, che sia o meno scaduto, che ce ne siano più d'uno ma tutti con caratteristiche molto diverse, o che ce ne siano più d'uno e due di essi con caratteristiche simili.

Se valutiamo la prova rispetto al primo dei parametri considerati, ovvero la coerenza con l'obiettivo, possiamo dire che la prova è coerente rispetto all'obiettivo prefissato sia nei contenuti, sia perchè si configura come un compito di realtà, vale a dire una modalità di verifica coerente con la didattica per competenze. Per valutare il possesso di una competenza, infatti, è necessario mettere l'apprendente nelle condizioni di dimostrare di saper spendere quello che ha imparato, come in questo esempio, semplice perchè si rivolge ad apprendenti di livello iniziale, ma che configura comunque una situazione di impiego strategico della lingua (cfr. intervento Turrisi).

Analogamente la prova mantiene, all'interno del percorso di apprendimento, la sua specificità di strumento di verifica. Per mostrare come la verifica sia qualitativamente diversa dalle attività di apprendimento e dare un'idea del tipo di percorso in cui si inserisce, consideriamo il seguente segmento di attività di apprendimento relativo allo stesso percorso.

In una prima fase gli apprendenti sono guidati, attraverso una lezione interattiva, a isolare nel testo, in questo caso il foglio illustrativo dei farmaci, parole utili al loro scopo (es.: *sottolinea i nomi delle parti del corpo; sottolinea il numero delle volte in cui si deve prendere il farmaco in un giorno*); successivamente vengono guidati ad applicare la strategia sfruttando alcuni strumenti logici, come le tabelle (es.: *inserisci nella tabella le parole sottolineate*).

Come si vede dunque i due tipi di attività, di apprendimento e di verifica, sono diversi perchè l'attività di verifica richiede la prestazione, mentre quella di apprendimento fornisce le strategie per eseguire la prestazione stessa. Uno studente che svolge correttamente il compito dimostra di avere applicato una strategia di ricerca, individuazione e interpretazione delle informazioni, che probabilmente sarà quella fornita dall'insegnante attraverso il percorso di apprendimento.

Esaminiamo adesso gli altri due parametri che ci siamo ripromessi di considerare, cioè il valore formativo della prova stessa e le informazioni che essa fornisce a proposito del modello didattico attualmente in fase di sperimentazione.

Il valore formativo sta nel fornire allo studente criteri per riconoscere il percorso che ha effettuato e le strategie che ha saputo/non ha saputo usare. Non va dimenticato che gli studenti destinatari di questo percorso sono poco o per nulla scolarizzati e dunque poco o per nulla abituati a riflettere sul proprio apprendimento (cfr. intervento Mocchiari). Solo a titolo di esempio possiamo dire che in sede di confronto dei risultati con gli studenti si potrà vedere quanti hanno utilizzato le strategie proposte dall'insegnante durante il percorso di apprendimento, quanti ne hanno utilizzate altre, quanti non ne hanno utilizzate affatto e non hanno eseguito la prestazione. In questo caso ci sembra quindi che la prova si presti efficacemente a questo scopo perchè la sua impostazione strategica è trasparente e dunque facilmente riconoscibile dagli apprendenti.

Infine essa è in grado di darci informazioni sull'approccio scelto, che possiamo ricavare attraverso la misurazione dell'efficacia (quanti studenti hanno risposto in modo corretto alla domanda). Inoltre è utile a dare informazioni sul processo metacognitivo che può innescare e sulla sua interazione con altri segmenti (attività di apprendimento e prove) dello stesso percorso, che possiamo ricavare attraverso l'osservazione ad esempio delle modalità con cui gli studenti eseguono il compito, anche a prescindere dalla qualità del risultato. Possiamo cioè osservare se gli studenti si orientano nel testo alla ricerca di indizi precisi, se sanno quando cercare informazioni numeriche e quando parole, ecc. Anche attraverso l'analisi degli eventuali errori è possibile ricavare informazioni sulla qualità del percorso attivato. Per esempio la data di scadenza sbagliata ma con il formato di una data è un errore che ci indica che il processo di apprendimento si è innescato, così come un elenco incompleto delle parti del corpo cui il farmaco può essere destinato.

5. Vediamo per concludere in che modo le indicazioni che emergono da questo ragionamento possono essere applicate anche ad altri contesti formativi, come quello dell'italiano LS.

Possiamo dire che l'impostazione del percorso resta a nostro avviso valida per quanto riguarda la dimensione strategica e le modalità didattiche. Ciò che deve variare è il livello di difficoltà dei testi (varietà di tipi, forme, dimensioni e complessità) e la complessità delle operazioni (quantità di informazioni da ricavare, relazione fra le informazioni, grado di esplicitzza, ecc.). Inoltre in un contesto di studenti già competenti nella lingua scritta in lingua madre e/o in altre lingue, lo spettro dei bisogni comunicativi a cui rispondere si amplia molto e si affranca dalle urgenze della sopravvivenza con cui invece un analfabeta migrante si deve obbligatoriamente confrontare. La dimensione testuale pertanto

può estendersi ad includere non solo tutte le tipologie, ma anche le forme letterarie.

L'aspetto a nostro avviso più interessante di questo tipo di lavoro è però la finalità dell'approccio testuale. Per discenti analfabeti esso mira a fornire una sorta di "pronto soccorso", in modo che possano valorizzare al meglio le loro competenze di anticipazione fino a che sono poche quelle di decifrazione, e le competenze strategiche per usare strumentalmente i testi; per i non analfabeti la didattica del testo serve meno a fornire chiavi di lettura del mondo e più a instaurare confronti interculturali. Presumibilmente uno studente di LS scolarizzato non avrà bisogno di imparare a cosa serve e come funziona il foglio illustrativo di un farmaco, ma piuttosto a impararne l'uso in italiano.

Per questo, inoltre, l'approccio testuale nella didattica dell'italiano LS ha un peso marcatamente linguistico piuttosto che formativo in senso ampio, dato che quelle che nel QCER vengono definite "competenze generali", segnatamente quelle pragmatiche, sono state acquisite dai discenti almeno in parte durante la scolarizzazione in lingua madre, e sono esportabili in altre lingue. Va da sé che il grado di competenza testuale è variabile anche per i discenti alfabetizzati, ed è una funzione della competenza comunicativa nel senso più ampio del termine; questa variabilità deve essere attentamente considerata dal docente in fase di progettazione di un percorso sulla testualità.

Come ultimissima notazione, vogliamo sottolineare che in questo contributo ci siamo confrontati sulla dimensione testuale in fase di ricezione della lingua scritta, ma essa è altresì utile sia per la lingua orale (ascolto) che in fase di produzione (parlato e scrittura).

6. In questo intervento abbiamo indicato come valutare la competenza testuale, in particolare nell'ambito dell'abilità della lettura, che si rivela particolarmente significativa per studenti analfabeti in L1, in quanto sostiene i meccanismi di anticipazione propri della lettura, attraverso conoscenze testuali e conoscenze del mondo. Mira dunque a fornire agli apprendenti strategie di uso della lingua superiori a quelle che potrebbero fornire loro le sole competenze di decifrazione di cui dispongono nella fase iniziale del percorso.

Per valutare la competenza testuale è necessario usare prove pertinenti all'obiettivo che si vuole verificare, coerenti col percorso di apprendimento, coerenti con gli obiettivi di competenza, e produttive sotto il profilo formativo, cioè generative di metacognizione. Esse infine nella fattispecie cui si è fatto riferimento devono dare informazioni sulla validità del percorso sperimentale che si sta svolgendo.

Il modello di percorso proposto può essere utilmente destinato anche a studenti non analfabeti e nei contesti di insegnamento/apprendimento dell'Italiano come LS, tenendo conto in questo caso delle competenze testuali di cui i discenti dispongono già nella propria lingua madre.

Bibliografia

- Amoruso Chiara, Amoruso Marcello, Arcuri Adriana, D'Agostino Mari, 2016. *Testo, parola, sillaba, andata e ritorno. Un modello di didattica per classi a nulla o bassa scolarizzazione*, in D'Agostino Mari, Sorce Giuseppina (a cura di), *Nuovi migranti e nuova didattica*, Scuola di Lingua italiana per Stranieri Università di Palermo, Palermo, pp.61-82.
- Mariani Luciano, 2006. *Strategie per imparare: aiutare tutti gli studenti a gestire il proprio apprendimento* in <<Lingua e Nuova Didattica>>N° 2, 2006, Anno XXXV pp. 25-33. <http://www.learningpaths.org/Articoli/strategieperimparare.htm>.
- QCER Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia – Oxford, Firenze (trad.it. di *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment*, a cura di Bertocchi Daniela e Quartapelle Franca, 2001, in: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf).
- UNESCO (2015) *Recommendation on adult learning and education* http://portal.unesco.org/en/ev.php-RL_ID=12026&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-471.html.

Ирина БАБАМОВА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

ЗА НАСТАВАТА ПО ПРЕВЕДУВАЊЕ ЗА ПРОФЕСИОНАЛНИ ПРЕВЕДУВАЧИ - ПРЕВЕДУВАЊЕ НА РЕЛАЦИЈА ОД ФРАНЦУСКИ КОН МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК -

Abstract: En nous basant sur notre propre expérience professionnelle de professeur de *Théorie de la traduction* et de *Traduction du français vers le macédonien*, nous allons nous pencher sur l'exercice de traduction en tant qu'élément essentiel de l'enseignement de la traduction pour les traducteurs professionnels. Tout d'abord, nous allons faire la distinction entre le rôle de l'exercice de traduction dans l'enseignement des langues étrangères et dans l'enseignement de la traduction; puis nous allons mettre en lumière les différents objectifs des exercices de traduction réalisés au sein de ces deux types d'enseignement; finalement, nous allons présenter la grille d'évaluation dont nous nous servons pour évaluer les traductions réalisées par les étudiants en traduction du français vers le macédonien. Cette grille est élaborée conformément aux critères d'évaluation des traductions réalisées et elle est conditionnée par les objectifs de l'enseignement de la traduction professionnelle. À la fin de notre étude nous signalerons l'inexistence de critères communs pour l'évaluation des traductions estudiantines (anglais / français / allemand / russe / espagnol / italien... vers le macédonien) réalisées au sein des différentes filières de traduction à la Faculté de philologie «Blaže Koneski» à Skopje, ainsi que la nécessité d'élaboration de tels critères.

Mots clés: enseignement de la traduction, traducteur professionnel, évaluation.

Преведувањето како наставна вежба претставува важна компонента на филолошки ориентираните студиски планови и програми и е речиси редовна образовна активност како во обуката на наставни така и во обуката на идни преведувачки кадри на групите за странски јазици на универзитетско ниво. Имајќи го ова предвид, нашата цел во овој труд е повеќекратна:

- да ја посочиме разликата меѓу улогата на преведувањето во наставата по странски јазик и улогата на преведувањето во наставата за професионални преведувачи.

- да укажеме на разликата меѓу целите на преведувањето како дидактичка вежба при реализирањето на овие два вида настава.

- да се осврнеме на наставата по преведување за професионални преведувачи и на нивната евалуација како составен дел од наставниот процес. Со оглед дека за конципирањето на овој труд тргнуваме од сопственото искуство во наставата по преведување на групата за француски јазик и книжевност при Катедрата за романски јазици и книжевности и на Катедрата за преведување и толкување (француски јазик), ќе ја имаме предвид наставата по преведување во правец од францускиот кон македонскиот јазик. За најголем дел од студентите што ја следат ваквата настава, македонскиот јазик е мајчин јазик.

Под професионален преведувач подразбираме, пред сè, лице кое посетувало преведувачка обука (настава за преведувачи) и кое е способно да применува знаење и преведувачки вештини во функција на точно и квалитетно пренесување пораки во писмена форма од изворниот јазик во јазикот цел. Ова генерализирано дефинирање на професионалниот профил на преведувачот ја става наставата за преведувачи во преден план, посочувајќи ја како основна за лицата чија идна професија ќе биде преведувањето.

Традиционалниот пристап при учењето на странскиот јазик го поставува преведувањето во основата на наставата по странски јазик, а во одредени периоди, особено во првата половина на XIX век (FOTOS 2005: 661), тоа, во спрега од типот *џрамаџика-џреведување (grammaire – traduction)*, се издига на ниво на метода за совладување на странскиот јазик. Со други зборови, преведувањето имало клучна улога во усвојувањето на граматиката на странскиот јазик и во совладувањето на проблемите од граматичка природа. Иако ваквата метода постепено им отстапува место на јазични методи кои му даваат предност на усното изразување и на комуникацијата на странски јазик, преведувањето како вежба никогаш не исчезнало сосема од часовите по странски јазик. Некои истражувачи дури се залагаат за негово враќање на часот по странски јазик сметајќи го како петта јазична компетенција, покрај четирите широко прифатени компетенции (читање, разбирање, писмена продукција и усна продукција).

Долго време се сметало дека преведувањето е вродена дарба која не се стекнува со учење и сè до 60-тите години, експертите си го поставуваат прашањето дали е можно да се научи да се преведува. Тоа е и една од причините поради кои дидактиката по преведување мошне доцна се развива како посебен истражувачки домен. Во таа смисла, Делил вели: “La didactique de la traduction est un champ d’étude encore en friche.” (DELISLE 2005: 31). Сепак, институтите и департманите по преведување кои се отвораат во последниве децении во светот и кај нас, говорат во насока на

тоа дека образувањето преведувачки кадри претставува неопходност во денешно време.

Ваквиот тренд, од своја страна, барал прецизно дефинирање на содржините, на целите на наставата за преведувачи и на компетенциите што треба да ги стекне студентот, па во научните кругови сè почесто се нагласува разликата меѓу преведувањето како вежба во наставата по странски јазик и она во наставата за професионални преведувачи. Една од можните причини за изедначување на целите на овие два типа преведување е генерализираното сфаќање на самиот поим *преведување*. Застапниците на интерпретативната теорија на преведувањето, Маријан Ледерер и Даница Селесковиќ од Високата школа за толкувачи и преведувачи при универзитетот Париз 3, Нова Сорбона (ESIT), ја забележуваат генералноста на поимот преведување, којшто овозможува именување на главно две наставни активности, кои и покрај силно изразената меѓусебна сродност, се разликуваат според целите што треба да ги постигнат. Според нив, под поимот преведување, од една страна, се подразбира лингвистичка постапка, што Ледерер ја нарекува **лингвистичко преведување (traduction linguistique)** (LEDERER 1994: 15) и што е применлива во наставата по странски јазици. Со оваа преведувачка постапка се совладуваат преведувачки проблеми од јазична природа. Ваквото преведување се спроведува, главно, преку вежби за преведување зборови и реченици надвор од контекст кои се наменети за утврдување **кореспонденција** на лексичко или на синтаксичко ниво. Целта е да се открие значењето на еден збор или синтаagma и да се избегне неговото погрешно разбирање како последица на недоволното познавање на странскиот јазик што се изучува.

Од друга страна, под поимот преведување се подразбира наставна активност, која не се ограничува само на работа врз јазикот и на преведувањето зборови и реченици, туку подразбира преведување текстови кое ги надминува границите на текстот што се преведува. При таквото преведување, преведувачот, низ една сеопфатна ментална активност, ги интегрира своите познавања за авторот на изворниот текст, за неговите мотиви, за околностите и за времето во кое е напишан текстот, за читателската публика на која тој ѝ е наменет и сл. Вака сфатеното преведување може да настапи дури откако ќе се совлада изворниот јазик на едно доволно добро, напредно ниво. Преведувачката постапка од овој вид Ледерер ја нарекува **интерпретативно преведување (traduction interprétative)** (LEDERER 1994: 15) и ја врзува за преведувањето текстови збогатени со контекст, при што е потребно да се воспостави **еквиваленција** на ниво на смисла меѓу т.н. изворен јазик и јазикот цел. Воспоставувањето еквиваленција меѓу пораката од изворниот јазик и јазикот цел е еден од водечките принципи

во професионалното преведување не само на книжевни (поетски, драмски, прозни) текстови туку и на стручни текстови од различни области.

Разликата помеѓу преведувањето во наставата по странски јазик и наставата за професионални преведувачи ја сигнализира и Жан Делил, нарекувајќи ги *дидактичко преведување*, односно *професионално преведување*. Дидактичкото преведување претставува „exercice de transfert interlinguistique pratiqué en didactique des langues et dont la finalité est l’acquisition d’une langue.“ (DELISLE 2005 : 49): Професионалното преведување, пак, претставува “exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l’interprétation du sens de discours réels.“ (DELISLE 2005: 50).

Имајќи ги предвид и ставот на Ледерер и на Селескович и ставот на Делил, за кои мора да нагласиме дека не се единствените во посочувањето на ваквата дистинкција, можеме да заклучиме дека разликата меѓу двата типа преведување во наставата се темели врз разликата помеѓу поимот *смисла* и поимот *значење*. Разликата, пак, меѓу овие два поима особено се нагласува во рамките на традуктолошките проучување од втората половина на 20 век кои овозможува да се истакнат причините поради кои зборовите кои имаат свои кореспонденти од изворниот јазик во јазикот цел, мошне често не кореспондираат од еден текст во друг. Во таа смисла, меѓу професионалните преведувачи не ретко може да се слушне мислењето дека зборот нема смисла, туку дека има употреби. Со други зборови, значењето на зборовите е регистрирано во јазичните речници, но смислата ја развиваат во зависност од начинот на кој се употребени, поточно во контекстот во кој се употребени. Задачата на преведувачот, за која на исклучителен начин зборува, меѓу другите, и Валтер Бенјамин во 20 години на минатиот век, е да ја утврди смисловната еквиваленција помеѓу два текста, било тие да се стручни или книжевни. Сепак, стремежот кон еквиваленција не подразбира и целосно исклучување на утврдувањето кореспонденција на ниво на зборови, синтагми или синтаксички форми. Целта на професионалната преведувачка постапка е да се постигне успешен превод што се огледува во постигнувањето глобална еквиваленција меѓу изворниот и преведениот текст. Кореспонденцијата би нашла примена само онаму каде што е неопходна, зашто систематската употреба на кореспонденти со сигурност не би довела до постигнување еквиваленција на ниво на смислата.

Она што на почетокот на нашата работа како наставник по преведување го применувавме интуитивно на вежбите по преведување, најде своја потврда и свој конкретен израз во рамки на погореспоменатата интерпретативна теорија на преведувањето. Се покажа дека предмет на

преведувањето, онака како што спонтано го сфаќавме на почетокот на професионална активност, е смислата на текстот, а не јазикот (зборовите), или не САМО јазикот во изворниот текст. За наставата по преведување за професионални преведувачи беше основно да се дефинираат компетенциите што треба да ги стекнат идните преведувачи кои, се разбира, се разликуваат од оние на идните професори по странски (француски) јазик. Ако дидактичкото преведување е наменето за самите студенти и води кон стекнување јазични и цивилизациски компетенции преку преведување, главно, книжевни или новинарски текстови, професионалното преведување е наменето за непознати читатели (широка публика) и води кон стекнување методолошки и технички компетенции преку преведување најразлични текстови, книжевни, научни, стручни, разни упатства и сл. Часовите по преведување од француски на македонски јазик за професионални преведувачи не се и не би требало да бидат часови по дидактичко (лингвистичко) преведување зашто главната цел на наставата не е стекнувањето јазични компетенции. Тие се подобруваат, секако, но вежбите за професионално преведување не се средство за проверка на разбирањето на изворниот текст од страна на студентот или за учење на непознатиот вокабулар туку се цел за себе.¹ Анализата на изворниот текст, која му претходи на самиот чин на преведување, не се однесува само на јазикот туку и на дискурсот и на неговите комуникациски параметри. Примарната цел е воведување на студентите во преведувачката работа, осознавање на нејзините предизвици и на начините за справување со нив. Затоа, голем дел од наставата ѝ се посветува на практиката на преведувањето кон македонски јазик при што се воведуваат и некои теориски аспекти во врска со преведувачките техники, постапки или стратегии кои овозможуваат реализирање преводи

¹ Сепак, со оглед дека во една студиска генерација која следи настава по (професионално) преведување од француски на македонски јазик во III година може да има студенти со големи разлики во нивото на познавање на францускиот јазик (по слободна проценка од A2+ до B2/B2+), особено по укинувањето на приемиот испит (дијагностичка евалуација) на кој можеа да се јават само ученици со постигнато B2 ниво на познавање на францускиот јазик, наставата за професионални преведувачи не може целосно да се оддели од лингвистичкото преведување. Некои студенти имаат потреба од помош за правилно читање на зборовите, помош при идентификувањето на граматичките форми како што се партиципот за сегашно време, глаголските форми за *passé simple* дури и од почестите глаголи (*être, avoir*), помош при согледувањето на односите меѓу зборовите во реченицата, согласувањето по род и број помеѓу именките и придавките, помош при идентификувањето на почестите глаголски изрази и синтаксичките конструкции и сл.

Освен ова, потребата од продлабочување на знаењата од мајчиниот јазик не е занемарлива. Непрепознавањето зборови од регистарот на книжевниот македонски јазик, прекумерната употреба на разговорната варијанта во преводите на македонски јазик, неупотребата на интерпункциските знаци, особено на запирките, неправилното (нелогичното) комбинирање на зборовите во рамките на реченицата, неправилната употреба на предлозите итн. укажуваат, за жал, на недоволно познавање на мајчиниот јазик кон кој преведуваат.

во согласност со нормите на македонскиот јазик. Според тоа, стекнувањето знаења во врска со преведувачките техники е клучна цел на наставата по преведување, а на неа се надоврзуваат стекнувањето знаења од францускиот јазик заради подобро разбирање на текстовите како и согледувањето и сфаќањето на лексичките и граматичките разлики помеѓу францускиот и македонскиот јазик.

За да ја спроведе својата мисија успешно, наставникот по преведување располага, главно, со пишан текст. Оттука, изборот на текстовите е од фундаментална важност. Сепак, колку што нам ни е познато, сè уште не е направено многу на планот на утврдувањето некои поконкретни критериуми што треба да ги задоволат текстовите што се користат во наставата по преведување. Во моментот, при изборот на текстовите обично се водиме од сопствени тематски и јазични критериуми. Тематските критериуми ни налагаат избор на актуелни теми во глобални рамки (во денешно време тоа се, на пр. теми во врска со бегалската криза, борбата против тероризмот), теми од општественото живеење (на пр. Европската Унија согледана од различни аспекти, интернетот, информатичките технологии, глобалното затоплување, изборите, франкофонијата) или теми од некоја конкретна област што е во подем (на пр. обновливи енергии). Темите треба да бидат доволно интересни и инспиративни за да може да поттикнат активно учество на студентите во рамки на еден интерактивен педагошки пристап² на часот по преведување. Јазичните критериуми, пак, ни налагаат избор на текстови со тежина која е соодветна на јазичното ниво на студентите и кои придонесуваат за негово постепено надградување, но и за обезбедување прогресија во совладувањето на предизвиците на преведувачката работа. Токму совладувањето на јазичните предизвици треба да поттикне критички дискусии во врска со предложените преводни решенија од страна на студентите.

Според тоа, улогата на наставникот по преведување е да го согледа нивото на јазичните компетенции на своите студенти и постепено, преку планска работа, да ги издигне тие компетенции на повисоко ниво, што ќе се евалуира преку полагање испит. Освен оваа негова, да ја наречеме, краткорочна улога, тој има и долгорочна улога, чија цел е да ги оспособи студентите за професионално извршување на работата по завршувањето на студиите по преведување, поточно да им овозможи да стекнат *преведувачка компетенција*. Од повеќето обиди за дефинирање на преведувачката компетенција, тука ја преземаме дефиницијата на Рода Робертс (ROBERTS

² За успешно одвивање на наставата, не помалку значајна е и можноста за пристап до електронски речници и други информатички средства за преведување за секој студент за време на часот по преведување од француски на македонски јазик.

1984) на која се повикува и Жан Делил според која преведувачката компетенција се состои од пет одделни компетенции (јазични, преведувачки, методолошки, дисциплинарни, технички):

„1) *linguistique* (capacité de comprendre la langue de départ et qualité d'expression de la langue d'arrivée);

2) *traductionnelle* (capacité de saisir l'articulation du sens dans un texte, de le rendre sans le déformer dans la langue d'arrivée tout en évitant les interférences);

3) *méthodologique* (capacité de se documenter sur un sujet donné et d'assimiler la terminologie propre au domaine);

4) *disciplinaire* (capacité de traduire des textes dans quelques disciplines de base, telles l'économie, l'informatique, le droit);

5) *technique* (capacité d'utiliser diverses techniques d'aide à la traduction, telles que traitement de texte, banques de terminologie, machines à dicter, etc.).“ (DELISLE 1992: 42).

Сметајќи ја оваа дефиниција за премногу „лингвистичка“, Жан Виен (Jean VIENNE) од Универзитетот во Турку во Финска смета дека идните преведувачи треба да се постават во една поширока рамка и да се повикуваат на способности кои се поинакви од способностите за анализирањето на изворниот текст и за писмената продукција во јазикот цел. Во својата статија под наслов „*Vous avez dit compétence traductionnelle?*“, Виен предлага 4 елемента кои како специфични компетенции ќе го сочинуваат „цврстото јадро“ на компетенциите што треба да ги стекнат идните професионални преведувачи: 1. *Способност* за анализирање различни ситуации во врска со *преводот* како, на пример: за која целна публика е наменет, во каква форма треба да се сработи преводот, за каква цел треба да послужи преведениот текст; 2. *Способност* за користење и обработка на информации, поточно способност на преведувачот да обезбеди доволен текстуален материјал од соодветната област, да го организира во сопствена збирка текстови т.н. „текстотека“ и да ја користи за термилошки и фразеолошки цели; 3. *Способност* за аргументирано управување на својата преведувачка *поставка* или на *направениот термилошки избор*, што подразбира темелно познавање и суверено владеење со преведувачките постапки, техники или стратегии; 4. *Способност* за соработка со други лица, специјалисти од дадена област кои со своите објаснувања ќе му овозможат правилно да го пренесе значењето на даден збор или смислата на пораката од изворниот јазик.

Сметаме дека компетенциите што ги предлага Виен не ги исклучуваат оние на Робертс, односно на Делил, туку ги надополнуваат. Не треба да се губи од вид дека за да може да понуди квалитетен превод во јазикот цел, преведувачот треба најпрво да го разбере изворниот текст.

Евалуација на преводите на студентите по преведување

Како да се евалуира преводот што е резултат на преводната активност на студентот во рамки на еден испит по преведување ако се знае дека, по правило, се добиваат онолку преводни верзии колку што има студенти што го полагаат испитот по преведување. За професионалниот превод обично не постои само една точна верзија. Нив може да ги има и повеќе, така што на точноста во преведувањето или точното пренесување на смислата, како еден од основните критериуми при евалуацијата на преводот, може да го додадеме и подобриот начин (на пр. небуквален превод) или полошиот начин (на пр. буквален превод) на пренесување на точниот превод што наставникот го санкционира со дадена оценка.

Евалуацијата на преводите, поточно критериумите за евалуација на преводите на македонски јазик е условена од целите на наставата по преведување за професионалните преведувачи. Таа се спроведува преку испит на крајот на семестарот или на студиската година (сомативна евалуација) или преку колоквиуми во текот на учебната година кои се состојат од писмен превод на непознат текст со тематика која е опфатена во рамките на наставата по преведување, но и преку континуирана проверка на преводите што ги правеле студентите во текот на наставата заради полесно следење на нивниот напредок во стекнувањето на преведувачката компетенција. Текстовите преку кои се врши евалуацијата содржат „стапици“ од типот на лажни парови, идиоматски изрази и граматички содржини кои можат да претставуваат проблем за студентот при преведувањето на македонски јазик. Начинот на кој ќе ги совлада ваквите проблеми говори за степенот на преведувачката вештина на студентот.

Во оваа пригода ќе ја претставиме само глобалната скала за евалуација според која се водиме при евалуацијата на преведениот текст (ПТ) на македонски јазик (МЈ):

Оптимален превод (оцена 10)	ПТ е секогаш разбирлив; ПТ е точен и секогаш одговара на изворниот текст (постигната е целосна еквиваленција и нема непотребни додавања ниту испуштени делови); Одлична примена на преведувачките техники; Граматичките и правописните норми на МЈ се почитуваат секогаш; Одлично пренесување на јазичниот регистар и стилот на изворниот текст.
--------------------------------	--

Одличен превод (оцена 9)	ПТ е секогаш разбирлив; ПТ е точен и одговара во голема мера на изворниот текст (еквиваленцијата е постигната во многу голема мера); Многу добра примена на преведувачките техники во голем број случаи; Граматичките и правописните норми на МЈ се почитуваат во голем број случаи.
Многу добар превод (оцена 8)	ПТ е секогаш разбирлив; ПТ е точен и често одговара на изворниот текст (еквиваленцијата е постигната во голема мера); Добра примена на преведувачките техники; Граматичките и правописните норми на МЈ се почитуваат, но се јавуваат и грешки.
Добар превод (оцена 7)	ПТ е разбирлив; ПТ е точен и често одговара на изворниот текст, но има испуштени делови (еквиваленцијата е постигната во мала мера); Добра примена на преведувачките техники во ретки случаи; Граматичките и правописните норми на МЈ се почитуваат во ретки случаи.
Доволен превод (оцена 6)	ПТ е глобално разбирлив; ПТ е точен во мала мера и ретко одговара на изворниот текст поради испуштени делови (еквиваленцијата е постигната во исклучително мала мера); Ретка примена на преведувачките техники; Граматичките и правописните норми на МЈ се почитуваат во ретки случаи.
Недоволен превод (оцена 5)	ПТ е во голема мера неразбирлив; ПТ е неточен и не одговара на изворниот текст поради бројни испуштени делови или додавања (не е постигната еквиваленција); Отсуство на примена на преведувачките техники; Граматичките и правописните норми на МЈ се почитуваат во многу ретки случаи.

* * *

Наставата за професионални преведувачи од странски јазици кон македонски и обратно не е нова на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, но поконкретно е систематизирана во последнава деценија. Ако за неа можеме да кажеме дека е релативно униформна на сите групи за странски јазици кои формираат преведувачки кадри (во нивните студиски планови се застапени исти или слични теориски предмети кои се дополнуваат со вежби по преведување од и на соодветниот странски јазик), за евалуацијата на постигањата на студентите по преведување

не се утврдени заеднички критериуми и стандарди кои би овозможиле преведувањето од англиски / француски / германски / руски / италијански / шпански итн. кон македонски јазик и обратно да се евалуира според исти, стандардизирани критериуми. Евалуацијата на преводите на студентите се спроведува најчесто според критериумите за евалуација што ги утврдил самиот професор. Утврдувањето заеднички стандарди би го зголемило степенот на објективност при оценувањето на преводите на студентите по преведување.

Библиографија

- БАБАМОВА, Ирина, (2007). „Интерпретативната теорија на преведувањето“ во *Преведувањето од француски на македонски јазик и обратно*, Зборник на трудови од симпозиумот одржан на 26.09.2005 г., Скопје, Филолошки факултет „Блаже Конески“, стр. 27–34.
- DELISLE, Jean, (1992). «Les manuels de traduction : essai de classification», во *TTR*, V (1), pp. 17–47. <https://www.erudit.org/revue/ttr/1992/v5/n1/037105ar.pdf>
- DELISLE, Jean, (2005). *L'enseignement pratique de la traduction*, Beyrouth/Ottawa, Sources-Cibles/Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- FOTOS, Sandra, (2005). «Traditional and Grammar Translation Methods for Second Language Teaching», во: Eli HINKEL (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah (NJ), London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 653–670.
- LEDERER, Marianne, (1994). *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- НИКОДИНОВСКА, Радица, (2006). *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански јазик на македонски и обратно* (докторска дисертација), Скопје, Фонд на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ – Скопје.
- ROBERTS, Roda P., (1984). «Compétence du nouveau diplômé en traduction», во *Traduction et Qualité de langue*, Actes du colloque, Société des traducteurs du Québec/Conseil de la langue française, Québec, Éditeur officiel du Québec, pp. 172–184.
- VIENNE, Jean, (1998). «Vous avez dit compétence traductionnelle ?» во *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*, vol. 43, n° 2, p. 187–190. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/004563ar>

Сања БАЛОСКА

СОУ „Нико Нестор“ – Ситруџа

ПРОБЛЕМИ ПРИ ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА ВО РАЗЛИЧНИ ГРУПИ И КЛАСОВИ

Апстракт: Во овој труд ќе стане збор за начинот на оценување на наставата по Англиски јазик во средното стручно образование, предностите и недостатоците на некои начини на оценување и потешкотиите на кои наидува секој наставник при процесот на оценување. Ќе се дискутира за традиционалните тестови кои се синоним за терминот оценување, а кои оставаат мал простор за алтернативни начини на оценување. Во контекст на тоа се спомнуваат придобивките и недостатоците кои бодовните скали ги носат сами по себе, а кои произлегуваат од фактот дека јазикот е жива материја која не може да биде вреднувана само според бројки. Сите овие прашања и дилеми се поткрепени со примери, а е даден и заклучок за можно понатамошно решение на некои од проблемите.

Клучни зборови: оценување, портфолио, разлики, алтернативи, вештини.

Главната цел на овој труд е да се изложат и образложат проблемите кои наставниците во средните стручни училишта ги среќаваат при процесот на евалуацијата на наставата во различни класови и групи. Статијата се содржи од краток осврт на евалуацијата по дефиниција и нејзините најчести форми на спроведување. Изложените проблеми при евалуацијата се поткрепени со примери од вистински случувања. Бидејќи во трудот ќе стане збор за континуираното следење на наставата, дадена е и една паралела помеѓу таквото следење и практичноста на воведеното екстерно тестирање. Како извори, покрај личните примери, се земени научни трудови и согледби на видни лингвисти и оценувачи.

Наједноставната дефиниција за евалуацијата на наставата по странски јазици би била дека тоа е „мрежа на активности и задачи кои наставниците ги користат за да го проценат развојот на ученикот и неговиот секојдневен напредок“ (Кумб et al, 2007: xiii). Честопати се мешаат термините евалуација и оценување, но оценувањето е само едно

подмножество на евалуацијата. За традиционален начин на оценување се смета тестот за проверка на знаењата. Сепак, писмениот тест е само еден од начините преку кои наставникот може да го измери знаењето на ученикот, особено во учењето странски јазици.

Евалуацијата како дел од образовниот систем е многу важна, но често знае да биде тема на дискусији поради повеќе причини, меѓу кои и неуспехот да се препознае дека оценувањето треба да исполнува некои законодавни цели, како и лажната претпоставка дека само еден начин на оценување е доволен да се задоволат сите потреби (Флеминг, 2007: 9).

Традиционалното разбирање на евалуацијата е оценување на учењето, типично претставено преку сумативни тестови и оценки. Модерната евалуација има намера ваквото оценување да го претвори во оценување за учењето, односно едно формативно оценување кое го дава потребниот поврат за понатамошниот развој на постигнувањата (Флеминг, 2007: 10).

Што добиваме од евалуацијата на наставата? Целта на евалуацијата е да се согледаат добрите и лошите страни на образовниот систем. Таа служи за пронаоѓање на слабите страни на учениците, ефективноста или неефективноста на наставните методи, начините на учење, како и целокупниот наставен план. Евалуацијата претставува силно оружје во развојот на учениците, а со тоа и развојот на општеството кога тие ученици ќе излезат од училишните клупи. Образованието има силна алатка за брзо и навремено спречување и поправање на недостатоците во општеството.

Оценувањето, како подмножество на евалуацијата, е еден од најкорисните и наједноставните начини да се воочи до каде е ученикот со неговото усвојување на планираниот материјал. Тоа е еден сложен процес на согледби, размислувања, критички мислења. Низ текот на учебната година, наставникот има можност да го насочи ученикот кон самостојна работа преку која тој би добил повисоки успеси на крај. За жал, и денес на оценувањето се гледа од дистанција и како еден начин да се заплашат учениците и да се натераат со сила да добијат што повисоки резултати на крајот од годината. Нашата улога како наставници е да се бориме и да докажеме дека оценувањето е клучна компонента од развојот на повеќе ликови: наставниците, учениците, образовниот систем и на крај општеството како највисока категорија.

Како најпозната форма на оценување е писмениот тест. За сите да имаме придобивки од тестирањето на наставата по странски јазици, тоа пред сè треба да ги поседува следните основни компоненти:

- Корисност, односно секој тест да биде изработен со специфична цел.

- Валидност или издржаност, наставникот да го тестира она што го предава и начинот на кој го предава.

- Веродостојност, што значи дека еден тест би покажал слични резултати ако се спроведе во друго време.

- Практичност, наставникот треба да им го врати тестот што побрзо на учениците за тие да не изгубат интерес за она што го учеле со соодветен возврат од кој можат да ги лоцираат грешките.

- Автентичност, или контекст кој одговара на реалниот свет.

- Транспарентност или отвореност, учениците да се информирани за деталите околу тестот однапред.

- Безбедност на тестовите, односно да може наставникот да ги рециклира истите тестови ако даваат позитивни резултати.

Тестот е основната состојка на сумативното оценување. Сумативното оценување е тест или листа задачи кои им се даваат на учениците на крајот од полугодieto или годината за да се провери дали тие го научиле предвиденото, односно се поврзува со резултатот на учениците. Формативното оценување, од друга страна, е помалку познато кај непросветните лица бидејќи е поврзано не со резултатот на ученикот (видливото), туку со процесот на учење и напредокот на ученикот (невидливото), а е од исклучителна важност за наставата по странски јазици. Формативното оценување може да се појави во неколку форми, меѓу кои: следење преку портфолија, проекти, групни задачи, квизови. Формативното оценување се води низ текот на наставата за да можат учениците да ги согледаат своите слаби и јаки страни, а што последователно води кон подобри крајни резултати. Наставникот може да добие многу важни информации со формативното оценување, со што ќе ја пренасочи неговата енергија кон подобрување на слабите страни на учениците и задржување на јаките. При наставата важно е да се задржат, па дури и зајакнат позитивните особини на учениците. Наставниците можат да добијат јасна слика за тоа кои методи успеваат, а кои не успеваат кај учениците и со тоа самите наставници да се подобрат. Клучниот фактор во сето ова го игра возвратот. Целта на формативното оценување е, всушност, да се добие возврат кој понатаму ќе послужи за пополнување на празнините на знаење кај учениците. Сумативното оценување или крајните тестови не го даваат потребниот возврат и затоа формативното оценување е она коешто мора да се вклучи во наставата со цел да се добијат подобри крајни резултати. Метафорички речено, формативното оценување е како рутински преглед кај доктор, а сумативното е аутопсија бидејќи нема враќање.

Блумовата таксономија при поставување на критериумите за оценување

За наставниците, добро познати се шесте категории на Блумовата таксономија од делот когниција: знаење, разбирање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Најниската категорија на когниција, се разбира, е категоријата знаење, односно помнење. Највисокото ниво на знаење се

согледува преку критички есеи, дискусии, говори, писма, дебати и слично (Китанова, 2009: 129).

Токму Блумовата таксономија е појдовна точка „за изработка на наставните програми, особено во дефинирањето на целите на наставата. Целите на наставата се многу важни затоа што тие ги насочуваат процесите на учење, поучување и оценување“ (Чонтева, 2010: 7).

Чонтева (2010) понатаму цитира: „Наставните содржини да се ослободат од премногу фактографија и споредни содржини, а наставните цели да се распределат и систематизираат на емоционалниот, социјалниот, сознајниот, психомоторичкиот и моралниот развој на учениците“.

Една од најважните негативни карактеристики на оценувањето на факти и учење на памет е тоа што тоа оценување служи за што побрзо бришење на фактите од меморијата и она што е научено. Заборавањето на наученото расте побрзо доколку не се употребува или применува одново (Крукс, 2008: 446).

Како и да е, многу истражувачи се согласуваат дека шесте категории на Блумовата теорија е тешко да се применат во пракса, па затоа се залагаат за три од нив: знаење (како категорија која сите ученици би ја поминале), разбирање и третата би била слична на категоријата примена (Крукс, 2008: 441). Употребата на различните категории на Блумовата таксономија ќе биде повеќе дискутирана понатаму во текстот.

Проблемите во средните стручни училишта

Како професор во средно стручно училиште со над 2500 ученици, увидов неколку проблеми кои се појавуваат при процесот на евалуацијата на наставата по англиски јазик. Учениците се поделени по струки. Некои од нив вклучуваат: електротехничка, градежна, хемиска, текстилна, медицинска и економска струка. Она што е појдовна точка за оваа дискусија е начинот на којшто се вршат уписите, односно потребниот успех за запишување во која било од овие струки. Најголем просек за запишување има медицинската струка со максимални 70 бодови. Следува економската со 65, електротехничката со 55 и така натаму. Како последица на тоа новозапишаните ученици се поделени од самиот почеток. Јасна е и нивната заднина: учениците кои се запишале во струките кои бараат помалку бодови за упис се ученици кои имаат основни, но не и напредни познавања од предметите. Се разбира дека тоа е природно бидејќи знаеме дека не го усвојува секое дете предвидениот материјал целосно. Како и да е, со почетокот на школската година учениците се запознаваат со програмите и плановите за тековната учебна година. Наставникот е должен да им појасни на учениците од почеток што се очекува тие да усвојат од предвиденото

за да ја поминат годината успешно. Тука на сцена настапуваат целите и плановите, а потоа и критериумите за оценување. За да има позитивна работна атмосфера, наставникот е морално обврзан да им појасни на учениците по кои критериуми ќе ја добијат крајната оценка која ќе биде пресудна за нивните понатамошни уписи на факултет, вработувања и слично. Тука настанува проблемот: за сите ученици кои ги спомнав, а кои доаѓаат со различни претходно усвоени знаења и различни способности, постои иста програма и исти критериуми на оценување. Се разбира, во програмата на Бирото за развој на образованието се спомнува дека наставникот треба да се води од потребите на децата и нивните претходни знаење, но не се појаснува како кога сите ученици учат по иста програма. Учениците од сите струки ги учат истите теми од една иста книга. Работите кои треба да ги усвојат и знаат на крајот на школската година и очекувањата се исти за сите. Прашањето е колку е тоа можно и корисно. Колку книгата по која учат електротехничарите е погодна за текстилците? Нели целта на наставата во средните стручни училишта е да ги подготви учениците да бидат успешни во нивната професија? За тие да бидат успешни во нивната професија, нивното образование треба да соодветствува на нивните потреби за потоа тие да можат лесно да се вклопат на пазарот на трудот.

Како наставник во првата година од своето работење, ги затекнав учениците од трета година на почеток на школската година. Се држев строго до годишниот план и наставна програма, па така за месец-два дојде време да се напишат првите оценки за тримесечје. Бидејќи тој период е мошне краток да се запознаат учениците, а може да се добие само една глобална слика за нив која знае често и да излаже, им го дадов истиот тест на сите различни класови. Иако тестот беше направен во две групи и според материјалот кој беше изучен, резултатите беа разочарувачки: учениците од „поценетите“ струки како економската и електротехничката покажаа прилично повисок резултат од оние ученици во текстилната и градежната група. Не е за чудење, очекувано беше дека тие ќе добијат повисоки резултати, но разликата беше просечно за две оценки повисока. Вознемирена од резултатите и покрај напорите сите ученици да го добијат соодветното знаење, знаев дека нешто ќе мора да се промени веднаш ако сакам резултатите за полугодие да се подобрат. За тој краток период до тримесечје, учениците имаа мала можност да го покажат своето знаење преку домашни задачи, проекти и друг вид неформални активности. Затоа нивната оценка не се засноваше само на писмениот тест.

Анализирајќи ги тестовите и консултирајќи се со колеги од истата област, заклучив дека проблемот е во бодовните скали, односно дека не можам да ги користам истите бодовни скали и критериуми за оценување во сите струки. Иако материјалот за нив е ист, сепак начинот на оценување и тестирање мора да биде различен. Ако за ученикот од електротехничка

струка критериум за оценката 3 ќе биде тој да го „применува“ наученото, за ученикот од текстилна струка ќе биде да „разбира“. Во економските струки „ученикот може да средува, комбинира елементи во нови цели и да покажува способност за вреднување на оправданост или научност на некое тврдење или дело“ (Критериуми за оценување, БРО). Затоа, тие треба да бидат оценувани според различни категории од Блумовата таксономија. Факт е дека економската струка е најценета од понудените и учениците кои се запишуваат таму имаат поголеми амбиции од останатите. Кај учениците од текстилна и градежна струка постои огромен проблем поради недостигот на мотивација, немањето амбиции за одличен успех и стереотипните сфаќања за кои тие се свесни, иако и кај нив постојат исклучоци кои покажуваат солидни знаења.

Тие класови кои се покажаа како послаби на писмениот тест добиваа различни активности на часот, изработуваа постери од нивната струка со вокабулар на англиски јазик, па на крај и тестот за полугодие беше за еден степен полесен од оној на другите групи и со поинаков формат. Од предвидените наставни цели, ги изработував само оние кои сметав дека тие ќе можат да ги усвојат бидејќи бесцелно е да се трудам да ги научам индиректен говор на она ниво на коешто економистите би го учеле, односно да го применуваат наученото и да даваат свои примери. Резултатите беа подобри и учениците ја добија преодната оценка. Крајот го дочекаа со едно големо портфолио со кое јас како нивен наставник би можела да ги оправдам дадените оценки. Нивното знаење сè уште беше на ниско ниво, но нивната ангажираност во работата бше доволна за тие да добијат оценки со кои би ја поминале годината успешно. Битно да се напомене е тоа што тие беа информирани за тоа и знаеја дека ќе мора да ги извршуваат обврските ако сакаат да ја поминат годината успешно. Тој метод на оценување го задржав до крајот на годината и се покажа како солиден, но, се разбира, стои како експеримент од мојата прва година како наставник и оценувач истовремено. Методот го применив и со останатите струки, па нивните портфолија станаа доказ за нивното знаење и вклученост во наставата.

Оценувањето и рубриките

Оценувањето е важно затоа што наставниците добиваат огромен број информации за усвојувањето на јазикот од страна на учениците и за тоа што е потребно да направи за да ја нагоди својата доктрина и возвратот кој му го дава на ученикот. Наставникот во стручните училишта има обврска кон учениците, но и кон потребите на поширокото општество (Флеминг, 2007: 10). Со други зборови, тој треба да го оспособи ученикот

до оној степен, за кога ќе излезе од училишните клупи, лесно да се вклопи на пазарот на трудот.

Најважниот чекор во процесот на евалуацијата на наставата е планирањето, односно да се утврди што ќе се оценува и преку кој метод. Бидејќи тестот не е единствениот начин на оценување, наставникот може да одлучи да ги оцени учениците различно. Тој може да одлучи да ги оценува сите четири јазични вештини посебно и да направи едно портфолио од сите резултати заедно. Но, ова е помалку практично во реален контекст бидејќи речиси и да не може да се изолираат вештините една од друга.

При процесот на планирање, важно е да не се заборава дека наставникот треба да го оцени она што ученикот може да го сретне во вистинскиот живот. Зависно од нивното ниво, тој може да оценува дел слушање на тема од реалниот свет, а којашто ученикот е многу веројатно дека ќе ја слушне и надвор од училницата. Делот пишување треба да е поврзан со некоја тема која ќе биде интересна за нивната професија и која ќе им служи понатаму.

Затоа се појавуваат проблемите при оценувањето во различни групи и класови. Да речеме дека во една наставна целина од учебникот се зборува на тема политички случувања во светски рамки. Што би се случило кога јас како нивен наставник ќе им дадам иста тема за пишување на сите класови поврзана на пример со Брегзит како последно светско, политичко и економско случување? Економистите можно е да се запознаени со темата ако нивниот стручен наставник дотогаш им зборувал на таа тема. Но што е со текстилците, електротехничарите или другите на кои економијата и политичките случувања не им се неопходни во нивната струка? Нивната заинтересираност прво не би била на високо ниво. Секој од нив би сакал да пишува на тема поврзана со нивната струка. Се разбира дека секој успешен ученик треба да е информиран за она што се случува во светот, но едноставно како наставници ние немаме право да ги оценуваме децата за познавања од општа култура. Ако претходно сме зборувале на тема Брегзит и учениците ги добиле потребните информации, тогаш би било возможно тие да пишуваат на таа тема, но не и ако не се воопшто информирани. Истото се однесува и на делот читање и на делот слушање и на делот зборување. Темите кои се користат за оценување треба исклучиво да се теми кои им се познати на децата и кои се валидни за нив, односно теми кои ќе им служат во нивната струка.

Како што напоменав и како што сите знаеме, целините и вокабуларот кој се изучува во учебниците е ист за сите. Се разбира, учебниците се соодветни на нивното предвидено ниво и застапуваат теми речиси од сите области на животот: музика, филм, исхрана, спорт и слично. Но, потребниот вокабулар за учениците речиси и да го нема во учебниците. За учениците од

градежна струка ретко се наоѓа текст со вокабулар корисен за нив, па така на крајот од годината речиси и да не совладале речник кој ги задоволува нивните потреби. Истото се однесува и на учениците од текстилна струка, како и за хемичарите.

Една од работите кои би можеле да се направат во овој поглед е да се овозможи минимум 10 часа на годишно ниво да бидат слободни и тие да се искористат за пополнување на празнините на оваа тема. Учениците би можеле во текот на овие слободни часови да учат вокабулар од нивната струка преку читање, слушање или зборување.

Кога станува збор за тоа како се одвива оценувањето на одделните јазични вештини, добро познати ни се рубриците и бодовните скали кои ги користиме постојано, а чија првобитна намера била да се поедностави оценувањето и да се намали субјективноста при тој процес.

Рубриците се еден вид инструкции на оценувањето. Со нивното користење, наставникот и учениците точно знаат што се бара да биде исполнето за да се добијат одредени бодови. Позитивните страни на рубриците се дискутираат постојано меѓу просветните лица, но во последните неколку години многу лингвисти се сретнале со негативните страни на нивното пречесто користење, па затоа во продолжение се осврнуваме токму на тие негативни страни.

Оценувањето на делот пишување е можеби оној кај што најмногу можеме да ги сретнеме рубриците. Запознаени сме со холистичкото и аналитичкото оценување на оваа јазична вештина. Холистичкото е основано на вкупниот впечаток кој се добива во целина. Аналитичкото оценување е она во кое оценувачот оценува неколку аспекти од пишувањето: содржина, организација, граматика, вокабулар и слично (Кумб et al, 2007: 81–84). Со користењето на рубрики, наставниците автоматски го бараат во есејот она што го бараат рубриците. Ако на тоа го додадеме фактот што учениците ги знаат барањата на наставниците, доаѓаме до ситуација тие да се трудат да ги задоволат тие критериуми без да мислат на темата на којашто пишуваат, а пишувањето е мошне сложен процес преку кој треба да се прати некоја порака.

Една од најосновните негативни карактеристики при користењето на бодовните скали е тоа што оценувачот полека но сигурно станува само машина за прегледување. Со слепото следење на бодовните скали, рубриците или описите на знаењата, наставникот или оценувачот ја губи човечката карактеристика. Стануваме робови на машинеријата и не дозволуваме да погледнеме настрана од страв да не згрешиме. А, всушност, можеме да згрешиме уште повеќе. Што би се случило доколку еден наставник се води само по оценката добиена на писмен тест при проверка на знаењето на јазикот? Тоа би значело дека тој воопшто не ја

цени работата и ангажираноста на учениците. Честопати како наставници сме наишле на ситуација каде одличен ученик покажал слаби резултати на писмен тест. Голем број фактори влијаат на таа оценка добиена на тестот. Можеби ученикот имал преголема трема, можеби се случило нешто за тој да не може доволно да се спреми, можеби не добива доволна мотивација во класот.

Во контекст на ова, треба да се напомене дека мора да се ограничат очекувањата за учениците од различни струки од почеток. Во текот на работата, наидов на неколку одлични есеи кои според бодовните скали ги добивале највисоките бодови. Најчесто тоа се есеи напишани од економисти или електротехничари. Одличната организација на есејот и параграфите, ретките граматички грешки, користењето различен вокабулар се само дел од она на што може да се наиде во овие есеи. За разлика од нив, учениците од текстилна и градежна струка се демотивирани кога доаѓа време за пишување есеи што го оневозможува посакуваниот тек на наставата според зацртаните наставни содржини и стандарди. Затоа, за тие ученици е најдобро да се почне со помали барања како пишување сосема кратки белешки, пишување одговори на писма, па дури и препишување разни текстови од струката, што би служело како помош при усвојувањето на основните конвенции на пишување.

Непишано правило за секој добар наставник е да го извлече максимумот од учениците. Во овие фази или периоди на усвојување на јазикот поважно е што напишал ученикот, односно дали пренел некаква порака, отколку како го напишал тоа, за разлика од државните испити и меѓународните тестови на кои, сепак, тие мора да достигнат одредено ниво за да положат. Меѓутоа, за тие да бидат успешни во понатамошните оценувања, учениците мора да учат според нивните способности бидејќи во спротивно може да дојде до пренатрупување со информации и губење на интересот.

На оваа тема дискутира Маја Вилсон во својот труд „Преиспитување на рубриците“ (2006). Во статијата дава два примера зошто не може да ги следи слепо рубриците осврнувајќи се на двајца ученици, Фелисити и Кристал. Фелисити била првата која ѝ го предала предвидениот есеј. Есејот изгледал одлично, со запазеност на сите формалности. Според аналитичката скала на оценување, таа ги добила скоро највисоките бодови по сите критериуми. Темата била солидно структурирана и изработена со примери. Грешките во пишување и граматика биле многу ретки, речиси и да ги немало. Секоја мисла била разработена во посебен параграф. Вториот есеј бил тој на Кристал. Есејот дури и на изглед бил хаотичен: несоодветни параграфи, многу грешки во пишување и граматика, нејасни идеи, неповрзани реченици... се само дел од проблемите на коишто наишла

Вилсон. Според аналитичката бодовна скала, соодветната оценка би била едвај 2. Но, начинот на којшто ученичката пишувала и нејзината тема ја воодушевиле Вилсон. Била фасцинирана од она што го прочитала. За момент се запрашала дали ја користи вистинската бодовна скала. Затоа консултирала уште две бодовни скала, но и со нив есејот на Кристал добивал најниска оценка. Структурата и организацијата на есејот заедно со нејасните реченици многу ја потсетувале на поезија и била видно трогната од она што го читала. Едноставно, Кристал пишувала за лични тешки моменти кои ѝ го обележале животот. Згора на тоа, есејот успеал да прикаже дека Кристал размислува во текот на своето пишување, а не пишува напразно и механички само за да задоволи одредени критериуми. Во случајот на Фелисити, Вилсон открива дека таа пишува механички и без цел, а згора на тоа и не се развива како писател, наспроти пишувањето на Кристал кое го споредува со она на врвни писатели. Разврската на случајот, односно која оценка ја добила Фелисити не е дадена во трудот, но примерите се доволни за да нè насочат дека колку и да изгледаат наивно и безбедно, рубриците можат да го ограничат нашиот поглед.

Како надополнување на овој проблем го имаме и авторот Кон (2006), кој како една од неколкуте причини зошто рубриците при формирањето на броевните оценки се лоши наведува дека тие ги прават учениците да мислат помалку длабоко, да избегнуваат преземање ризици и следува губење на интересот за учење. Понатаму, авторот укажува на фактот што усогласувањето со бодовните скали треба да донесе повисоки резултати, но произведува празни и бесмислени пишувања. Затоа, рубриците можат да се користат како веродостоен доказ за наученото само ако се употребуваат со други методи на оценување. Бидејќи во спротивно, учениците можат да се навикнат на рубриците и да очекуваат дека секоја нивна активност на часот ќе се вреднува со бодови, што, пак, би ја намалило нивната заинтересираност. На крај би имале ученици кои не би се грижеле да научат, туку само да ја добијат посакуваната оценка.

Во мојот личен пример од првата година како наставник по англиски јазик не се работи за рубриците специфично, туку за критериумите и стандардите за оценување. Обично, во класовите од градежна струка има помал број ученици отколку во електротехничка струка. Некои тоа би го сметале за идеално, во смисла дека со нив може подобро да се работи, но заинтересираноста кај нив е значително помала отколку во другите групи. Самото тоа што тука се запишани ученици со помал успех од основното образование е доволен показател дека за нив треба да се направи поголем напор за да усвојат барем дел од предвиденото. Минатогодишниот просечен успех по англиски јазик кај оваа група беше 2,9, а во електротехничката 3,8. Во градежната група заинтересираноста и успехот кај учениците беа скоро исти, се разбира со исклучоци кои бележеа високи резултати. Во

електротехничката група постоеја ученици со различни способности, па така и оцени. Како наставник со многу малку искуство, оцените ги базираа на тие критериуми за оценување и бодовни скали, но веднаш наидов на проблеми. Во градежната група постоеше ученик чиешто познавање на англискиот јазик не беше многу високо, но беше значително повисоко од она на неговите соученици. Неговата мотивација и желба, како и издвоеноста од другите по знаењето, го правеше одличен ученик. Од друга страна, ако го споредиме со учениците кои во електротехничката група имаа петки, тој беше за степен или два послаб од нив. Меѓутоа, ако се навратиме кон споредбата со неговите соученици од истата група, тој навистина значително се истакнуваше и изгледаше за петка меѓу нив. Како во овој случај да одберам дали вистинската оценка за него е три, четири или пет? Тројката ја отфрлив од причина што просечната оценка од тестовите му беше повисока од 3. Значи остануваат двете највисоки оценки. Од гореспомнатите споредби меѓу соучениците и различните класови, не може да се дојде до заклучна оценка која би ги задоволрила двете страни. Според критериумите за оценување, ученикот беше за оценка 4. Но според човечкиот фактор кој го зедев предвид, крајната оценка на ученикот беше 5. Ученикот ја доби највисоката оценка која му беше дадена како награда за упорноста, вежбањето, извршувањето дополнителни активности, приклучувањето кон различни проекти од областа на англискиот јазик и како мотив за понатамошно усовршување.

Мотивацијата како клучен фактор при процесот на оценување

Во критериумите за оценување на знаењето по англиски јазик во средните стручни училишта, а изготвени од Бирото за развој на образованието се вели:

Бидејќи со наставните програми се планирани цели и од другите подрачја за развојот на личноста на ученикот, наставникот треба да води грижа за мотивацијата на ученикот, редовноста на часовите, како и за активноста на ученикот во наставата. Овие елементи, исто така, се составен дел од оценката, но тие не треба да имаат нагласено влијание со што ќе се занемари системот на усвоени знаења и способности од когнитивното подрачје. Така, наставникот при формирањето на бројчаната оценка може да ја зголеми или намали истата најмногу до 0,75% од еден степен на скалата за оценување, во зависност од наведените елементи што се однесуваат на мотивацијата, редовноста и активноста на ученикот.

Но, со ова не се согласува Крукс (2008), која тврди дека ефективното оценување е комбинација на вештини и желба. Ова се должи на фактот што она што се добива како одговор од ученикот се сложени комбинации на личноста, нивните претходни искуства со учењето, нивните тековни однесувања, сликата за себе и мотивациската состојба која е потребно да се зачува на повисоко ниво во текот на еден континуиран период. Затоа, мотивацијата игра една значајна улога при процесот на формирање на крајната оценка која не смее да се занемари и која е неопходна при формирањето на точната оценка.

Ова тврдење е од исклучителна важност при оценувањето во класовите со понизок успех. Кај тие ученици, иако резултатите на тестовите се пониски, мотивацијата за учење е она што би ја оправдало крајната оценка која би можела да биде барем за една повисока од просечната оценка добиена преку писмени тестови и вежби и покажаното знаење. Во класовите кои покажуваат повисок успех, пак, мотивацијата може да служи како средство со кое би се зголемувал на еден начин натпреварувачкиот дух меѓу учениците и резултатите би се подобрувале. Затоа, наставникот мора да им понуди на учениците начини на оценување со кои не би се намалила нивната мотивација. Ако станува збор за тестови, тие не смеат да бидат прелесни бидејќи учениците можат да ја изгубат заинтересираноста, ниту претешки бидејќи може да создадат одбивност и да ја намалат мотивацијата. Знаењето кое се добива во текот на учењето можеби е помалку важно од вештините и навиките на учење кои се усвојуваат, а кои им помагаат да се развијат и да се приспособат на новите потреби и искуства во животот (Крукс, 2008: 467).

Крукс (2008) дополнително цитира дека: „Најодлучувачкиот показател за разбирањето на еден концепт, начело или процес од страна на ученикот е тоа тој да биде способен да го примени во околности кои се различни од тие во кои бил подучуван за истото. Преносливоста е клучниот фактор на учење со разбирање“. Зошто мотивацијата игра клучна улога во овој процес е објаснето во следниот цитат:

Непосакуваните ефекти на оценувањето вклучуваат намалување на внатрешната мотивација, исцрпување на тремата при оценување, помала самоувереност кај послабите ученици, помала употреба на возвратот за да го подобрат учењето, и послаби социјални врски меѓу самите нив. Оценувањето по фиксна линија е доста несоодветно бидејќи силното нагласување на оценувачката функција на евалуацијата носи кон преупотреба на одликите нормално поврзани со стандардизираното тестирање како многу формални услови на оценување, забрзани тестови во ограничен временски период, ограничена употреба на видови вежби, и преголемо нагласување на целокупниот броевен резултат наместо на она што може да се научи за слабостите и силните страни.

Се докажало дека учениците постигнуваат најмногу кога стандардите се високи, но достижни. Во многу ситуации ова е неизводливо кога учениците работат истовремено и на исти вежби и кога сакаат да го постигнат истиот стандард. За послабите ученици поисплатливо е да се имаат просечни стандарди кои се достижни за нив. Последователно на тоа, повисоките ученици покажуваат повисоки резултати ако се изложени на повисоки стандарди (Крукс, 2008: 469).

Континуираното оценување наспроти стандардизираното оценување во стручните училишта

Како дополнување на горенаведениот цитат, го имаме стандардизираното оценување во Македонија кое претставува проблем и за учениците, и за наставниците па дури и за институциите. Зошто? Сите можни прашања се истакнуваат со време и се случува учениците да ги учат сите прашања напамет со цел да постигнат повисоки резултати. Така, учениците учат само изолирани делови од јазикот наместо целини. Сите предмети се оценуваат преку 15–20 прашања на заокружување вклучувајќи го и англискиот јазик меѓу нив, а и останатите јазици кои се изучуваат во средните училишта. Прашањата на заокружување се сметаат за најобјективни според многумина при процесот на оценување. Но, колку е возможно да се оцени јазик преку прашања на заокружување ако знаеме дека јазикот е жива материја која од ден на ден се развива и менува и во која не важат дефиниции?

Како лингвисти знаеме за важноста на сите четири вештини без исклучок: слушање, читање, зборување и пишување, а во поновата литература се спомнува и културата како петта вештина. Прашањата на заокружување можат да бидат само еден дел од начинот на оценување, но тие во никој случај не смеат да бидат клучни при оценувањето како што е случајот во нашето екстерно тестирање бидејќи главните компоненти на јазикот не се запазени. Овие прашања не ги тестираат учениците за повисоките форми на размислување според Блумовата таксономија, туку главно тестираат помнење и препознавање. Не ги тестира на тема интонација и изговор. Пишувањето како една од повисоките јазични вештини е целосно изоставено од тестирањето. Јазикот како предмет мора да се оцени на едно подлабоко ниво бидејќи тој треба да биде и употребен во вистински случај надвор од училницата. Можеби еден ученик никогаш нема да има можност да спроведе експеримент по хемија во вистинска лабораторија, но сигурно ќе му се укаже можност да го покаже неговото знаење по англиски јазик.

Во однос на темата на статијата, за учениците од текстилна или градежна струка овие прашања на заокружување се одлична можност да постигнат повисоки резултати бидејќи се засноваат на препознавање и помнење. Но, за учениците од другите групи ефектот од овие прашања е негативен бидејќи ја намалува нивната заинтересираност и ги проверува на нивоа кои тие веќе ги постигнале.

Иако стандардизираниите тестови имаат важни ефекти (на пример кога учениците треба да стигнат до одредено ниво кога дипломираат од средно или при аплицирање за школување во странство), учениците поминуваат многу повеќе време во оценување во рамките на училиницата низ редица активности. Преку анкети се докажало дека таа евалуација во училиницата има поголемо образовно и психичко влијание отколку стандардизираниите тестови. Што се подразбира под евалуација во училиницата? Тоа се активности кои ученикот ги извршува како еден интегрален дел од програмата по која работи. Тие активности вклучуваат тестови направени од самиот наставник, тестови вклучени во програмата, усни прашања, разни квизови, дискусии, пишувања и слично. Овој тип евалуација ги зема предвид и мотивацијата и однесувањето на ученикот, како и вештините за учење. Традиционалниот писмен тест како ние што го знаеме е само еден дел од ова оценување. Според две студии, времето за тест зазема од 5 до 15% од времето и просторот за оценување на учениците по странски јазици. Останатото се употребува за неформални прашања, чек-листи, прашалници, квизови, домашни задачи, вежби и слично (Крукс, 2008: 438).

Јазикот, како жива материја чија основна цел е комуникацијата, тешко може да се оцени само преку прашања на заокружување. Таквите прашања како објективен начин на оценување, само доколку се правилно изработени, се само еден дел од видовите задачи кои му се потребни на наставникот за да го процени знаењето на неговите ученици. Главната негативна карактеристика на овие прашања е што тие ја оценуваат меморијата и препознавањето (Кумб et al, 2007: 19). А очигледно е дека познавањето на јазикот не може да се потпре на овие две работи. Јазикот вклучува читање, пишување, слушање и разговор. Овие основни четири вештини на секој јазик можат исклучиво да се оценат преку континуирано следење и оценување на наставата. Дополнително, во погорните години, трета и четврта, учениците треба да се способни да препознаваат зборови со ист или сличен изговор со помош на аудиоснимки кои автоматски се отфрлаат при процесот на екстерно тестирање. При писменото тестирање на учениците прашањата на заокружување се корисни и практични во класовите со понизок успех каде би се тествирало помнењето, но во другите класови наставникот треба да ги воведи повисоките категории.

Стандардизираните тестови кои се сведени на машинско прегледување на тестовите не ги земаат предвид малите нијанси и нишки во учењето странски јазик кои имаат огромна улога. Усвојувањето на јазикот е долг и компликуван процес, па затоа апсурдно е да се оценува преку кратки и брзи прашања на заокружување кои во никој случај не можат да го оценат знаењето на јазикот во целост. Тоа е една континуирана низа вежбања, падови и подеми. Како што внимаваме на различните методи на учење и настава со цел да му се излезе во пресрет на секој ученик за тоа да може што полесно и подобро да го научи јазикот, така треба да обрнеме внимание и на начинот на оценување и да размислиме како една оценка може да му го промени животот на еден ученик.

Портфолиото како можно решение за проблемите

Можеби најдоброто оценување за учењето и постигнувањата кога станува збор за јазикот како училиштен предмет е оценувањето преку портфолио. Ова особено игра значајна улога во стручните училишта поради фактот што сите ученици ќе имаат можност да ги покажат своите квалитети и спремност во нивната област. Портфолиото собира докази од реални задачи и активности извршени во нормални временски рамки, наспроти формалното оценување преку тест во ограничено време и место. Притоа учениците можат да се самооценуваат со што би станале посвесни и посовесни за своето учење и усвојување, како и развој.

Портфолиото е одличен приказ за постепеното усвојување на јазикот. Формалните тестови не можат целосно да ја доловат вистинската слика за познавањето на јазикот, туку можат да прикажат знаење во дадено место и време. Поради таа причина, најверојатно најбезбедниот метод на оценување би било портфолио и неколку формални или контролирани тестови направени низ школската година, кои би служеле да ја утврдат оценката. Портфолиото би вклучувало различни начини на оценување на јазичните вештини и компетенции со што би се докажала веродостојноста на крајната оценка. Ако сите ученици се оценуваат по истите стандарди и на ист начин, тогаш кај нив би се зголемил натпреварувачкиот дух. Ако, од друга страна, секој ученик се оценува индивидуално, и ако оценувањето се заснова на процесот на учење наместо резултатот, конкурентноста е намалена. Вака, учениците се посклони кон помагање еден на друг и успехот или неуспехот се повеќе поврзани со напорот на ученикот отколку со способноста (Крукс, 2008: 466).

Имајќи го предвид сето ова, да видиме што би вклучувало едно портфолио на класовите од различна струка. Се разбира, секое портфолио

ќе вклучува и формални тестови со повеќе задачи за проверка на усвоеното од предвидената програма.

Портфолиото на еден ученик од економска струка, покрај неколку формални тестови на тримесечје, полугодие и крај на школската година, би вклучувало и извршени активности со кои би се покажало неговото владеење на англискиот јазик. Делот читање би се оценил преку текстови од областа на економијата со задачи за нивно разбирање. Вештината пишување најдобро би се оценила преку неколку формални и неформални видови пишувања, од аплицирање за работа до есеи за давање совети во врска со деловни планови. Вештините слушање и разговор се потешки за оценување и следење во секој случај, но портфолиото би можело да вклучи аудиоснимка од ученикот како тој разговара со друг ученик на тема од неговата област. Портфолиото треба да вклучува и изработени проекти за учество на настани поврзани со економијата.

Кај учениците од текстилна струка портфолиото би вклучувало тестови, проекти како, на пример, изработени речници со вокабулар од нивната струка, прибирање информации од модни списанија на англиски јазик, изработка на домашни активности и слично.

Согласно со овие примери, на сличен начин би се структурирале и потфолијата за останатите класови во зависност од нивната струка.

Заклучок

Дискусијата за проблемите при евалуацијата на наставата во различни групи и класови е дискусија којашто не може да има едно точно решение за проблемите и да се застане тука. Потребно е време за анализи и за одлучување кој би бил најдобриот начин на оценување, а притоа да се внимава на сите видови развој на учениците. Средните стручни училишта имаат обврска кон сите да произведат кадар кој ќе одговара на потребите на пазарот, а за таа цел да биде исполнета, тие мора да работат заедно и заедно да се анализираат проблемите кои се различни од училиште до училиште. Затоа евалуацијата на наставата по странски јазици е особено важна за стручните училишта.

Во текот на оваа статија споменав поедноставување на начините на оценување за класовите со понизок успех и знаења како еден од можните начини на воспоставување рамнотежа меѓу класовите. Зошто полесен тест и упростена програма за овие струки? Затоа што едноставно е подобро да се научи нешто отколку ништо. Затоа што секој наставник кој работел со овие ученици ги знае нивните можности и нивната заинтересираност за

предметот, кои некогаш се навистина слаби. Затоа што е бесполезно да се учи за сложени реченични делови, кога за ученикот е доволно да ги научи само простите затоа што ако учи сè, може да се случи спротивното: да не научи ништо. Затоа што јазикот е потреба. Затоа што е човечки да му се помогне на ученикот да постигне одреден успех што не е на штета на некој друг и истовремено да се извлече максимумот од ученикот. Премногу акцент се става на оценувачката функција на евалуацијата, а премал на улогата на помагање на учениците. Како наставници треба постојано да се трудиме учениците кои излегуваат од нашите училишта да се способни луѓе кои утре ќе владеат со светот, но пред сè да се луѓе кои ќе постигнат многу во животот, притоа не заборавајќи го човечкиот фактор во нив.

За крај, би сакала да напоменам дека како еден индивидуален наставник не можам да понудам едно и единствено решение за овие проблеми во моменти во кои нашето образование е изложено на постојани реформи, но би сакала оваа статија да биде поттик за понатамошни истражувања од оваа област за поефективно образование во Македонија.

Библиографија

- Китанова Ирена, 2009. Блумова таксономија на воспитно-образовните цели, во „Воспийание“ број 10, 2009, стр. 129–131
- Критериуми за оценување на постигањата на учениците, http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf
- Чонтева Жанета, 2010. Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија, Скопје, Алгоритам Центар
- Coombe Christine, FK, HN, 2007. A practical guide to assessing English language learners, The University of Michigan Press
- Crooks J. Terence, 2008. The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students, *Review of Educational Research*, pp 438–481
- Fleming Mike, 2007. The Challenge of Assessment within Language(s) of Education, in *Evaluation and Assessment within the Domain of Language(s) of Education* (Council of Europe), Language policy division, Strasbourg, pp 9–16
- Kohn Alfie, 2006. The trouble with rubrics, *English Journal*, vol 95, no 4
- Wilson Maja, 2006. Rethinking Rubrics in Writing assessment, *Heinemann* www.heinemann.com

Емилија БОЈКОВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО НАСТАВАТА И НА ИСПИТОТ ПО ТОЛКУВАЊЕ

Abstract: Je nach dem Beurteiler (dem Dolmetscher, seinem Kollegen, dem Relais-Dolmetscher, dem Kunden, dem Redner, dem Dolmetschwissenschaftler, dem Beobachter oder dem Lehrer) gibt es verschiedene Perspektiven und Kriterien. Uneinigkeit besteht auch darüber, ob das Dolmetschen als Produkt oder als Dienstleistung anzusehen ist.

Aus den Untersuchungen der Beurteilungskriterien durch Chiaro/Nocella (2004) und Moser (1995) sowie den Kriterien des Akkreditierungsausschusses der Generaldirektion Dolmetschen der Europäischen Kommission (SCIC) in Brüssel und der Beurteiler der Philologischen Fakultät "Blaže Koneski" in Skopje ergibt sich, dass der Inhalt das wichtigste Kriterium ist, auf das die Präsentation und die sprachliche Korrektheit sowie die suprasegmentalen und die außersprachlichen Elemente folgen. Das Zusammenspiel dieser Kriterien darf nicht unterschätzt werden.

Ein Unterschied zwischen Brüssel und Skopje ergibt sich aus dem Umstand, dass für SCIC nur die Leistung des Kandidaten bei der Prüfung gilt, während Skopje auch die Kriterien des Bologna-Prozesses in Betracht zieht.

Schlüsselwörter: Dolmetschen, Beurteilungskriterium, Akkreditierung, SCIC, Philologische Fakultät "Blaže Koneski" in Skopje

1. Вовед

Овој труд се темели 1) врз сознанијата на науката за толкување и 2) врз искуството на авторката на трудот а) како наставник, оценувач и говорник по толкувачките предмети на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје и б) како оценувач и говорник во Комисијата за акредитација на надворешни толкувачи за Европската комисија, Европскиот парламент и Европскиот суд за правда во Брисел. Предмет на истражувањето се перспективите и критериумите за оценување на толкувањето во наставата по толкување на првиот и на вториот циклус студии на Факултетот, на

соодветните испити и на акредитацискиот испит во Брисел, а целта е да се утврди хиерархијата на критериумите од перспектива на корисниците и на толкувачите и да се споредат критериумите за евалуација на Факултетот и пред Комисијата за акредитација во Брисел.

2. Перспективи и критериуми за евалуација на толкувањето

Квалитетот на толкувањето може да се утврдува од различни перспективи, и тоа од перспектива на толкувачот, неговиот колега, корисникот слушател (или говорник), релејниот толкувач, нарателот, научникот по толкување и наставникот. Значајна карактеристика е околноста што во оценувањето на квалитетот се вклучени и непрофесионални лица, т. е. лица нестручни за толкување. Најпрво се поставува прашањето дали на толкувањето се гледа како на услуга или како на производ. Во првиот случај се работи за активност што се врши во полза на лице, кое како корисник активно учествува во нејзиното вршење бидејќи треба да го разбере толкуваниот говор (за разлика, на пример, од услугата што ја користи жртва од спасувачите, која може да има целосно пасивна улога). Во вториот случај обично станува збор за анализа на евентуалните грешки што ги содржи толкувањето во споредба со оригиналот, пред сè од содржински аспект. Односот меѓу очекуваниот и добиениот квалитет во двата случаја варира во зависност од различни фактори: должината на ангажманот, целната група, употребата на релеј итн. (сп. Мартинез-Гомес 2015; Хубер 2012). Во продолжение, толкувањето се смета за услуга, евалуирана од страна на корисниците и на толкувачите.

За да може да се определи квалитетот на толкувањето, прво треба да се познати евалуаторот и критериумите, за што меѓу научниците не постои единствен став. Така, на пример, според една еднострана дефиниција, “[q]uality is evaluated by customers in terms of what they actually receive in relation to what they expected. Clearly, the customer defines quality” (Кунц 2001: 7). Во една поопшта дефиниција се вели: “[Q]uality essentially means ‘successful’ communication among the interacting parties in a particular context of interaction, as judged from the various (subjective) perspectives in and on the communicative event [...] and/or as analyzed more intersubjectively from the position of an observer” (Пеххакер 2001: 413). Додека во првата дефиниција единствениот евалуатор е корисникот, во втората комплементарно се испреплетуваат евалуацијата на корисникот, која зависи од неговите очекувања и од контекстот на содејство, и евалуацијата на надворешниот набљудувач, кое е стручно лице за толкување.

Ставот на Пеххакер (2001) вклучува четири компоненти од јазична и од лична природа. Под претпоставка дека оригиналниот говор е пренесен точно и целосно, интерлингвалната компонента се однесува на содржината на толкувањето и на ефектот што го предизвикува. Интралингвалната компонента го опфаќа правилниот целнојазичен израз во однос на лексиката, морфосинтаксата, прагматиката, разбирливоста, природноста, кохерентноста и кохезијата. Паралингвалната компонента е одраз на начинот како се држи толкуваниот говор од аспект на акцентот, интонацијата, изговорот и течноста на презентацијата. Интерперсоналната компонента, пак, ги отсликува личните особини на толкувачот, како на пример доверливоста, а овие фактори се значајни, особено за толкувањето во заедницата.

Поаѓајќи од мислењето на Пеххакер (2001), Мартинез-Гомес (2015: 210 и натаму) ги предлага следниве фактори за определба на толкувачкиот квалитет: 1) интересубјективност, 2) зависност од контекстот и 3) холистички пристап, при што нејзиното истражување се темели врз толкувањето во затвор. Интересубјективноста се однесува на корисниците на толкувањето (во случајов на затворениците и на затворските службеници), како и на стручните лица за толкување. Релевантните елементи на комуникацискиот контекст, пак, ги вклучуваат очекувањата на засегнатите лица. Во рамките на холистичкиот пристап, кој произлегува од глобалната евалуација на квалитетот, се земаат предвид макро- и надворешнотекстуалните елементи на квалитетот (целите на комуникацијата, довербата итн.), што е спротивно на микротекстуалниот аналитички пристап, чија цел е обично да се утврдат грешките во толкувањето како производ.

Од аспект на толкувањето како услуга, Кјаро-Ночела (2004: 280) ги наведуваат следниве перспективи за евалуација: 1) вршителот на услугата, т. е. толкувачот, 2) клиентот/корисникот на услугата, 3) самата услуга. За да се утврдат стандардите за квалитет, неопходно е да се познаваат очекувањата на толкувачот и на клиентот/корисникот, при што неизоставен услов е да се разбере толкуваниот говор детално. Авторите истакнуваат дека досегашните емпириски истражувања, кои ги отсликуваат овие три перспективи, биле втемели врз: 1) анализа на производот (транскрибиран толкуван текст), 2) прашалници за перцепцијата на толкувањето од страна на крајниот корисник и 3) прашалници за перцепцијата на толкувањето од страна на толкувачот.

Задржувајќи се на толкувачите како евалуатори, Кјаро-Ночела (2004) ги констатираат следниве јазични и нејазични критериуми: од 1) јазичните, а) најзначајни се: сообразноста со оригиналот, целосната информација и логичната кохезија; б) втори по значење се: течноста на презентацијата, правилната граматика и правилната терминологија, а в) најмалку значајни

се: соодветниот стил, пријатниот глас и нативниот акцент. Во рамките на 2) нејазичните критериуми, а) најзначајни се: концентрацијата и подготовката на материјалите за конференцијата, како и други критериуми што, меѓусебно споредени, имаат приближно еднакво значење: способноста за тимска работа, издржливоста, физичката состојба на толкувачот, мнемотехничките вештини, енциклопедиското знаење и отпорноста на стрес.

Критериумите на корисниците, пак, според Мозер (1995) се 1) точното пренесување на содржината, 2) синхронизираноста (пренесувањето на пораката без заостанување) при симултаното толкување, 3) реторичките вештини (отсуството на колебање, граматичката правилност, јасниот израз) и 4) неедноличниот и пријатен глас, природниот настап и пренесувањето на чувството на говорникот.

Интересни резултати покажале истражувањата во рамките на евалуацијата на квалитетот при симултаното толкување ECIS (Quality Evaluation in Simultaneous Interpreting) на Универзитетот во Гранада. Корисниците на толкувањето утврдиле хиерархија на компонентите: и за нив позначајни биле, на пример, содржината и терминологија отколку акцентот (в.г.). Истражувачите го варирале толкувањето во поглед на акцентот, интонацијата, брзината на зборување итн., а содржината останувала иста. Значи, корисниците евалуирале супрасегментално модификувани толкувања. Се утврдило дека содржински истото толкување со нативен акцент добило повеќе бодови за правилна терминологија и граматика отколку тоа со ненативен акцент. Ова истражување наметнува една мошне значајна констатација: помалку важните компоненти влијаат врз перцепцијата на поважните (Тиселиус 2012).

За да ја евалуира содржината, Тиселиус (2012) на Универзитетот во Стокхолм им го доставила на евалуаторите (толкувачи и нетолкувачи) истото толкување во форма на транскрипт и во форма на говорни датотеки и констатирала дека говорната датотека била малку полошо оценета од транскриптитот. За да се сосредоточи на содржината, Тиселиус (2012) употребила транскрипт од две причини: прво за толкувачите оценувачи да не им го препознаат гласот на евалуираните толкувачи бидејќи шведските толкувачи образуваат мала група, па обично заемно се препознаваат по гласот (значи, за да се запази принципот на анонимност) и за да не влијаат супрасегменталните компоненти врз евалуацијата на содржината. Истражувањето на Тиселиус (2012; 2013) покажало дека толкувачите биле малку построги оценувачи од нетолкувачите.

Евалуацијата во која учествува авторката на овој труд, се врши 1) во наставата и 2) на испитите на првиот и на вториот циклус по толкување, односно по конференциско толкување на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, 3) при проверката на кандидатите за упис на вториот

циклус студии и 4) на акредитацискиот испит за надворешни толкувачи за Европската комисија, Европскиот парламент и Европскиот суд за правда во Брисел.

3. Евалуација на толкувањето во наставата

Наставата по толкувачките предмети на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје се нуди на првиот циклус (т.н. додипломски) студии по толкување на Катедрата за преведување и толкување и на преведувачко-толкувачката насока на други катедри (на пример, за германскиот, францускиот, англискиот, албанскиот јазик) и на вториот циклус (т.н. магистерски) студии по конференциско толкување. Во наставата на првиот циклус студии, толкувањето го евалуираат студентот толкувач, кој врши самоевалуација, неговите колеги и наставникот, кој е по правило толкувач. На вториот циклус студии, часот по толкување не го држи секогаш само еден наставник. Бројот на наставниците што заедно (истовремено) држат час, варираше од еден до тројца. Последниве неколку години, нивниот број се стабилизира на наставнички тандем, сочинет од главен наставник, кој го раководи часот, и од говорник со задача да држи говори и да евалуира според упатствата што му ги дава главниот наставник. Евалуацијата на вториот циклус студии, како и на првиот, ја вршат студентот толкувач, неговите колеги и наставниците. Во двата случаја, како евалуатор може да се јави и т.н. вистински корисник (вистински клиент): на првиот циклус студии тоа е студент, а на вториот циклус може да биде и говорникот. Вистинскиот корисник не го слуша или не го разбира појдовниот јазик, туку го слуша само толкувањето, практика што почесто се применува на вториот циклус студии. Во наставата на двата циклуса студии се вклучени и надворешни соработници, кои се практичари, а по можност и акредитирани надворешни толкувачи на Генералната дирекција за толкување од Брисел. Говорите не ги држат само наставниците, т.е. главните наставници и говорниците, туку и студентите бидејќи подготовката и држењето говори е активност мошне блиска до толкувањето. Нивни заеднички карактеристики се јасната содржинска структура, еднозначните формулации, јавниот настап, правилниот јазичен израз итн.

4. Евалуација на толкувањето на испитите

На испитот на првиот циклус студии по толкување, како евалуатор се јавува наставникот (толкувач), кој во зависност од распределбата на

часовите по толкувачките предмети, го изведува испитот сам или во соработка со другите наставници што учествуваат во наставата. Ако е единствен наставник, тогаш испитот го држи во присуство барем на уште еден студент, кој се јавува повеќе како „сведок“ отколку како евалуатор, иако тој секако може „молчешкум“ да врши евалуација, а својот став да го искаже при евентуалниот приговор на испрашаниот и оценет студент. Меѓутоа, оваа практика е повеќе мерка на претпазливост отколку реална потреба. Инаку, овој принцип не е врзан за испитот по толкување, туку важи за сите испити на Факултетот.

На вториот циклус студии по конференциско толкување, евалуацијата и оценувањето ги врши комисија составена од претседавач, наставници за соодветниот странски јазик и евентуално од толкувач, т.н. педагошки асистент од Генералната дирекција за толкување (SCIC) при Европската комисија во Брисел. Претседавач на комисијата е наставник со работен јазик различен од јазикот на студентот. Во комисијата, по правило, членуваат четворица или петмина наставници вклучени во предметот, меѓу кои обично има македонист, кој ја оценува правилноста на јазикот цел кога се толкува од странскиот јазик. На испитот може да се определи и вистински клиент како евалуатор (како во јануари 2016). Во евалуацијата се вклучени и надворешните соработници, споменати погоре во врска со наставата. Толкувачот од Брисел учествува само на јунскиот завршен испит, кој обично држи говори на својот А-јазик. До пред две години, бриселскиот толкувач учествуваше и на јануарскиот испит, но бриселската страна ја укина таа практика бидејќи семестралниот испит по конференциско толкување на Факултетот нема елиминаторен карактер за студентите. Оцената што ја добива студентот не зависи само од успехот што ќе го покаже на испитот туку и од целиот негов ангажман во текот на академската година (изработката на домашните задачи, подготовката на говори, активното учество на часовите) и од односот меѓу почетното и завршното ниво на неговиот толкувачки квалитет.

На испитите од првиот и од вториот циклус студии, општо земено, станува збор за критериуми што речиси целосно се совпаѓаат со горенаведените, и тоа: 1) содржина (идеи и конектори, перспектива, извор на податоците итн. или едноставно кажано: кој, кога, каде, кому, што, зошто, под кој услов и покрај што... му рекол), 2) презентација (визуелен контакт, убедливост, ритам, интонација, дикција, времетраење на консекутивното толкување, при што пречекорената должина има поголемо влијание врз евалуацијата на вториот отколку на првиот циклус студии, итн.) и 3) јазичен израз (граматика, лексика, изговор итн.).

На испитот за проверка на подобноста на кандидатите за упис на вториот циклус студии на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во

Скопје се формира комисија со сличен состав како на завршниот испит. Значи, освен претседавачот и наставниците, на овој тест учествува и претставник на Генералната дирекција за толкување (SCIC) од Брисел. За да се провери подобноста на кандидатот за толкување, тој треба без бележење меѓујазично (и меѓукултурно) да ја пренесе суштината на 2-/3-минутен говор. Значи не станува збор за вистинско толкување бидејќи способноста за толкување (и толкувачкото искуство) не (с)е услов(и) за упис на студиумот. Но кандидатот мора да докаже дека поседува потенцијал за толкување што може да се развие во компетентност (способност за анализа и синтеза, разликување на релевантното од редундантното, почитување на основните принципи на јавниот настап итн.).

Акредитациски испит за надворешни толкувачи за Европската Унија го држи интеринституциска Комисија составена од претставници на Европската комисија, Европскиот парламент и Европскиот суд за правда. Сите три институции се поканети, а мораат да бидат застапени најмалку две, и тоа најмногу со по двајца претставници. Генералната дирекција за толкување (SCIC) при Европската комисија во Брисел секогаш учествува со двајца претставници. Претседавачот потекнува од институција различна од таа што го организира тестот. Кога претседава Генералната дирекција за толкување (SCIC), претседавачот алтернира меѓу администрацијата и толкувачите. Членовите на комисијата, по правило, го имаат истиот А-јазик како кандидатот. Ако не е исполнет овој услов, тогаш се ангажираат надворешни оценувачи (assessors) за соодветниот јазик, кои можат да бидат и говорници (speakers). Во таква улога можат да се јават веќе акредитираните надворешни толкувачи. На овој испит, по правило, има и вистински слушател. Секој продуктивен (активен) јазик и секој рецептивен (пасивен) јазик, по правило, е покриен од најмалку двајца членови на комисијата за акредитација, но за некои јазици може да се јави отстапување од ова правило (Акредитација1-www).

На акредитацискиот испит во Брисел, Комисијата пополнува прашалник. Толкувањето се слуша еднаш, по што следува евалуацијата. За консекутивно и за симултано толкување, најзначајни се следниве критериуми (Акредитација2-www).

<p>СОДРЖИНА</p> <ul style="list-style-type: none"> • Целосност • Точност • Кохерентност/ плаузибилност 	<p>Консекутивно и симултано толкување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Дали беа пренесени точно оригиналните идеи на говорот? • Дали беше целосно пренесена содржината? • Дали беа пренесени главните идеи и структурата на говорот? • Дали беа изоставени значајни елементи, што влијаеше врз кохеренцијата на говорот? • Дали недостигаа многу детали? • Дали имаше збунувачки или редундантни дополнувања? • Дали јасно се препознаваше структурата на оригиналниот говор? • Дали беше пораката кохерентна? • Дали имаше значителни грешки («contresens»)? • Дали толкувачот го владее пасивниот јазик? • Дали имаше прекумерна употреба на редундантни пополнувачки изрази?
<p>ПРЕЗЕНТАЦИЈА/ ФОРМА</p> <ul style="list-style-type: none"> • Активен јазик • Комуникациски вештини 	<p>Консекутивно и симултано толкување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Познавање на јазикот цел (правилна граматика, соодветен стил, идиоматски изрази, лексика, интерференција со изворниот јазик)? • Терминологија? • Дикција? • Акцент? • Темпо на зборување (течно или стакато)? • Глас (прозодија)? Интонација? • Дали беше презентацијата професионална? Дали беше пријатна за слушање и доверлива? <p>Консекутивно толкување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Визуелен контакт? • Соодветен говор на телото? • Протокол за облека? <p>Симултано толкување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Течност на презентацијата („decalage”)? Без неочекувани и подолги колебања? • Дали ги завршува речениците? • Истрајност? • Дисциплина пред микрофонот?

[За консекутивно толкување] АНАЛИТИЧКИ ВЕШТИНИ <ul style="list-style-type: none"> • Интенција • Толкувачки стратегии 	Консекутивно и симултано толкување <ul style="list-style-type: none"> • Буквално пренесување на говорот или интеллигентна обработка на содржината? • Дали е точно пренесена пораката? • Употреба на толкувачки стратегии (парафразирање, кондензирање итн.)? • Способност да ја контролира јазичната продукција? • Дали ги завршува речениците?
[За симултано толкување] АНАЛИТИЧКИ ВЕШТИНИ/ ТЕХНИКА <ul style="list-style-type: none"> • Толкувачки стратегии 	Консекутивно толкување <ul style="list-style-type: none"> • Техника на бележење? • Времетраење на презентацијата (пократко/подолго од оригиналниот говор)? • Протокол за облека?

Уште два момента имаат значајна улога. Прво, оценувањето дали кандидатот го положил акредитацискиот испит се темели исклучиво врз неговиот успех на тестот. Ако некој член на Комисијата го познава кандидатот како одличен толкувач (бидејќи му бил наставник и/или толкувал заедно со него), тоа мислење не се зема предвид, туку важи само она што го покажал на испитот. Значи, кандидатот се „анонимизира“ и за тие што го познаваат. Но на поголемот број членови на Комисијата, кандидатот и онака им е непознат. Второ, иако не стои експлицитно, кога се оценува толкувањето кон Б-јазикот, пресудна улога има прашањето дали е толкувањето подобно да се искористи за релејно толкување. Ова има особено значење за толкувачите на т.н. мали јазици, каков што е македонскиот, бидејќи кога учесниците на меѓународна конференција зборуваат на македонски јазик, тогаш говорот по правило не се толкува директно од оригиналот на сите работни јазици на конференцијата, туку преку еден странски јазик, т. е. преку Б-јазикот на толкувачот (на пример, прво се толкува од македонски на англиски јазик, па оттаму релејно се толкува на германски, француски итн.).

При изведувањето испити, евалуацијата не треба да ја врши само еден наставник како оценувач, туку повеќемина наставници. Како што беше кажано погоре, наставникот е обично толкувач, а освен тоа ја познава науката за толкување. Поголема објективност (или барем интерсубјективност) се постигнува со комисија со комбиниран состав од толкувачи и од нетолкувачи, како и со член што има улога на вистински корисник на услугата. Овие барања задолжително ги исполнува Комисијата за акредитација во Брисел.

Пресудно значење за успехот на толкувањето и за евалуацијата, има оригиналниот говор. Во наставата, говори држат наставниците и студентите на својот А- и Б-јазик. На испитот од првиот циклус студии, говорот го држи наставникот (од Факултетот или надворешниот соработник), а на завршниот испит и на проверката на подобноста на кандидатите на вториот циклус студии, говорот може да го држи и претставникот од Генералната дирекција за толкување (SCIC) од Брисел. На акредитацискиот испит, со говор настапуваат толкувачите вработени во европските институции или надворешниот оценувач/говорник. Заради рестрикција на средствата за испитот, се води дискусија за прикажување видеоснимка за говорот наменет за симултано толкување. Вработените толкувачи се изрично против воведувањето ваква практика за говорот наменет за консекутивно толкување бидејќи ќе се загуби интеракцијата меѓу говорникот и толкувачот, која има решавачко значење кај овој вид толкување.

За да може толкувачот да толкува успешно (во наставата, на факултетските испити, на тестот за проверка на подобноста и на акредитацискиот испит), освен јазичните познавања, мора да поседува сеопфатни општи познавања на светот, а особено на настаните врзани за земјите на неговите работни јазици.

5. Заклучок

Приказот на критериумите за евалуација покажува дека постојат различни перспективи во зависност од тоа кој оценува: толкувачот, колегата, корисникот во улога на слушател, говорник или релеен толкувач, наредителот, научникот по толкување, набљудувачот и наставникот. Разноликост постои и во однос на ставот дали на толкувањето се гледа како на производ или како на услуга.

Ограничувајќи се на толкувањето како услуга што ја евалуираат толкувачите и корисниците во истражувањата на Кјаро-Ночела (2004), односно Мозер (1995), наставниците во наставата и на испитите на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје и Комисијата за акредитација на испитот во Брисел, во овој труд се утврди дека критериумите за квалитет се совпаѓаат кај прворангираниот елемент: најважна е содржината. Потоа, начелно следуваат презентацијата и јазичниот израз, а на крајот се супрасегменталните елементи и нејазичните елементи (в.т.2). Особено е значајно сознанието дека при евалуацијата на толкувањето не се важни само поединечните критериуми туку и нивното содејство. Ова ја наложува потребата од холистички пристап при евалуацијата и од водењето грижа за интеракцијата меѓу критериумите.

Што се однесува до евалуацијата на студентите на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје и на кандидатите на акредитацискиот испит во Брисел, мора да се земе предвид една суштинска разлика што се состои во следново: додека на Факултетот, согласно со критериумите на Болоњскиот процес, освен учинокот на студентот на испитот, врз евалуацијата влијаат и неговиот целосен ангажман во текот на целата академска година, како и неговиот напредок во споредба со почетната фаза на студиумот, при акредитацијата во Брисел се вреднува само успехот на кандидатот на испитот, врз кој влијаат голем број моментни фактори (како на пример, квалитетот на оригиналниот говор). Ова доведува до ситуации кога студент со висока оценка на Факултетот не го положил акредитацискиот испит, што само на прв поглед се чини противречно, иако критериумите за оценување на самото толкување во голема мера се совпаѓаат.

Толкувачот има голема одговорност за меѓујазичното и за меѓукултурното разбирање. Ова особено се однесува на толкувачите чиј А-јазик е еден од т.н. мали јазици, каков што е македонскиот бидејќи на меѓународни средби, како што беше кажано погоре, не се толкува директно од оригиналот, туку се применува релејно толкување од Б-јазикот на толкувачот кон сите работни јазици на конференцијата. Затоа, потребата од натамошно подобрување на квалитетот на толкувањето, која, впрочем, важи за толкувачите воопшто, е особено изразена кај толкувачите од т.н. мали јазици. Како фактори за напредок може да се сметаат соодветната обука, специјализацијата преку бази на податоци и други извори, како и техничките иновации, на пример употребата на компјутери во кабина итн. (сп. Кјаро-Ночела 2004: 44). Во оваа смисла, Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје прави големи напори за унапредување на наставата, меѓу другото, со обука на наставниците по толкување на семинарите организирани од Генералната дирекција за толкување (SCIC) во Брисел, како и со работилниците што ги одржуваат нивните претставници заедно со домашните наставници (вработени лица и надворешни соработници) на Факултетот, обично по два пати во секој семестар. Големо значење има и грантот што Генералната дирекција за толкување (SCIC) веќе неколкупати му ја додели на Факултетот, кој е вклучен во проектот со сопствено финансиско учество. Освен поддршката на наставата, овој проект предвидува и други активности: студиско патување за студентите во Брисел, изработка на промотивен материјал итн. Тесната соработка со бриселските толкувачи им овозможува на домашните наставници размена на искуства со државни службеници на Европската Унија чија дејност се состои искучиво во толкување и кои даваат голем придонес за успехот на вториот циклус по конференциско толкување на Факултетот.

Библиографија

- Акредитација1-www: <file:///C:/Users/user/Downloads/Information%20for%20Selection%20Board%20Members.pdf> (25.11.2016).
- Акредитација2-www: http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/become_an_interpreter/marking_criteria_final_2013_long_version.pdf (25.11.2016).
- Кјаро/Ночела 2004. Chiaro, Delia / Nocella, Giuseppe: „Interpreters’ Perception of Linguistic and Non-Linguistic Factors Affecting Quality: A Survey through the World Wide Web”. In: *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*, vol. 49, n° 2, June 2004, p. 278–293 (<http://www.rudit.org/revue/meta/2004/v/n2/009351ar.html>; 10.9.2016).
- Курц 2001. Kurz, Ingrid: “Conference Interpreting: Quality in the Ears of the User”. In: *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*, vol. 46, n° 2, 2001, p. 394–409 (<http://www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003364ar.pdf>; 10.9.2016).
- Маргинез-Гомес 2015: Martínez-Gómes, Aída: “Interpreting Quality in Prison Settings: a Proposal for an Evaluation Tool”, in: Cornelia Zwischenberger, Martina Behr (ed.): *Interpreting Quality: A Look Around and Ahead*. Berlin: Frank & Timme, 205–230.
- Мозер 1995. Moser Peter: “Survey on expectations of users of conference interpretation“. Final report January 1995 Commissioned by AIIC (International Association of Conference Interpreters). – (<http://aiic.net/p/736>; 10.9.2016).
- Пеххакер 2001. Pöchhacker, Franz: “Quality Assessment in Conference and Community Interpreting”. In: *Meta : journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*, vol. 46, n° 2, 2001, p. 394–409 (<http://www.rudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003847ar.pdf>; 10.9.2016).
- Тиселиус 2012. Tiselius, Elisabet: “Research on quality in interpreting”. *aiic.net*. 29.10.2012 (<http://aiic.net/p/6318>; 10.9.2016).
- Тиселиус 2013: Tiselius, Elisabet: How to Assess Interpreting (<https://interpretings.net/2013/03/20/how-to-assess-interpreting/>; 10.9.2016).
- Хубер 2012. Huber, Eva: „Qualitätskriterien und Rollenauffassungen von KonferenzdolmetscherInnen in der Tschechischen Republik“. Masterarbeit. Universität Wien, Studienrichtung Dolmetschen (http://othes.univie.ac.at/20543/1/2012-05-23_0408748.pdf; 10.9.2016).

Elisa CORINO

Università di Torino

COMPETENZE METALINGUISTICHE E TRADUZIONE: PERCORSI DI VALUTAZIONE NELLA FORMAZIONE DI TRADUTTORI

Abstract: Translation is a complex task that involves the comprehension of internal and external relations to the text. A good translator is not only the one who knows both the source language and the target language, but also and above all the one who possesses a high degree of metalinguistic competence, which allows him to make certain choices consciously.

This contribution discusses the ways of evaluating translations in connection to the metalinguistic skills demonstrated by the students of a master degree in translation. An actual experience of global evaluation will be presented, stemming from the synergy between the evaluation of the translation and the evaluation of the metalinguistic analysis performed by students in an *intra pares* correction process.

Keywords: Translation, Metalinguistic competence, Evaluation, Education, Correction

1. Introduzione

La traduzione è un compito complesso che coinvolge la comprensione, la conoscenza delle peculiarità di una certa tipologia testuale in termini di atto perlocutivo, di tratti diafasici, di elementi pragmatici inseriti in un contesto più ampio dell'enunciato isolato, un co-testo fatto di relazioni interne ed esterne che vanno necessariamente considerate, riconosciute, convertite.

Tradurre significa possedere non tanto una competenza linguistica, quanto piuttosto una metacompetenza sull'uso delle lingue che interagiscono nel processo traduttivo (Balboni 2010). La “doppia focalizzazione” sulla L2 e sulla L1 permette, attraverso la coscientizzazione del significato delle strutture linguistiche ed il controllo cognitivo dei processi di codificazione/decodificazione verbale, di avere momenti di apprendimento linguistico più critico, in cui è fondamentale la presenza di operazioni cognitive coscienti (Titone 1984:52-3), non solo nei confronti della lingua oggetto di studio, ma anche della propria L1.

Mary Snell-Hornby (1985:21) definisce la traduzione come “il punto di incontro per insegnamento avanzato della lingua, linguistica descrittiva e alcuni aspetti basilari della linguistica contrastiva”, sottolineando che la traduzione è fondamentalmente e indissolubilmente legata ai testi e perciò può far emergere più di qualunque altro strumento linguistico i problemi testuali quali coerenza e coesione, focus e progressione. La traduzione offre un’opportunità ideale non solo di acquisire la tecnica di traduzione stessa, ma anche e soprattutto di approfondire la conoscenza attiva della L2 e di investigare le relazioni interlinguistiche tra i due sistemi linguistici presi in considerazione grazie a quella base empirica lessicalmente e grammaticalmente complessa che è costituita dal testo.

Quando si valuta la traduzione in un percorso di formazione specialistica non ci si deve quindi limitare unicamente a considerare la resa del testo di arrivo, ma è necessario prestare attenzione anche a quei processi che sottendono la traduzione, e alle competenze linguistiche e metalinguistiche che hanno guidato le scelte degli studenti, perché tradurre non significa solo rendere in un’altra lingua, ma anche conoscere la struttura di entrambi i codici con i quali si ha a che fare.

Come fa notare Marengo (2002: 287) tradurre vuol dire fare della linguistica applicata; gli studenti che non hanno una formazione linguistica e che non hanno una prospettiva analitica nei confronti della lingua non saranno dei buoni traduttori, perché tradurre implica saper comprendere il pieno e autentico significato del testo in tutte le sue sfaccettature semantiche e formali.

La riflessione metalinguistica è fondamentale per ogni studente di lingue straniere, ma diventa una competenza chiave nella formazione dei giovani traduttori, perché se è vero che traducendo si possono imparare nuovi aspetti di una lingua straniera è altrettanto vero che nel passaggio tra un codice e l’altro si acquisiscono competenze sempre più approfondite anche della propria lingua madre.

Lo studente di lingue in generale deve imparare a riflettere sulla traduzione per acquisire una consapevolezza analitica che lo guiderà nel suo processo di (auto)apprendimento. D’altra parte lo specializzando in traduzione che voglia diventare un professionista deve necessariamente essere in grado di descrivere in modo preciso i fenomeni che regolano la produzione in entrambe le lingue della coppia traduttiva e gestire tale consapevolezza per produrre traduzioni via via più accurate.

Una valutazione a tuttotondo dovrebbe dunque essere il risultato della convergenza di rubriche valutative e considerazioni che riguardano la traduzione in quanto tale unite alla misurazione delle competenze metalinguistiche degli studenti e alla loro capacità di ragionare criticamente sulle scelte traduttive.

In questo contributo verranno discussi alcuni approcci teorici e verrà presentata un’esperienza concreta di valutazione globale, che scaturisce proprio

dalla sinergia tra la valutazione della traduzione e la valutazione dell'analisi metalinguistica operata dagli studenti.

2. Valutare la traduzione

La questione della valutazione delle traduzioni ha un grosso ruolo sia nella prassi professionale che nell'ambito didattico. Le premesse per una critica scientifica del compito di traduzione si basano su:

- la consegna di una base di valutazione, un testo da valutare adeguato al target;
- la definizione di criteri di valutazione su cui basare la correzione;
- la sistematicità nell'applicazione dei criteri a tutte le componenti del testo;
- una scala di valutazione da far corrispondere a determinate tipologie di errori corretti.

I *descriptive studies* hanno a lungo riflettuto sui criteri di buona riuscita di una traduzione e hanno stabilito rigorose griglie e tassonomie per giudicare l'adeguatezza del testo di arrivo all'originale e per descrivere le scelte stilistiche, semantiche o sintattiche, che designano la qualità di una traduzione.

Affinché l'apprendista traduttore impari a comprendere le strutture e i significati che fanno parte del gioco di equivalenze fra sistemi, bisogna che chi insegna a tradurre faccia uso di tecniche di correzione che rispondano a principi di trasparenza, misurabilità, oggettività e paragonabilità reciproca, e che inducano lo studente a comprendere l'errore e a non ripeterlo. Senza questi principi a sostenere e legittimare l'utilità di una tassonomia degli errori specifica, si rischia, secondo Arbogast (1997), di ottenere una critica tutta impernata sulle dimensioni lessicali e sintattiche, trascurando altri importanti aspetti.

Da un punto di vista scientifico è necessario e inevitabile che tutti i criteri stabiliti per la valutazione vengano applicati a tutte le parti del testo in modo da poter stabilire la rilevanza di un errore in base alla sua frequenza. È pur vero che la frequenza non riveste un ruolo fondamentale in sede di valutazione, dove è il giudizio finale a prevalere, ma fornisce importanti indicazioni sul grado di sviluppo dell'interlingua del discente e sul grado di acquisizione di determinate strutture, ponendo i presupposti per l'elaborazione di un adeguato piano didattico.

Königs (1985) sottolinea come, in una situazione scolastica, il traduttore (in questo caso lo studente) debba soddisfare aspettative su due livelli di competenza. Da una parte l'insegnante si aspetta che il testo venga tradotto in modo perfetto e chiede allo studente di cercare di avvicinarsi il più possibile al ruolo di un traduttore professionista. Dall'altra parte lo studente deve mantenere

il ruolo di studente rispettando le modalità di traduzione e le strategie che gli sono state suggerite dal docente. Quest'ultimo è chiamato ad assumere una duplice funzione: quella di critico, ovvero la persona che giudica la traduzione di per sé e la sua qualità, e quella di insegnante-correttore in senso stretto, ovvero la persona che assegna la traduzione con intenti pedagogici ed educativi. Si tratta di una posizione del tutto analoga a quanto espresso da Didaoui (1997), che definisce *Qualitätslektorat* il controllo del testo di arrivo in relazione al suo accordo con il testo di partenza, con la lingua di arrivo, prestando particolare attenzione allo scopo del testo di partenza e alle aspettative dei destinatari. Il confronto tra i due testi è funzionale non solo all'ottimizzazione del testo finale, ma anche alla scoperta di eventuali difetti nell'originale. In ambito didattico si parla di correzione *top-down*, ovvero quella effettuata da un traduttore esperto che focalizza la sua attenzione sulla correttezza idiomatica della lingua utilizzata dallo studente, sugli esercizi di traduzione intralinguistica (soprattutto esercizi di parafrasi), insomma sulla padronanza della lingua e l'internalizzazione di vocabolario e regole grammaticali. Spesso il docente-correttore fa le veci dell'esperto, in modo da simulare quella che Didaoui definisce *end-user revision*, ovvero la revisione finale da parte di un esperto del settore che padroneggia il tema trattato dal testo e che verifica la coerenza, la plausibilità e la correttezza terminologica della traduzione.

Ma cos'è una buona traduzione? Per rispondere a questa domanda bisogna dunque presupporre di conoscere la differenza tra una traduzione come *processo* di creazione, come *oggetto* di un'analisi o come *prodotto* destinato ad essere pubblicato, definire il peso dei livelli di cui essa si compone e individuare l'adeguatezza delle strategie di volta in volta applicate dal traduttore, siano esse per così dire globali, cioè che comprendono il testo nella sua complessività, o lineari, che prendono invece in considerazione piccole unità di testo.

Nella valutazione un approccio che contempli un'attenzione particolare a elementi di linguistica testuale offre certamente punti di riferimento importanti sull'adeguatezza del testo di arrivo in termini di distribuzione e funzionalità delle informazioni: conoscere dove prototipicamente si sistemano gli elementi noti e quelli nuovi più importanti, ma anche quelli di grado diverso all'interno di questa bipartizione pragmatica, consente non soltanto di stabilire una divisione tra tema e rema, ma anche di individuare diversi *focus* all'interno dell'informazione, e quindi di graduare i diversi momenti d'informazione, linearizzandoli in modo da ottenere un testo di arrivo adeguatamente strutturato.

La linguistica del testo e la pragmatica offrono certamente punti di riferimento importanti per il traduttore e per il correttore, che devono essere consapevoli di tutto quanto contribuisce a formare lo stile sia della scrittura originale del testo di partenza sia di quella del testo di arrivo e conoscere le

regolarità strutturali che caratterizzano le due lingue coinvolte nel costruire proposizioni e periodi complessi.

Tuttavia, pur ricordando le parole di Beccaria (1993, in Rega 2001:151) per il quale “il come tradurre una parola è meno importante di come tradurre la frase e il suo ritmo”, è un fatto che è la dimensione lessicale a presentare notevoli difficoltà per il traduttore, e questo soprattutto perché si tratta del livello in cui i problemi sono quantitativamente più numerosi. Per il traduttore lo sforzo in questo campo è massimo in quanto non solo deve capire, ma deve anche in continuazione adeguare le proprie conoscenze sul lessico della lingua di arrivo per una riformulazione il più possibile adeguata, che in alcuni casi può comportare procedimenti di risemantizzazione e di neologia; al valutatore il compito di vagliare l’opportunità della versione proposta dal traduttore (Corino 2006).

2.1. Alcune tassonomie per la valutazione

In uno studio empirico Hönig (1997) ha cercato di stabilire quali fossero i diversi scenari di valutazione che vengono applicati nella valutazione di una traduzione, sia essa a fini diagnostici o terapeutici. Le soluzioni sono riassumibili come segue:

1. non c’è alcun criterio applicabile secondo modalità generali e comuni
2. il criterio usato più frequentemente è l’accordo con gli standard di produzione nella L2, ovvero il rispetto delle convenzioni testuali
3. in circa la metà dei casi presi in esame la prospettiva diagnostica e quella terapeutica non vengono scisse
4. il catalogo di criteri più omogeneo si trova nell’ambito dell’insegnamento delle lingue straniere e dei controlli di qualità
5. il catalogo di criteri più eterogeneo si trova nella valutazione delle traduzioni in ambito universitario

Prendendo le mosse da quest’ultimo risultato, Hönig osserva che molti educatori non sono completamente consapevoli dell’esistenza di un ampio spettro di criteri e situazioni di valutazione. Egli afferma che in molti casi, negli ambienti formativi, la riflessione sulla complessità della situazione viene relegata in secondo piano in favore dell’autorità conferita dalla posizione. Una valutazione non ponderata ha numerose conseguenze negative: gli studenti sono portati a pensare che la valutazione sia in larga misura soggettiva e arbitraria, essi si conformano ad un certo tipo di procedimento che però manca di sistematicità e scientificità e trascurano gli aspetti oggettivi elaborati dalla scienza della traduzione... Eppure molte sono le tassonomie di rilevazione e etichettatura degli errori di traduzione.

Stolze (1997) distingue i criteri di valutazione e classificazione degli errori in *dinamici* e *statici*. I primi sono i criteri intuitivi a cui un traduttore fa riferimento nel momento in cui si accosta ad una traduzione, gli stessi criteri sono però anche usati per valutare la riuscita di una buona traduzione. I criteri statici, invece, afferiscono per lo più alla sfera didattica e approfondiscono, in modo scientifico, gli aspetti che i criteri dinamici tendono solo ad accennare da un punto di vista generale, facendo luce sui problemi della traduzione, sul loro ruolo e sulle strategie generali a cui sono sottesi.

Tra i criteri dinamici troviamo:

Chiarezza	qual è la situazione del testo? Il testo è stato capito? Com'è costruito e composto? Di che tipo di testo si tratta? (tematica)
Precisione	qual è la terminologia appropriata? C'è nel testo un campo semantico dominante? quale forma ha il testo? (tematica, lessico)
Effetto	a chi è indirizzato il testo? Quali cambiamenti sono necessari? Con quale stile devo comunicare i contenuti? (lessico, pragmatica, stile)

I criteri di qualità preposti al giudizio di una traduzione, escludendo il parallelo col testo di partenza, sono nella prospettiva dell'obiettivo lavoro:

- il layout, che deve rendere i contenuti chiari e l'organizzazione del testo efficiente (tematica, pragmatica);
- la coerenza, riscontrabile nell'assenza di enunciati non plausibili e di errori di grammatica e ortografia (tematica);
- la terminologia, in particolare quella tecnica che attribuisce spessore al testo (lessico, stile);
- la tipologia di testo (pragmatica, stile);
- lo stile vero e proprio, ovvero la scorrevolezza della traduzione e la sua appropriatezza.

Nel caso di una traduzione da valutare in ambito pedagogico, essa diventa un *oggetto* di studio per la diagnosi degli errori e la loro conseguente terapia. È evidente quindi la necessità di operare un raffronto sistematico col testo di partenza e l'equivalenza è di per sé orientata staticamente.

Un'ulteriore base per la valutazione è la tassonomia degli errori proposta da Nord (1998), articolata in tre principali tipologie di errore:

- gli errori pragmatici (P), che hanno origine nella mancanza di attenzione all'aspetto pragmatico appunto del testo di partenza;
- gli errori culturali (K), che risultano da decisioni inadeguate rispetto all'adattamento del testo al sistema funzionale di norme e convenzioni;
- gli errori formali (F), che emergono dalla mancanza di attenzione per gli elementi formali.

Anche Kautz (2000) sostiene la necessità dell'esistenza di criteri ai quali far riferimento nella correzione e nella valutazione di una traduzione. Il suo punto di vista, pur prendendo le mosse dal campo della traduzione e limitando a questo i suoi commenti, può essere, o meglio dovrebbe essere, esteso in modo più generale al processo di correzione in senso lato. Egli sostiene che in assenza di criteri definiti ai quali fare riferimento, gli studenti potrebbero giungere alla conclusione che vengono valutati in modo soggettivo e arbitrario. Una conseguenza di questo può essere che essi si adeguino ai metodi dell'insegnante senza prestare attenzione alle cause e alla sostanza dell'errore. Solo la presenza di tali criteri legittima un trattamento oggettivo della traduzione e l'accettazione di una critica sostanziata da criteri di riferimento.

Presupposto basilare è che nella valutazione di un compito di traduzione — e più in generale nell'ambito della didattica della traduzione — si devono considerare tutti i fattori che sono legati alla realizzazione di un compito, dal processo psicologico che guida lo studente nelle scelte agli aspetti comunicativi del sistema di arrivo. Kautz (2000) parte dal presupposto che la conoscenza della L2 sia di un certo livello; gli errori sul piano della *langue* ricoprono quindi un ruolo di minore importanza. Gli errori di *parole*, invece, sono decisivi nella valutazione della riuscita di una traduzione, con particolare riguardo a come sono stati resi particolari situazioni comunicative legate al testo.

Schmitt (1997) non opera una distinzione approfondita delle categorie coinvolte, c'è invece una precisa indicazione di valore, tanto che si potrebbe stilare una graduatoria degli errori da quello più grave a quello che ha minor peso in sede di valutazione. La categoria grammaticale abbraccia grammatica, sintassi, analisi del periodo e costruzione della frase; sono però considerati più rilevanti gli errori che comportano delle distorsioni del senso del testo di partenza: la mancata aderenza al contenuto, un'espressione errata che porta ad un fraintendimento del significato del testo, numeri o date riportate in modo impreciso, devono essere segnalati con cura minuziosa, diversamente errori di espressione e ortografia ripetuti sistematicamente che saranno marcati e calcolati una sola volta.

Come l'insegnante di lingue straniere anche l'insegnante di traduzione sanziona gli errori semantici, ortografici, grammaticali o la mancanza/eccesso di interpunzione, ma egli pone l'accento della valutazione altrove. Non basta

all'insegnante di traduzione considerare le singole porzioni di testo, egli paragona piuttosto l'intero testo di partenza con l'intero testo di arrivo, segue cioè la via del processo di traduzione a ritroso dal risultato fino al testo di partenza. La sua attenzione sarà focalizzata soprattutto sull'effetto che un errore ha sulla riuscita del testo, sulla comprensibilità del testo, sull'appropriatezza rispetto al gruppo a cui è indirizzato.

Qualsiasi prospettiva si scelga di seguire, comunque importante è la trasparenza della correzione, la critica deve essere ben sostanziata, nel momento in cui non si può ricondurre l'errore ad una spiegazione plausibile, allora l'errore non può essere postulato. Agli studenti deve essere introdotto il metro di valutazione e i principi che verranno seguiti in modo che essi siano in grado di leggere le correzioni, alle quali viene così conferito un carattere di comprensibilità e plausibilità che altrimenti sarebbe difficilmente individuabile.

Le annotazioni a lato della traduzione fanno sì che la classificazione qualitativa degli errori sia resa palese anche agli occhi degli studenti e soprattutto fornisca loro preziose informazioni sui campi in cui sono riscontrabili le maggiori difficoltà e quindi lacune, oltre al suggerimento della direzione in cui orientarsi per correggere. Formulazioni alternative, al contrario, potrebbero risultare controproducenti, poiché potrebbero essere intese come soluzioni modello che mortificano la motivazione e la creatività del discente. Presupposto fondamentale e irrinunciabile al fine del criterio della trasparenza è naturalmente che gli studenti conoscano il sistema di annotazione degli errori.

2.2. Le KRL di Heidelberg

Le *Korrekturrichtlinien* (KRL) elaborate dall'Institut für Übersetzer und Dolmetscher di Heidelberg, pur contemplando un certo grado di soggettività, sono ad oggi lo strumento scientifico più efficace e completo per correggere le traduzioni, poiché si tratta di un metodo che permette di valutare tutti i livelli di analisi linguistica: dalla morfosintassi, al lessico, alla struttura testuale (Corino 2006 e 2014). L'innovazione di questo sistema di valutazione è caratterizzata dalle etichette relative ai fattori testuali come la marcatezza, la coerenza, lo stile e il registro. L'assunto delle KRL, quindi, è che la valutazione debba prendere in considerazione non solo i criteri microstrutturali, ma anche quelli macrostrutturali e contenutistici; pertanto il sistema di etichette proposto unisce valutazione analitica e valutazione globale e prevede tre classi di errori:

- G, deviazioni dalle norme morfosintattiche della lingua di arrivo o mancato riconoscimento delle strutture morfosintattiche della lingua di partenza;
- S, errori sul piano semantico che compromettono il senso del testo, variando denotazione e connotazione;
- F, errori che coinvolgono la funzionalità del testo, in relazione alla situazione comunicativa.

Troviamo inoltre due classi intermedie, rispettivamente Gt, per gli errori di grammatica testuale che compromettono la coesione del testo, e St, che segnala gli errori semantici che influiscono sul continuum di senso del testo. Ogni gruppo è suddiviso al suo interno in sottocategorie, utili per la classificazione dettagliata in base alla natura dell'errore e agli aspetti coinvolti (Tab. 1).

G	Gt	S	St	F
<u>G/gr</u>	Gt/junk	S/sk	St/gr	F/(typ)/lex
G/sk	Gt/pron	S/spa	St/lex	F/(typ)/gr
G/val	Gt/fok	S/klass	St/rel	F/(typ)/graph
G/gef	Gt/temp	S/graph	St/int	F/int
G/att	Gt/mod			F/inf
G/pron	Gt/int	S/lex		F/real
G/präp				F/mark
		S/lex!		
G/flex		S/lex?		F/kon
G/temp		S/lex >		F/rhet
G/modi		S/lex <		F/bild
G/kompar		S/lex =		F/phras
G/kongr				
G/dekl				
G/gen				
G/num				
G/kas				
G/konj				
G/pers				
G/klass				
G/graph				
G/o G/z				
G/lex				
G/lm				
G/wb				
G/adv				
G/lexie				
G/phras				
G/koll				

Tabella 1. Selezione di etichette tratte dalle KRL

Gli errori di tipo G possono avere molte sottocategorizzazioni: ad esempio, G/graph è un errore nell'uso delle norme grafiche, G/sk (da *Satzkonstruktion*) può avere sottotipi come G/val, cioè errore nella costruzione valenziale, G/stell errato ordine (*Stellung* in tedesco) delle parole o delle frasi. G/flex può esplicitarsi in G/temp, errori delle forme flessionali dei verbi, in G/kas, errori nella flessione dei casi, ecc. G/lm sono gli errori di morfologia lessicale e si possono ancor meglio specificare: G/wb sono errori nella costruzione delle parole (*Wortbildung*), G/phras e G/koll, sono rispettivamente errori relativi a frasi idiomatiche e a collocazioni ristrette.

Anche gli errori che vanno oltre la frase e guastano la coesione testuale possono essere di vari tipi: Gt/junk indica il cattivo uso di congiunzioni, o l'errata concatenazione tra frasi; Gt/pron segnala quando vengono usate in modo sbagliato riprese anaforiche, pronominalizzazioni o sostituzioni; Gt/fok (da Fokus) sono gli errori nell'articolazione tema-remà, nella scelta dei tempi verbali o della diatesi attiva/passiva ai fini della messa in rilievo (o in ombra) di un'informazione nel testo.

Gli errori di senso (S) possono essere tra l'altro S/spa (da Sprechakt) quando riguardano gli atti linguistici e S/graph quando derivano, ad esempio, da un uso errato dell'interpunzione.

Ci sono ben cinque sottocategorie di S/lex, cioè di errori riguardanti l'errata scelta di una parola nella lingua d'arrivo. St/rel è il contraltare testuale degli errori di tipo St/junk e St/pron; ad esempio può concernere una ripresa anaforica con SN pieno affidata a un sinonimo o a un iperonimo testualmente inaccettabile.

La tipologia di errori F comprende tutte quelle scelte traduttive che producono delle variazioni alla funzionalità del testo in rapporto alla situazione comunicativa in cui è inserito. Si può sottocategorizzare, tra l'altro, in F/(typ)/lex e F/(typ)/gr rispettivamente per scelte lessicali o sintattiche inadatte, che inficiano l'efficacia pragmatica del testo-traduzione. Infine F/mark è la classe riservata agli errori di marcatura stilistica.

Questo sistema può certo risultare di difficile utilizzo poiché è necessario che i correttori che adottano le KRL abbiano una certa consapevolezza, perché si richiede loro un costante sforzo di riflessione metalinguistica, metatestuale e metacomunicativa. Ed è proprio per la valutazione di tale competenza negli studenti che è stato adottato tale metodo oltre al suo valore nell'ottica della didattica e della linguistica applicata: la correzione, specie se *inter pares* e incrociata, mira all'incoraggiamento di riflessioni metalinguistiche ed è ritenuta una delle metodologie introspettive di analisi della consapevolezza linguistica che ha una significativa funzione pedagogica e formativa.

3. L'esperienza torinese

Sulla scorta di quanto osservato sui benefici della riflessione metalinguistica sulle competenze traduttive e sulla necessità di etichettare con precisione le imperfezioni dei testi prodotti, agli studenti di un corso magistrale di Teorie e pratiche della traduzione è stato proposto di tradurre e, successivamente, di correggere, segnalare e commentare i testi prodotti dai loro compagni.

L'obiettivo, al di là della verifica delle capacità traduttive, era esattamente quello di stimolare – e poi valutare – la capacità di descrizione dei fenomeni che regolano i sistemi linguistici coinvolti nel processo di traduzione, obbligando gli studenti al confronto esplicito di strutture in testi paralleli. Si tratta di un'attività di alto valore formativo per il profilo del futuro traduttore perché aumenta la sua consapevolezza circa la distanza di alcuni aspetti delle lingue a confronto e lo pone di fronte a punti caldi e problematici a più livelli di analisi: non solo superficialmente quello lessicale, ma anche quello sintattico, pragmatico, testuale (Corino 2014: 295). Analizzare un testo di arrivo etichettandone le caratteristiche morfosintattiche, lessicali e testuali/pragmatiche è un'attività complessa che implica l'uso di competenze CALP (Cognitive Academic Language Proficiency); significa elicitare una riflessione metalinguistica che può portare a risultati positivi sia dal punto di vista della *competenza* di sistema sia dal punto di vista della concretizzazione di questo in atti di *parole* e, più in generale, sul piano della consapevolezza della conoscenza che ciascuno ha delle LS e della stessa L1.

Dai dati (Corino 2014) emerge in effetti come competenza linguistica non coincida necessariamente con competenza metalinguistica: nella fase di revisione e, in modo particolare, di etichettatura degli errori si rileva ad esempio una difficoltà nel distinguere correttamente tra livello morfosintattico, semantico-lessicale e funzionale.

Prenderemo qui in considerazione esempi tratti dalla traduzione dall'inglese di una brochure turistica (*Nashville Country Music Museum*) e discuteremo delle difficoltà incontrate dagli studenti sia nella resa del testo di arrivo sia nell'etichettatura delle produzioni dei compagni¹, che hanno contribuito alla valutazione finale.

3.1. Problemi di traduzione: il punto di vista del docente

Dal punto di vista del docente, valutare una traduzione nel modo più oggettivo possibile significa attribuire agli errori pesi e valori diversi. In un'ipotetica scala di gravità, la compromissione del significato e della funzionalità del testo è sicuramente tra i difetti più significativi di un testo; in particolare la

¹ I dati riportati sono estratti dalla tesi magistrale di Sabina Orbech (a.a. 2013-14).

brochure tradotta non ha solo valore espositivo ma anche prescrittivo poiché per mezzo di essa il fruitore del testo — il visitatore — viene sì a conoscenza di eventi storici e culturali, ma principalmente si orienta all'interno del museo. Per questo motivo commettere un errore traduttivo che compromette l'equivalenza comunicativa talvolta significa dare un'informazione errata al destinatario che può portare anche a risultati diversi da quelli dell'originale.

Un altro fattore importante da prendere in considerazione è l'interferenza, che nella traduzione dall'inglese si manifesta soprattutto nell'ordine dei costituenti.

Tra le traduzioni valutate durante il corso, il sintagma nominale è emerso come una delle difficoltà maggiori, con particolare riferimento all'identificazione della testa del sintagma laddove si ha una giustapposizione di premodificatori. Una volta comprese le relazioni semantiche tra i costituenti, è necessario che gli studenti le decodifichino in italiano, secondo le regole sintattiche quindi proprie di una lingua che predilige la postmodificazione, “scomponendo” il sintagma ed esplicitando le relazioni al suo interno attraverso l'uso delle preposizioni. È quindi fondamentale che il traduttore tenga tali differenze in grande considerazione durante il suo lavoro poiché le deviazioni sintattiche possono apportare modifiche anche alla struttura informativa della frase, talvolta causa di compromissione del senso del testo.

In (1), ad esempio, *Heavy steel frame* è un'occorrenza di sintagma complesso, in cui, senza ricerche, non è possibile stabilire con certezza a quale sostantivo si riferisce l'aggettivo.

(1) *The architects drew inspiration of its heavy steel frame from railroads and bridges that connect the small towns where country music came to life.*

(1a) Nel realizzare la struttura d'acciaio pesante, gli architetti hanno tratto ispirazione dalle rotaie e dai ponti che collegano le piccole città dove la musica country ha preso vita.

(1b) Per creare la pesante cornice di acciaio, gli architetti si sono ispirati alle ferrovie e ai ponti che collegano le piccole città in cui è nata la musica country².

La difficoltà in questa situazione è legata al fatto che un sintagma composto da due sostantivi e un aggettivo può essere scomposto in due modi differenti: [[ADJ+NOUN] NOUN], in cui l'aggettivo è attributo del nome che precede, oppure [ADJ [NOUN+NOUN]], in cui l'aggettivo fa riferimento alla testa del sintagma. Nel caso che analizziamo però si tratta dell'acciaio pesante utilizzato per costruire i ponti e le ferrovie, strutture che hanno ispirato la

² Negli esempi evidenziamo l'errore in esame sottolineandolo.

costruzione della cornice (1a). Molti studenti hanno erroneamente interpretato il sintagma nel secondo modo, traducendo “pesante” come modificatore di “cornice” e non di “acciaio” (1b) e compromettendo in parte il significato del testo.

Meno significativa è l’inversione testa-modificatore nel sintagma *country music’s past and present*, che può essere considerata un errore lieve, soprattutto perché non vi è una differenza sostanziale tra “passato e presente della musica country” e “la musica country del passato e del presente”.

(2) *As you explore the building, look for these elements that incorporate country music’s past and present.*

(2a) Esaminando l’edificio, potrete scorgere alcuni elementi che fondono la musica country del passato con quella del presente.

(2b) Esplorando l’edificio, potrai notare gli elementi che incorporano la musica country del passato e del presente.

La versione (2a) è certamente più affine al testo fonte ed è più accettabile grazie alla ripresa anaforica “con quella del presente” rispetto all’esempio (2b) in cui, invece, sembra mancare il secondo oggetto del verbo “incorporano”. Nonostante questi esempi non siano causa di compromissione del senso del testo, contribuiscono a evidenziare la difficoltà a tradurre il genitivo sassone.

Un altro tipo di serio errore morfosintattico da considerare riguarda la flessione e la concordanza tra i costituenti della frase. Apparentemente si tratta di errori esclusivamente legati alla produzione del testo di arrivo e indipendenti dal testo inglese. Si può osservare, infatti, che a volte un attributo non concorda con il nome o il soggetto non concorda con il verbo, come nell’esempio (3), in cui il soggetto è singolare e il verbo è plurale.

(3) *The inside of the elevators that begin your tour gives the feel of being in a barn.*

(3a) L’interno degli ascensori che portano all’inizio della visita trasmettono la sensazione di essere in un fienile.

(3b) L’interno degli ascensori dai quali inizia la vostra visita danno la sensazione di trovarsi in un fienile.

(3c) L’interno degli ascensori, inizio della vostra visita, danno la sensazione di trovarsi in un granaio.

La ragione di tali errori è da ricercarsi nella complessità strutturale del periodo: il soggetto (*The inside of the elevators*) e il verbo (*gives*) sono separati da una relativa retta dal modificatore del sintagma nominale, che costituisce il soggetto stesso. Il fatto che *the inside* sia singolare e *the elevators* sia plurale ha contribuito a confondere alcuni traduttori che hanno perso di vista la testa del sintagma e hanno fatto concordare il verbo con *the elevators* invece che con *the inside*.

Si riscontrano poi casi in cui il participio non concorda con il sostantivo (4) o manca l'accordo tra maschile e femminile (5)

(4) Rivivete a casa vostra il sound dello studio B con il nuovo cofanetto di CD "Historic RCA Studio B", vol. I e II, disponibili presso il punto vendita del museo.

(5) Lanciata nel 1879, Hatch Show Print è uno dei più antichi negozi di stampa tipografica al mondo.

Tra gli elementi da sanzionare troviamo poi l'uso errato della punteggiatura: spesso virgole o addirittura punti fermi si frappongono tra il soggetto e il predicato, con ripercussioni sulla sintassi della frase.

(6) "*Changing Channels*", a film appearing in the Country Television Theater on the Third Floor, offers an overview of country music as showcased on the small screen from the dawn of television to modern day.

(6a) "Changing Channels", un film proiettato nel Country Television Theater al terzo piano. Offre una visione d'insieme di come è stata rappresentata la musica country sul piccolo schermo, dall'avvento della televisione ad oggi.

Le problematiche più significative in campo lessicale sono legate alla mancata comprensione del testo fonte, spesso dovuta a errori di consultazione del vocabolario. Al di là delle ragioni che li hanno generati, si può affermare che la maggior parte di questi non inficia la comprensibilità e il significato del testo.

A un'attenta lettura, alcune traduzioni sembrano essere il risultato di un lavoro "meccanico", una sorta di traduzione di servizio in cui i traduttori hanno semplicemente reso in italiano le singole parole contenute nel testo fonte, senza comprenderne e interiorizzarne il significato e senza valutare la struttura sintattica e il contesto del periodo. Questa tendenza a focalizzarsi sulla parola come unità minima ha talvolta portato a commettere errori di comprensione la cui causa è da ricercarsi nell'abilità di consultazione dei vocabolari, sia monolingui sia bilingui. Consideriamo ad esempio (7) e (8) che riguardano l'errata interpretazione del verbo sintagmatico *to check (out/in)* nel contesto specifico in cui è inserito.

(7) *Coats may be checked in at the Guest Services Desk adjacent to the Box Office. Parcels, umbrellas, backpacks and large bags are not permitted in the exhibit areas and must be checked here.*

(8) *A limited number of wheelchairs may be checked out free of charge at Guest Services.*

Come si può immaginare, *to check* ha molti significati in qualità di *phrasal verb*. Il primo significato riportato dai dizionari è in genere quello di “controllare”, adottato dai traduttori nelle versioni (7a e b). Solo scorrendo le altre voci è possibile trovare: “depositare, lasciare in consegna”, ovvero il corretto traduttore di (7). Tuttavia, non tutti i traduttori hanno esaminato attentamente i diversi significati di questo verbo e quindi hanno prodotto frasi che in alcuni casi sono prive di senso e in altri sovvertono il significato del testo fonte. Sorprendentemente osserviamo che alcuni studenti hanno adottato il termine “registrare”, usato esclusivamente in riferimento ai bagagli al check-in appunto, completamente inadatto in questo contesto.

(7a) I cappotti verranno controllati allo Sportello Servizio Clienti, situato nei pressi della biglietteria. Nell'area destinata alla mostra non sono ammessi pacchi, ombrelli, zaini e borse di grandi dimensioni: saranno dunque controllati [...] dal personale.

(7b) I giubbotti possono essere tenuti sotto controllo dall'ufficio dei servizi per gli ospiti, adiacente al banco delle informazioni. I pacchetti, gli ombrelli, gli zaini e borse ingombranti non sono permesse nell'area espositiva e devono essere controllati qui.

Tra le definizioni di *check out*, invece, troviamo l'accezione “prendere in prestito”, ovvero il corretto traduttore di (8). Tuttavia troviamo versioni come (8a) e (8b), in cui il significato dell'informazione è stato compromesso, reso incomprensibile o addirittura incompatibile e contrario a quello dell'originale a causa della scelta lessicale.

(8a) Il servizio clienti potrà registrare solo un numero limitato di sedie a rotelle senza costi aggiuntivi.

(8b) Un numero limitato di sedie a rotelle può essere lasciato gratuitamente al guardaroba.

Errori di questo genere sono da considerarsi gravi, non solo per le ricadute sulla funzionalità del testo, ma soprattutto perché presuppongono una mancanza di competenze nell'uso degli strumenti di consultazione a disposizione

del traduttore (siano essi riferiti alla LS o alla L1), oltre ad una certa superficialità nel lavoro di revisione, che, se svolto con maggiore attenzione, avrebbe permesso di evitare errori significativi.

3.2. Etichettature: il punto di vista dello studente

Il lavoro di etichettatura è spesso soggetto alla sensibilità dei correttori, perciò ciò che per alcuni è accettabile non lo è per altri che quindi lo segnalano come errore. Per questo motivo alcuni studenti sono stati più intransigenti di altri, portando al notevole aumento del numero di KRL utilizzate.

In più casi le etichette sono state attribuite in modo superficiale o inappropriato, poiché spesso gli errori contestati nella traduzione I non sussistono, oppure non sono in nessun modo riconducibili alla classe di KRL riportata dai correttori. Gli errori di etichettatura sono indicatori di problematiche di diversa natura, legate alle difficoltà della traduzione stessa (cf. § 3.1) e generate in primo luogo dalla difficoltà a riconoscere un vero e proprio errore. In molti casi, infatti, i correttori hanno definito errata una traduzione che invece è accettabile, talvolta credendo di correggerla, non riuscendo a distinguere un errore traduttivo da una semplice imprecisione o addirittura da una variazione operata consapevolmente da un altro gruppo. Altri tipi di problematiche sono causate dall'incertezza nell'identificazione dell'errore a livello di categoria (errore morfosintattico G, lessicale S o relativo alla funzionalità del testo F), e quindi nell'attribuzione dell'etichetta appropriata. Confronteremo qui le etichette assegnate dagli studenti con quelle assegnate dal docente in relazione allo stesso errore.

La differenza tra il numero totale di etichette usate dagli studenti e quelle impiegate dal docente è minima, tuttavia la loro distribuzione e le modalità con cui esse sono state utilizzate sono molto diverse: oltre a scegliere la glossa sbagliata, gli studenti segnalano spesso errori inesistenti o, al contrario, ignorano errori "reali".

Soprattutto per quanto riguarda la categoria delle violazioni morfosintattiche (G), gli studenti sembrano prediligere il livello più generico di etichettatura, mentre sarebbe preferibile adottare le sottocategorie di G/gr per evidenziare con maggiore precisione il tipo di errore. Nella maggior parte dei casi si tratta di variazioni quantitative modeste, come ad esempio per G/pron, G/modi, G/kompar, in altri invece spicca soprattutto l'aumento sostanziale nelle segnalazioni di G/stell, G/präp e G/koll. Al contrario, per quanto riguarda le altre classi di errori, soprattutto quella del lessico (S/lex) e quella della testualità, spesso il numero diminuisce nell'etichettatura del docente. Ma i dati più significativi da interpretare sono quelli relativi a F/inf, S/lex! e F/mark proprio perché sono state le KRL che gli studenti hanno utilizzato maggiormente. In merito a F/inf, la diminuzione è di più di 80 segnalazioni; tale differenza è dovuta, come sarà

discusso più avanti, all'uso eccessivo e spesso inappropriato di tale etichetta. Per questo motivo due terzi di quelle segnalazioni non sono stati segnalati dal docente oppure rietichettati. Il problema di un utilizzo sovrabbondante e spesso incompatibile con la descrizione della KRL si estende anche alle altre due etichette, nonostante le differenze tra le cifre siano di soli 8 punti nel caso di S/lex! e di 2 per quanto riguarda F/mark. I dati che concernono le segnalazioni di G/stell, molto frequenti tra i commenti del docente, sono legati a quanto osservato a proposito della difficoltà a riconoscere la struttura di un sintagma nominale complesso in inglese e a tradurlo in italiano considerato che quasi la totalità degli errori è stata riscontrata proprio nell'ordine dei costituenti di un sintagma nominale.

La prima problematica che emerge dall'analisi delle correzioni è legata all'individuazione di un "vero" errore traduttivo. Accanto a quelli che non sono stati riconosciuti, si osserva anche la segnalazione di errori inesistenti. Molto spesso, durante il lavoro di correzione, gli studenti hanno notato differenze tra le due traduzioni, talvolta dovute a scelte sintattiche o lessicali dissimili, in altri casi causate da una diversa interpretazione del testo di partenza: molti studenti hanno ritenuto che la loro versione fosse corretta e migliore, segnalando come errata la traduzione 1, in cui tuttavia non sussistono gli errori contestati (cf. ad esempio (9), (10) e (11)). La "difficoltà di individuazione" è da attribuirsi a una valutazione errata da parte dei correttori, spesso legata a false convinzioni, ma anche, come più volte ripetuto, a una scarsa disponibilità a compiere ricerche (ad esempio, nei vocabolari o in rete) per stabilire la concreta esistenza di un errore.

(9)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>The architects drew inspiration for its heavy steel frame from railroads and bridges that connect the small towns where country music came to life.</i>	Per la <u>struttura d'acciaio rinforzato</u> , gli architetti hanno tratto ispirazione dalle ferrovie e dai ponti che collegano le piccole città in cui la musica country ha preso vita;	Per creare la pesante cornice di acciaio, gli architetti si sono ispirati alle ferrovie e ai ponti che collegano le piccole città in cui è nata la musica country.	S/lex!	"heavy" e "steel" sono aggettivi che si riferiscono a "frame". È quindi scorretto rendere il testo inglese come "struttura d'acciaio rinforzato" poiché si tratta di una struttura/cornice pesante e di acciaio (gli aggettivi sono entrambi riferiti a cornice/struttura)

Nella traduzione 2 l'aggettivo è stato attribuito erroneamente a *frame*, mentre nella traduzione 1 il sintagma è stato reso in modo appropriato in italiano, tuttavia i correttori segnalano la differenza tra le due versioni e nel commento motivano la loro interpretazione, nell'errata convinzione che sia migliore.

(10)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>Parcels, umbrellas, backpacks and large bags are not permitted in the exhibit areas and must be checked here.</i>	Non è consentito entrare nelle aree espositive con pacchetti, ombrelli, zaini e borse grandi, i <u>quali</u> dovranno essere lasciati qui.	Piccoli pacchi, ombrelli, zaini e borse di grandi dimensioni non sono ammessi nelle aree espositive e devono essere depositati.	Gt/junk	È opportuno utilizzare “che” per non risultare sgrammaticati.

In questo caso la contrapposizione tra il genere dell'ultimo oggetto della lista, femminile, e quello del pronome relativo maschile può stridere all'orecchio del lettore, tuttavia l'errore non sussiste poiché il principio per l'accordo dell'aggettivo (o, in questo caso, del pronome) con una lista di sostantivi maschili e femminili prevede l'uso del genere non marcato, ovvero del maschile. I correttori sottolineano giustamente come il pronome neutro “che” avrebbe ovviato il problema del contrasto tra maschile e femminile, ciononostante l'uso di “i quali” non rende la traduzione 1 “sgrammaticata”, poiché i pronomi relativi “che” e “il quale” sono intercambiabili in funzione di soggetto, come nel caso in esame, anche se in funzione di oggetto “il quale” è meno usato in italiano moderno, riservato ai registri formali e alle frasi relative appositive.

(11)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>A limited numbers of wheelchairs may be checked out free of charge at Guest Services.</i>	Un numero limitato di sedie a rotelle è <u>disponibile</u> gratuitamente presso il Servizio Clienti.	Un numero limitato di sedie a rotelle può essere lasciato in custodia gratuitamente al servizio alla clientela.	S/lex	Significato non corrispondente alla lingua di partenza

Contrariamente a ciò che riportano i correttori, la traduzione 1 è assolutamente in linea con il testo fonte. È infatti la traduzione 2 quella il cui significato non solo non corrisponde ma è anche opposto a quello dell'originale. Con la loro versione e con il loro commento, i correttori dimostrano di non avere valutato attentamente i molteplici significati di *check out*, incorrendo nell'errore lessicale.

(12)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>The Museum's Archive Spotlight exhibits located on both gallery floors, inside the glass walls of the Frist Library and Archive.</i>	Le opere del Museum's Archive Sportlight <u>si trovano</u> su entrambi i piani della galleria, tra le vetrate della First Library e dell'archivio.	Le esposizioni dell'Archivio della Ribalta del Museo, situate nelle gallerie di entrambi i piani, all'interno delle pareti di vetro della Biblioteca Frist e dell'Archivio.	F/inf opp.	Non è rispettata l'elencazione dei vari punti di interesse prevista invece dal testo originale.

In questo esempio non è stato possibile comprendere le intenzioni dei correttori e quale sia secondo loro il vero e proprio errore. Il gruppo infatti da un lato segnala un errore nella resa dell'informazione che inficerebbe il significato della frase, dall'altro nel testo sottolinea il verbo, tradotto in maniera più libera rispetto alla traduzione 2, infine, nel commento si parla di ordine dei costituenti. Osservando più nello specifico, si nota che nelle traduzioni vi sono due versioni diverse per il sintagma *on both gallery floors*, tuttavia è il gruppo dei correttori che ha attribuito in modo errato il valore di testa al sintagma, tradotto in "gallerie di entrambi i piani".

Oltre all'incertezza nell'individuazione di un errore traduttivo reale, dall'analisi delle correzioni si può riscontrare una certa difficoltà a stabilire di che tipo sia l'errore trovato, difficoltà che si riflette di conseguenza sulla scelta dell'etichetta da utilizzare. Laddove gli studenti non sono stati in grado di riconoscere la tipologia dell'errore hanno attribuito KRL troppo generiche, financo sbagliate, ed è evidente che le cause devono essere ricercate nelle carenze linguistiche e metalinguistiche.

In (13)³, ad esempio, come viene giustamente segnalato, nella traduzione 1 è presente un errore grammaticale; tuttavia la scelta degli studenti di usare G/gr non permette di specificare che si tratta di un errore sintattico e, più propriamente, dell'errato ordine dei costituenti.

(13)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>If you have questions, look for our Museum Ambassadors.</i>	Se avete domande <u>cercate il nostro museo degli ambasciatori.</u>	Se avete domande, cercate gli Ambasciatori del Museo presenti ad ogni piano.	G/gr G/stell	La costruzione della frase è errata

Un altro indicatore delle lacune metalinguistiche sono gli errori di attribuzione delle etichette: gli studenti hanno difficoltà a distinguere i diversi tipi di errore e a stabilirne la natura e tendono quindi a sovrapporre le tre dimensioni morfosintattica, lessicale e testuale. Tale disagio si manifesta, ad esempio, laddove i correttori hanno etichettato come errore lessicale una violazione morfosintattica o viceversa e in altri casi emerge addirittura una certa confusione riguardo alle diverse categorie grammaticali.

Nel capoverso riportato in (14) gli studenti riportano la presenza di un errore lessicale; tuttavia il problema nella traduzione 1 è più complesso ed è di natura sintattica. Il significato della frase non è chiaro a causa dell'errato ordine dei costituenti del sintagma *the "front porch" origins of the country music*, in cui "sotto i portici" è stato attribuito erroneamente a "musica country" e non a "origini", come invece si legge nel testo originale. L'uso errato della KRL S/lex? evidenzia il fatto che i correttori non hanno compreso che si trattasse di un errore sintattico e non di un'imprecisione lessicale.

³ Negli esempi riportati è indicata la proposta di etichettatura del docente sotto quella – errata e segnalata come barrata – dello studente.

(14)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	<u>KRL</u>	COMMENTO
<i>The Curb Conservatory was designed to symbolize the "front porch" origins of the country music and to function as a hospitable place of assembly for the community and visitors from around the world.</i>	Il Conservatorio Curb fu progettato per simboleggiare le origini della musica country "sotto i portici" ed essere utilizzato come un luogo ospitale per convegni per la comunità e i visitatori di tutto il mondo.	Il Curb Conservatory fu progettato come simbolo delle origini della musica country, originariamente suonata nelle verande delle case americane. Esso fungeva da accogliente punto di ritrovo per la comunità e per i visitatori da tutto il mondo	S/lex? G/stell	Significato non chiaro.

Anche l'errore di attribuzione dell'etichetta in (15) è evidente poiché non vi è alcun pronome nella frase. È probabile che lo studente intendesse sottolineare invece l'errore nell'uso della preposizione, unica differenza tra le due traduzioni (la punteggiatura è stata riportata in modo errato dai correttori).

(15)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	<u>KRL</u>	COMMENTO
<i>During your one-hour tour</i>	Durante il vostro tour, da un'ora	Durante il vostro tour di un'ora,	G/gr G/pron G/präp	

Un'ulteriore problematica riscontrata nelle correzioni è legata alla severità dei correttori, che spesso sfocia in una certa intransigenza verso frasi o paragrafi la cui resa è più libera o semplicemente diversa dalla loro.

Questo atteggiamento si rileva soprattutto nei gruppi in cui gli studenti hanno preferito produrre traduzioni letterali, strettamente legate all'originale, che nei casi più estremi diventano traduzioni parola-per-parola difficilmente accettabili per struttura sintattica e significato. Sono stati proprio questi i correttori più intransigenti verso le traduzioni comunicative, che spesso, a

torto, sono state ritenute errate poiché apportano modifiche quali l'aggiunta di lessico, l'omissione di parole superflue o ridondanti, oppure la riorganizzazione dell'ordine dei costituenti. Pur rappresentando deviazioni rispetto al testo fonte queste modifiche sono state operate volontariamente e correttamente al fine di rendere la traduzione più fluente dal punto di vista comunicativo.

Come si nota dagli esempi (16) e (17), nella maggior parte dei casi la traduzione libera non solo è corretta ma è addirittura preferibile rispetto alle traduzioni 2. Le situazioni più interessanti da osservare sono quelle in cui i correttori hanno utilizzato l'etichetta per sottolineare tale deviazione (le etichette più frequenti sono S/lex, F/inf e G/stell) specificando poi nel commento che la traduzione non è affatto errata. Notiamo quindi incongruenze tra il significato delle etichette e quello dei commenti: da un lato il commento è positivo e sottolinea la correttezza della traduzione 1, dall'altro la KRL segnala un errore. Questo utilizzo inappropriato delle etichette è un chiaro segno del fatto che alcuni studenti non hanno compreso che il metodo di correzione fornito loro serve unicamente ad attribuire un nome univoco agli errori traduttivi o alle imprecisioni e per questo non può essere adottato per segnalare ciò che è corretto.

(16)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>The four disc-shaped tiers on the Rotunda's roof represent the evolution of recording technology: the 78, the vinyl LP, the 45 and the compact disc.</i>	Sul tetto della Rotonda vi sono quattro superfici a forma discoidale sovrapposte che rappresentano l'evoluzione della tecnologia di registrazione: il 78 giri, il 33 giri, il 45 giri ed il CD.	I quattro strati a forma di disco sul tetto della Rotonda rappresentano l'evoluzione delle tecnologie di registrazione: il 78 giri, il vinile LP 33 giri, il 45 giri e il CD.	G/stell	<i>L'ordine dei costituenti è stato cambiato rispetto al testo di partenza mentre è corretto nel testo di arrivo</i>

In (16) ciò che si osserva nella traduzione 1 è la suddivisione di una frase dovuta all'introduzione di una relativa e poiché il cambiamento dell'ordine dei costituenti non costituisce un errore, come, tra l'altro, è confermato nel commento, è anomalo quindi che i correttori abbiano ritenuto necessario sottolineare tale deviazione con G/stell.

(17)

ORIGINALE	TRADUZIONE 1	TRADUZIONE 2	KRL	COMMENTO
<i>Be sure to note the black lines on the floor. Each one corresponds with a wooden text panel on the wall that signals the beginning of a new era in country music history.</i>	Le linee nere sul pavimento sono disegnate in corrispondenza dei pannelli di legno che segnalano l'inizio di una nuova era nella storia della musica country: cercatele durante la vostra visita!	Assicuratevi di osservare le linee nere sul pavimento, ognuna di essa corrisponde ad un pannello di legno sul muro che simboleggia l'inizio di una nuova era nella storia della musica country.	F/Inf F/ Inf S/ Lex!	Viene omessa la traduzione di "Be sure to note" e viene aggiunta la frase "cercatele durante la vostra visita" che nel testo originale non compare. La frase "Each one corresponds with a wooden text panel on the wall" non viene compresa.

Anche (17) dimostra come spesso gli studenti non solo traducano parola per parola ma addirittura correggano con lo stesso metodo. Infatti, la traduzione 1 adotta semplicemente un ordine dei costituenti meno vincolato al testo fonte, in una versione più promozionale e accattivante, senza aggiungere e omettere nulla dell'originale. Si osservi che la frase "cercatele durante la vostra visita", che secondo i correttori sarebbe un'aggiunta, è proprio la traduzione di *Be sure to note*, che sempre secondo gli stessi sarebbe stata omessa.

4. Conclusioni

La discussione qui presentata fa emergere il rapporto tra la qualità della correzione/etichettatura e quella della traduzione, soprattutto laddove un determinato atteggiamento traduttivo è stato mantenuto dal gruppo anche nella fase di etichettatura; ad esempio la tendenza a produrre una traduzione molto letterale si è riflessa anche nella scarsa propensione ad accettare deviazioni terminologiche o sintattiche anche se corrette. Similitudini di questo genere sono sintomo dell'esistenza di una relazione tra competenza metalinguistica e qualità della traduzione che devono quindi essere prese in considerazione in sede di valutazione.

Di fatto gli studenti che manifestano una scarsa capacità di riflessione sugli aspetti della lingua, sia italiana sia inglese, corrispondono spesso a coloro

che hanno prodotto una traduzione qualitativamente inferiore rispetto quella dei colleghi che proporzionalmente hanno commesso una minore quantità di errori di etichettatura e le cui scelte traduttive si sono rivelate preferibili. Le carenze metalinguistiche sono la causa sia dell'incertezza sulla scelta dell'etichetta specifica sia dei dubbi addirittura relativi alla classe da selezionare dal momento che non si riesce a distinguere gli errori morfosintattici (G) dalle imprecisioni lessicali (S) o dalle traduzioni non adeguate (F). Inoltre l'uso di etichette generiche dimostra la difficoltà a entrare nel merito degli errori e a stabilirne con certezza la tipologia anche quando si è in grado di identificare la classe di KRL ed emerge anche dalla produzione di commenti dallo scarso valore metalinguistico. Inoltre alcuni studenti non solo hanno commesso errori nella fase di traduzione, spesso dovuti alla difficoltà a comprendere e interpretare il testo fonte, ma di fronte a una traduzione diversa (per significato, per terminologia adottata o per struttura sintattica) non hanno ritenuto opportuno indagare su quale delle due fosse quella corretta o se entrambe fossero accettabili.

In molti casi i gruppi di traduttori che hanno prodotto traduzioni errate non si sono sincerati del fatto che la propria fosse corretta o che gli errori contestati fossero reali, ma si sono basati esclusivamente sulla convinzione di essere nel giusto, incorrendo in diversi errori di etichettatura. Dal confronto tra le due traduzioni non è scaturita nei correttori la necessità di fare ricerche né di natura linguistica né terminologica ed è evidente che non sono stati consultati i vocabolari per stabilire se un termine fosse accettabile o meno. Questo atteggiamento conferma quindi una certa reticenza a svolgere un lavoro accurato, il che costituisce un aggravante in sede di valutazione. Inoltre constatiamo come gli studenti non abbiano colto l'occasione per mettere in discussione le proprie scelte traduttive: il confronto infatti avrebbe dovuto mettere in evidenza le discrepanze ed essere uno spunto di riflessione traduttiva e linguistica per i correttori, affinché valutassero non solo la traduzione altrui ma anche la loro. Il compito di correzione avrebbe dovuto spingerli sia alla critica metalinguistica sia all'autocritica e alla revisione del proprio lavoro.

Una valutazione globale così composta restituisce dunque un quadro a tuttotondo delle competenze dello studente e contribuisce a completare e spesso – come abbiamo potuto notare – a rinforzare il giudizio del docente sulla traduzione, fornendo un quadro approfondito dell'attività svolta dallo studente.

Bibliografia

- Balboni Paolo, 2010. *La traduzione nell'insegnamento delle lingue: dall'ostracismo alla riscoperta*, in De Giovanni Flora, Di Sabato Bruna (a cura di), *Tradurre in pratica: riflessioni, esperienze, testimonianze*, Edizioni Scientifiche, Napoli, pp. 179-200.

- Corino Elisa, 2006. *Didattica della traduzione e lessico. Uno studio sui metodi di correzione degli errori lessicali nelle traduzioni di apprendenti germanofoni di italiano*, in Cresti Emanuela (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Atti SILFI 2006, FUP, Firenze: Vol II, pp. 653-659.
- Corino Elisa, 2014. *Traducendo si impara. Riflessioni metalinguistiche tra traduzione e didattica delle lingue*, in Cugno Federica et al. (a cura di), *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano, Torino, pp. 291-308.
- Didaoui Mohammed, 1997. *Translation/Transfer. Parameters for Quality and Quantity Control*, in Lewandowska Barbara, Thelen Marcel (eds.), *Translation and Meaning*, Univreistaire Pers, Maastricht, pp. 519-530.
- Kautz Ulrich, 2000. *Handbuch Didaktik des Uebersetzens und Dolmetschens*, Iudicium, München.
- Marello Carla, 2002. *Oasi di siccità. Traduzioni (in)consapevoli*, in Beccaria Gian Luigi, Marello Carla (a cura di), *La parola al testo. Scritti per Bice Mortara Garavelli*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, pp. 287- 301.
- Orbech Sabina, 2014. *Competenze metalinguistiche e traduzione. Analisi di testi di studenti magistrali*, Tesi magistrale discussa presso l'Università di Torino (primo relatore Elisa Corino).
- Rega Lorenza 2001. *La traduzione letteraria, aspetti e problemi*, Torino, Utet.
- Snell-Hornby Mary, 1985. *Translation as a means of integrating language teaching and linguistics*, in Titford Christopher, Hieke A.E. (ed) *Translation in Foreign Language Teaching and Testing*, Narr, Tübingen, pp. 21-28.
- Stolze Radegundis, 1997. *Bewertungskriterien für Uebersetzungen - Praxis, Didaktik, Qualitätsmanagement*, in Fleischmann E., Kutz W., Schmitt P.A. (a cura di), *Translationdidaktik - Grundfragen der Uebersetzungswissenschaft*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, pp. 593-601).
- Titone Renzo, 1984. *La traduzione e l'insegnamento delle lingue straniere: problemi psicolinguistici e glottodidattici*, in Cigada S. (a cura di), *La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere*, La scuola, Brescia, pp. 51-74.

Vesna DEŽELJIN

Università di Zagabria

LA CAPACITÀ DI STRUTTURARE L'ARGOMENTAZIONE IN ITALIANO E UN TENTATIVO DI VERIFICA

Abstract: La competenza linguistica e comunicativa si manifesta in una miriade di modi.

L'organizzazione del discorso argomentativo può rappresentare una sfida anche per il parlante indigeno. Gli studenti d'italiano iscritti al Corso Magistrale dell'Università di Zagabria di solito possiedono una competenza linguistica pari a B2/C1, secondo il QCER. Ciò nonostante, la loro produzione scritta e orale a volte non corrisponde a questi parametri e le insufficienze si rivelano a tutti i livelli linguistici, ma soprattutto in quello testuale. Per questo motivo nel corso di lingua italiana contemporanea si affrontano argomenti grammaticali particolarmente problematici, tra cui anche la scelta e l'uso dei connettivi testuali. Per superare le difficoltà nell'uso di questi elementi, durante il semestre gli studenti devono produrre parecchi testi scritti, in prevalenza di tipo espositivo e argomentativo. Nel presente contributo saranno mostrati i risultati di un tentativo di verifica della padronanza nell'uso degli elementi indicati, vale a dire di alcuni connettivi testuali, in un'argomentazione esposta oralmente. È stato chiesto agli studenti di preparare una presentazione orale, della durata di circa quattro minuti, sul tema *L'importanza di conoscere le lingue straniere ai giorni nostri*. Tenendo conto del tema da sviluppare, l'aspettativa era quella di trovare tanti connettivi causali e conclusivi nelle presentazioni degli studenti. Le esposizioni di quarantasei studenti sono state registrate e in seguito analizzate al fine di esaminare la tipologia, la varietà e l'idoneità dei connettivi scelti per esprimere i presunti rapporti semantici. Oltre a esporre questi dati, per quanto modesti essi siano, nel contributo si cercherà anche di rispondere alla domanda se i connettivi usati dagli studenti croatofoni corrispondano al livello previsto dalla loro competenza linguistica e comunicativa.

Parole chiave: discorso argomentativo, connettivi testuali, competenza linguistica e comunicativa

Introduzione

Ogni testo/discorso ha la funzione di esporre un dato, di fornire un'informazione, ossia di realizzare una funzione comunicativa. A parte questo, è noto che un testo riveli anche le circostanze in cui avviene la comunicazione, vale a dire che rimandi ai fattori extralinguistici responsabili dell'organizzazione di un messaggio o delle attività che lo accompagnano, parlandone esplicitamente o facendone parte (Schwarze 1982: 79-80). Di conseguenza, per capire un testo in modo corretto è necessario capire il suo contenuto semantico, il mutuo rapporto degli elementi che lo compongono e anche l'ambito in cui il testo funziona e in cui può essere riconosciuto come tale (de Beaugrand e Dressler 1981). Gli stessi prerequisiti sono indispensabili pure alla produzione di un testo, la cui testualità si deve manifestare in tutta la sua coerenza e coesione. La coesione testuale va al di là della struttura grammaticale, poiché è fondata sui rapporti di collegamento tra frasi ed enunciati (Halliday 1994: 309) e si palesa nei diversi mezzi di collegamento che appartengono alle congiunzioni testuali, ovvero ai connettivi¹ testuali. Secondo la studiosa M. Berretta (1984: 241) tra gli elementi che hanno la funzione di collegare enunciati e atti linguistici in un insieme si distinguono quelli che esprimono vari rapporti semantico-discorsivi (quali, per esempio, giustificazione, spiegazione, enumerazione, riassunto, ecc.) e quelli che provvedono all'ancoraggio contestuale di un testo, noti come segnali di articolazione ovvero segnali discorsivi, i quali possono essere studiati da più punti di vista, dando la precedenza sia alla prospettiva interattiva (Bazzanella 1995, 2006) sia a quella metatestuale². Recenti ricerche hanno dimostrato, infatti, che gli elementi di quei gruppi sono costituenti identici a quelli di cui si compone una lingua, e che la loro suddivisione in gruppi distinti si deve ai diversi punti di vista e alla distinzione tra testo e discorso. Elementi di collegamento o di coesione sono un argomento presente anche nelle grammatiche sia della lingua italiana sia di quella croata. Le grammatiche di stampo tradizionale di entrambe le lingue (Dardano e Trifone 1997, Serianni 1991, Barić *et al.* 1995, Težak-Babić 1992) trattano di solito solo le congiunzioni nei capitoli dedicati ai tipi di collegamento, mentre un passo avanti lo rappresentano le grammatiche orientate verso il testo, tra cui citiamo quella italiana di Patota (2003) e quella croata

¹ Mentre le strutture tradizionalmente dette congiunzioni collegano elementi a livello del sintagma e della proposizione, i connettivi testuali collegano porzioni di testo in segmenti più grandi, confermando l'inserimento contestuale e i collegamenti interni e coesivi (Berretta 1984, Velčić 1987, Badurina 2008).

² Le funzioni metatestuali vengono svolte da elementi di collegamento in *sensu strictu*, vale a dire da quelli che segnalano l'inizio e/o la fine dell'enunciato (detti anche *segnali di delimitazione* oppure *demarcativi*, Serianni 1991: 362), oppure da elementi che focalizzano un segmento particolare del testo, oppure vi si inseriscono elementi di riformulazione e di parafrasi, ecc. (Fraser 1990; Schrifin 1987).

di Silić e Pranjković (2005), in cui si trovano riflessioni sull' idoneità e sulla funzionalità delle congiunzioni, come elementi semanticamente poveri, e di altri elementi di connessione, in altre parole connettivi o connettori³.

Elementi di connessione nel testo argomentativo

Tra i contributi teorici riguardanti gli elementi di collegamento in un testo argomentativo, i croatofoni hanno a disposizione quello della studiosa croata M. Velčić (1987: 55), in cui si propone una tipologia fondata sulla funzionalità degli elementi di collegamento e in cui si parla, pertanto, di avversativi, esplicativi, conclusivi e causativi. Per quanto riguarda la lingua italiana, V. Lo Cascio (1995: 245) sostiene che gli enunciati vengono collegati con l'uso di indicatori di forza, ossia di particolari esponenti linguistici. A parte, quindi, gli esponenti che segnalano un testo argomentativo, vale a dire un atto macroargomentativo, ci sono altri indicatori di forza (Lo Cascio 1995: 245) che si differenziano secondo la funzione di ciascuno di loro all'interno dell'atto argomentativo. Ne consegue che si parla di "elementi ... che introducono il macroargomento (...), giustificatori (...), conclusivi (...), generalizzanti (...), modali (...), garanti (...), relativizzanti (...), rafforzatori (...) alternativi" (Lo Cascio 1995: 251-252). Mettendo a confronto gli elementi che si inseriscono nelle citate strutture di connessione (Velčić 1987, Lo Cascio 1995), risulta che per l'italiano e per il croato vale lo stesso: la funzionalità degli elementi di connessione descritti, nonostante la loro eterogeneità fondata sul ruolo primario che svolgono, in entrambe le lingue si riconosce appena a livello transfrastico, vale a dire in quello testuale e/o discorsivo (Badurina 2008).

Scopo e metodo della ricerca

L'esperienza pluriennale di docente di lingua italiana in ambiente universitario croatofono ha stimolato questa ricerca di tipo qualitativo che si prefigge di indagare i meccanismi linguistici responsabili della coesione del testo. Infatti, prendendo in considerazione gli argomenti succitati, molte volte ho notato come la competenza linguistica degli studenti croatofoni iscritti al Corso di Laurea Magistrale, pur essendo valutata bene, pari ai livelli superiori del QCER, si manifestasse alquanto inferiore alle attese, soprattutto per quanto riguarda le capacità produttive degli apprendenti. Finora, fra i croatofoni, sono state

³ Giovanni Gobber fa distinzione tra connettori e connettivi, affermando che "un connettore è una struttura di sistema", mentre "si propone il termine *connettivo* per indicare le relazioni di livello testuale" (Gobber 2002: 49).

condotte poche ricerche (Deželjin 2009; Nigoević e Sučić 2011) volte a misurare la coerenza e la coesione di un testo/discorso prodotto autonomamente nonché le sfumature di interazione realizzata. Poiché il QCER prevede che ai livelli presi in considerazione, vale a dire a B2 (B2+)/C1, si metta a fuoco pure la capacità dell'argomentare⁴, la ricerca ideata si prefiggeva di osservare i modi in cui un testo di lingua italiana (L2) veniva organizzato nel caso in cui fosse necessario argomentare un'opinione o un atteggiamento personale. Questo progetto è stato inoltre motivato da ricerche recenti fatte nell'ambiente scolastico italofono (Deon e Colmelet 2011; Serianni e Benedetti 2009) i cui risultati dimostrano che anche i giovani italofoni affrontano difficoltà nella produzione di un testo in madrelingua e questo avviene soprattutto perché gestiscono male le congiunzioni testuali. La mia aspettativa era quella di capire quali strutture linguistiche, idonee a esprimere il rapporto semantico-discorsivo che si focalizzava, sarebbero state scelte dagli studenti croatofoni e se nelle argomentazioni fatte si potesse parlare della dominazione di certe strutture. Si voleva osservare, poi, se il repertorio di quelle usate fosse adeguato a fattori extralinguistici quali il luogo, le circostanze, ecc. Infine, intendeva verificare se nelle strutture realizzate si rispecchiasse il legame con la lingua madre, vale a dire se si notassero eventuali interferenze oppure esempi di transfer negativo.

La ricerca è stata condotta nell'A.A. 2014/2015 tra gli studenti d'italiano del primo anno del Corso di Laurea Magistrale dell'Università di Zagabria. Di solito si parte dal presupposto che la competenza linguistica e comunicativa in italiano di quegli studenti debba corrispondere ai livelli B2, B2+ o addirittura C1 secondo il QCER. Per ottenere un corpus rappresentativo dei testi argomentativi, i soggetti hanno dovuto comporre un testo dal titolo "Perché è importante studiare le lingue?". Come si può capire, hanno dovuto rispondere alla domanda del titolo, elaborando e argomentando le loro tesi. Il compito gli è stato dato in anticipo al fine di poter preparare bene un discorso, presentandolo in un'esposizione orale

⁴ Nel QCER, nella sezione intitolata *Aspetti qualitativi dell'uso della lingua parlata*, il raggiungimento della coerenza propria al livello C1 prevede la capacità di realizzare "un discorso chiaro, sciolto e ben strutturato, mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, dei connettivi e di altri meccanismi di coesione", mentre il parlante di livello B2 è caratterizzato dalla capacità di usare un numero limitato di meccanismi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente". In un'altra sezione in cui le competenze sono descritte in modo più esplicito, si dice che il parlante B2 è capace di spiegare "il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni; costruisce un ragionamento con argomentazioni logiche connesse le une alle altre". In seguito si dice che il parlante B2+ "connette abilmente i propri contributi a quelli degli altri interlocutori. Ciò è evidente anche per gli aspetti di coerenza e coesione: utilizza un numero limitato di elementi di coesione per collegare con disinvoltura le frasi e produrre un discorso chiaro e connesso". Infine, il parlante C1 "sceglie l'espressione adeguata entro un repertorio fluente di funzioni discorsive, per introdurre proprie osservazioni (...) mostrando un uso controllato degli schemi organizzativi, di connettivi e di altri meccanismi di coesione" (<http://www.memorbalia.it/descrittori/dalframeworkeuropeo.pdf>, 20 agosto 2016).

della lunghezza minima di quattro minuti. Era previsto che nelle esposizioni si sarebbero manifestate tante congiunzioni testuali di causa e conclusione, giacché questi due gruppi di connettivi dominano in un valido atto argomentativo.

Le presentazioni⁵, ovvero le esposizioni degli studenti che si sono offerti volontariamente di partecipare alla ricerca, sono state registrate in presenza del ricercatore e di altri partecipanti. Il materiale⁶ registrato, la cui lunghezza ammonta a tre ore e venti minuti, corrisponde a quarantasei (46) testi in italiano, di cui alcuni sono più lunghi dei quattro minuti previsti. I testi sono stati analizzati al fine di esaminare la tipologia, la varietà e l'idoneità dei connettori scelti a esprimere i presunti rapporti semantici. Oltre a esporre questi dati, per quanto modesti essi siano, nel presente contributo si cercherà di valutare se le strutture usate dagli studenti croatofoni corrispondano al livello previsto dalla loro competenza linguistica e comunicativa.

Analisi dei risultati e discussione

Connettivi di causa⁷ in italiano

Nella tassonomia dei connettivi proposti da Lo Cascio (1995), il primo esponente da osservare in un testo argomentativo è quello che introduce un argomento o/e che giustifica l'opinione del parlante. In tal modo si rende evidente la funzione pragmatica di questi elementi e, per distinguerli dai semplici causativi⁸, questi vengono definiti come giustificatori (Lo Cascio 1995: 252). Sono, quindi, i giustificatori gli elementi che qualificano un'argomentazione valida e perciò nell'analisi si terranno distinti da elementi esprimenti solo la causa.

⁵ Nelle relazioni esposte, gli studenti hanno espresso argomenti fondamentali per l'apprendimento delle lingue straniere, che è possibile suddividere in più gruppi. Le competenze ottenute studiando le lingue assicurerebbero 1) migliori possibilità di lavoro in patria (e il lavoro non deve essere necessariamente legato né all'insegnamento né all'interpretariato e/o alla traduzione); 2) possibilità di lavoro all'estero e nel Paese la cui lingua si studia; 3) possibilità di conoscere elementi di cultura e di civiltà dei popoli e delle comunità la cui lingua si studia, la possibilità di seguire testi professionali e comunicare nella lingua che si studia; 4) altro, in altre parole, motivi sporadici, di solito di tipo soggettivo (comunicazione con persone vicine o membri della famiglia, parlanti la lingua che si studia, motivi turistici, ecc.).

⁶ Le registrazioni fanno sentire esposizioni diverse e abbastanza eterogenee, in cui si notano irregolarità lessicali e sintattiche, pause, esitazioni, autocorrezioni, inaccettabili contorni intonativi e altre caratteristiche la cui analisi sarà discussa in un'altra occasione.

⁷ L'uso della parola "causa" è corretto solo in parte, poiché i connettivi di questo tipo collegano due strutture frasali in due modi: in tal caso la proposizione dipendente fa da causa rispetto alla reggente, mentre la reggente s'interpreta come struttura consecutiva.

⁸ La studiosa croata M. Velčić (1987) non fa distinzione tra causa e giustificazione e pertanto parla solo di causativi.

Nel corpus raccolto si notano quattro elementi adatti a esprimere una giustificazione⁹ o un rapporto causale-consecutivo e tra questi domina *perché*¹⁰ (ventun occorrenze), il più frequente e adatto a tutti i contesti e i livelli della lingua (Patota, 2003: 377). In tutti gli esempi *perché* si è trovato sempre in posizione giusta, in altre parole a contatto tra la struttura consecutiva e quella causale (Serianni 1991: 576) e quando la causa è un fatto nuovo¹¹ (Patota 2003: 378). La mancata consapevolezza, però, del fatto che *perché* (come pure il suo corrispondente croato) possa introdurre sia una causa sia una giustificazione, fa sì che il suo uso da giustificatore sia valido solo in quindici casi¹². Anche se le esposizioni sono state preparate a casa, il connettivo *poiché*, a differenza del sinonimo *perché*, più idoneo in quanto appartenente a un registro di lingua più alto (Serianni 1991: 576), è stato usato appena quattro volte. Anche se si preferisce collocarlo all'inizio¹³ dell'enunciato (Lo Cascio 1995: 253), vi sono solo due esempi in cui si trova all'inizio dell'enunciazione (in altri due sta in posizione centrale, il che sarebbe inaccettabile in un discorso più formale).

Il connettivo *siccome*¹⁴, proprio invece di uno stile colloquiale della lingua italiana (Sabatini 1985: 165), può essere usato solo all'inizio dell'enunciato perché introduce l'argomento, vale a dire la causa o la giustificazione (Lo Cascio 1995: 267, Serianni 1991: 577) e perciò va sostituito con *poiché*. Nel corpus raccolto, nelle sue tredici occorrenze¹⁵, *siccome* esprime una giustificazione dieci volte¹⁶. Anche il polirematico *dato che*¹⁷ è marcato stilisticamente tuttavia senza

⁹ Elementi idonei a collegare ed esprimere causa e a giustificare la tesi esposta sono *perché*, *poiché*, *giacché*, *siccome*, locuzioni congiuntive *dal momento che*, *in quanto (che)*, *per il fatto che*, *per la ragione che*, locuzioni participiali *dato che*, *visto che*, ecc., e diversi costrutti con il verbo nella forma non finita (Serianni 1991: 573-577). In Patota (2003: 376-378), insieme alle forme si trovano anche le loro caratteristiche fondamentali.

¹⁰ A causa dello spazio limitato saranno citati pochi esempi, riportati senza correzione. Quindi: *È importante studiare le lingue straniere perché è più facile trovare lavoro/ perché si può leggere in lingua straniera...*

¹¹ Per quanto riguarda il significato e la posizione fissa all'interno del periodo, il connettivo *perché* corrisponde pienamente al croato *jer*.

¹² Ho trascurato gli esempi in cui la funzione di giustificatore non è chiara, come nell'esempio che segue: *Per me è importante studiare l'italiano perché ho conoscenti in Italia.*

¹³ Anche Serianni (1991: 576) suggerisce la stessa posizione come preferita, dato che la causale retta da *poiché* e messa dopo la reggente perde la sua funzione primaria.

¹⁴ Il suo equivalente semantico budući da presenta la stessa restrizione posizionale, vale a dire iniziale (Silić i Pranjković 2005: 342, Velčić 1987), ma va osservato che in croato questo connettivo molto spesso si può trovare anche all'interno di un enunciato (persino nel discorso pubblico, nei media, ecc.).

¹⁵ Questo elemento è stato usato quattro volte all'interno dell'enunciato, vale a dire in una posizione da evitare.

¹⁶ Ecco un esempio: *Siccome viviamo in un mondo globalizzato è utile conoscere non solo inglese ma anche altre lingue.*

¹⁷ Per le caratteristiche indicate, questo connettivo (una locuzione participiale, Serianni 1991: 111), corrisponde pienamente ai suoi equivalenti croati *zbog toga što* e *zato što*.

restrizioni posizionali. Nel corpus si trovano due esempi con questo connettore, sempre all'interno del periodo. Nell'esempio che segue ci sono due proposizioni causali, ma solo la prima, introdotta da *dato che*, esprime una giustificazione, mentre la seconda, retta da *perché*, una causa¹⁸: *Nel nostro paese si possono studiare molte lingue straniere dato che i croati ne hanno bisogno perché emigrano in vari paesi del mondo.*

L'italiano può esprimere molti rapporti semantici per via di proposizioni implicite. Poiché questi costrutti sono più semplici e brevi, nel parlato sono più frequenti e più accettabili della forma esplicita che richiede un connettivo. Nelle esposizioni si vede che i soggetti croatofoni sono ricorsi all'uso della proposizione gerundivale, un costrutto pratico perché può sia precedere sia seguire la reggente. È stato trovato in diciannove esempi, ma solo in quattordici casi la proposizione gerundivale esprime giustificazione¹⁹.

Connettivi di conclusione

A differenza degli elementi di collegamento che indicano una giustificazione/causa espressa in una subordinata, se si vuole formulare una conclusione, il collegamento tra le due strutture frasali di cui la seconda esprime la conclusione di quanto enunciato dalla prima, questa sarà di tipo paratattico. Per questo motivo Patota (2003: 336) sostiene che il rapporto di conclusione viene realizzato dalle copulative coordinate²⁰. Pertanto nell'argomentazione la conseguenza²¹ corrisponde all'opinione o alla tesi espressa (Lo Cascio 1995: 232, 270-276). I due esponenti conclusivi più frequenti, *quindi* e *dunque*, sono sinonimi interscambiabili (Lo Cascio 1995: 270), possibili sempre e solo nelle strutture di tipo: "A quindi/ dunque B²²", dove, appunto, la prima parte corrisponde alla tesi e la seconda alla conclusione.

Nel materiale analizzato, si trovano ventinove esempi esprimenti conclusione. La dominazione degli elementi di tipo congiuntivo è ovvia: la parola *dunque* è due volte più frequente di *quindi*, in altre parole essa è stata usata quattordici volte: 1) *Mia sorella ha trovato un ottimo lavoro in Svezia, dunque*

¹⁸ Questo è uno dei rari casi in cui la giustificazione e la causa sono chiaramente separate e distinte (anche) per via di un connettivo.

¹⁹ Ecco appena due degli esempi: 1) *Parlando una lingua straniera trovo più facilmente un lavoro d'estate*; 2) *Avendo la famiglia in Italia, ho deciso di studiare l'italiano.*

²⁰ Le frasi conclusive, in cui si rispecchia il processo cognitivo del fare conclusioni, sono una sottospecie della coordinazione copulativa (Scoretti, 1991: 242).

²¹ La Velčić (1987: 85) osserva come la forza e/o la validità dell'opinione conclusiva sia in proporzione con la lessicalizzazione, vale a dire con la quantità del contenuto semantico del connettivo.

²² Parlando dei connettivi idonei a esprimere conclusione, Lo Cascio (1995) distingue diversi tipi di strutture frasali, ma in questa sede molte strutture saranno trascurate poiché nel nostro corpus non si trovano.

*ho deciso di studiarlo anch'io**; 2) *All'estero pochi parlano il croato, quindi chi vuole lavorare fuori del paese bisogna parlare altre lingue**, ecc. Se si prende in considerazione la posizione di *dunque* e *quindi* nella struttura frasale, questi possono essere sostituiti anche da *perciò*²³, usato a sua volta in quattro enunciati.

Oltre agli elementi citati, nel corpus si trovano quattro esempi in cui il collegamento è stato realizzato tramite una struttura di tipo proposizionale, in altre parole con una struttura frasale con predicato espresso da un verbo impersonale. Queste strutture, pur reggendo una proposizione soggettiva, semanticamente segnalano una conclusione. Sono le strutture *si può dire* (tre occorrenze) e *si potrebbe dire* (un'occorrenza): 1) *Nel mondo in cui tante persone sono disoccupate si può dire che la conoscenza di lingue straniere può aiutare a trovare lavoro*^{*24}; 2) *Nel mondo globalizzato dove domina la tecnologia americana non ci dovrebbero essere problemi di comunicazione e si potrebbe dire che chi parla inglese è l'uomo del mondo.*

Risultati ottenuti vs. obiettivi attesi

Come si vede da quanto esposto sopra, gli studenti croatofoni hanno adoperato un numero assai ridotto di congiunzioni testuali. Come atteso, il connettore causale²⁵ più frequente si è rivelato *perché*, se la causa era espressa da un'esplicita (ventuno occorrenze), anche se esso fa da giustificatore solo in quindici esempi. Per la frequenza d'uso segue il costrutto implicito formato dal verbo al gerundio (diciannove casi), ma la giustificazione espressa in tal modo la troviamo solo in quattordici esempi.

Si è manifestata un'assoluta predominanza del colloquiale *siccome* e nello stesso tempo un'effimera presenza di altri elementi possibili, in primo luogo di *poiché* (usato in appena quattro casi) e di *dato che* (due occorrenze).

Per quanto riguarda i conclusivi, nel materiale raccolto se ne trovano quattro e, secondo le attese, domina *dunque* (quattordici occorrenze), seguito da *quindi* (sette occorrenze). È alquanto inattesa la bassa frequenza di *perciò*, mentre la presenza di una sola struttura di tipo proposizionale, *si può /potrebbe dire*, fa capire che gli studenti dispongono di un repertorio piuttosto limitato.

Il QCER per nessun livello dice esplicitamente quanti elementi di collegamento rappresentino il minimo accettabile, e quindi neanche per i livelli B2/B2+ e C1 sui quali ci siamo concentrati. Si può ritenere, pertanto, che la varietà di strutture usate sia soddisfacente e comunque conforme alle aspettative, anche se una risposta del genere mi pare poco accettabile. Lo sosteniamo soprattutto

²³ Eccone due esempi: 1) *L'italiano mi piaceva molto perciò ho deciso di studiarlo già al liceo*; 2) *Non sono mai stata brava in scienze naturali perciò mi sono iscritta alle lingue.*

²⁴ Uno di quegli esempi è stato tradotto come segue: *Mnogo je nezaposlenih ljudi na svijetu prema tomu poznavanje stranoga jezika može pomoći da se nađe posao.*

²⁵ Nel corpus ottenuto da 46 studenti, si trovano 40 connettivi causali lessicali (compresi quelli giustificatori, sui quali ci siamo concentrati).

in considerazione dell'uso massiccio di solo tre giustificatori (che esprimono anche la causa), compresa l'implicita gerundivale, indipendentemente dal fatto che siano usati come giustificatori oppure come elementi che esprimono causa. In tal modo l'impressione è che gli studenti non dispongano di altri elementi adatti a esprimere questi rapporti semantico-discorsivi. Si potrebbe ipotizzare, infatti, che per motivi non ben definiti, i contenuti legati alla coesione testuale vengano percepiti come meno importanti e pertanto siano trascurati, anche se nel processo d'apprendimento essi sono presenti e obbligatori. Per di più, in tal modo, l'apprendente neanche arricchisce il proprio lessico e, infine, non approfondisce le conoscenze della lingua in modo equilibrato.

Osservazioni conclusive

I risultati ottenuti hanno reso possibile il confronto tra le esposizioni registrate e le capacità produttive prescritte (descritte) dal QCER e hanno rilevato alcune discrepanze. A quanto detto finora, però, va aggiunta ancora qualche altra riflessione.

Nei testi orali e scritti prodotti dagli studenti si osserva spesso la mancanza di consapevolezza della necessità di variare gli elementi lessicali affinché gli enunciati siano più ricchi ed espressivi. Questa constatazione viene confermata anche dalla presente ricerca: si osservano, infatti, pochi elementi di coesione, anche se i soggetti hanno avuto tempo sufficiente per preparare le loro esposizioni e, quindi, anche per approfondire le proprie conoscenze linguistiche. I risultati ottenuti indicano anche il fatto che gli studenti non si rendono conto delle differenze semantiche e pragmatiche valide anche nel caso di connettivi/connettori, come dimostrato dall'uso eccessivo (dall'abuso) di alcune congiunzioni testuali. Una delle conseguenze dell'impiego smisurato si manifesta anche nel fatto che le forme non sono tutte ugualmente idonee in qualsiasi contesto, soprattutto per quanto riguarda la dimensione diafasica. E questo succede, come accennato prima, sia perché gli studenti non dedicano abbastanza attenzione allo studio di questi elementi della lingua, evidentemente da loro ritenuti poco necessari, sia perché nel processo dell'insegnamento non si insiste abbastanza su questi aspetti. Un repertorio limitato dei connettivi, in cui si rispecchiano, infatti, tipi di enunciati piuttosto semplici, lessicalmente limitati e stilisticamente più poveri, rende palese la tendenza ad esprimersi in modo poco elaborato, proprio di un registro medio basso, colloquiale e, quindi, inadeguato a un ambiente più formale, come quello di un discorso in aula. Queste caratteristiche fanno parte, però, di un discorso più ampio che riguarda il modo di esprimersi anche, e soprattutto, nella lingua madre, come confermato dalle ricerche condotte in Italia tra gli italofoni.

Bibliografia

- Badurina, Lada, *Između redaka. Studije o tekstu i diskursu*, Hrvatska Sveučilišna Naklada – Izdavački centar Rijeka, Zagreb – Rijeka, 2008.
- Barić, Eugenija et al., *Gramatika hrvatskoga književnog jezika*, Školska knjiga, Zagreb, 1990.
- Bazzanella, Carla, “I segnali discorsivi”, in *Grande grammatica italiana di consultazione*, III. *Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, (a c. di L. Renzi, G. Salvi, A. Gardinaletti), Il Mulino, Bologna, 1995, 225-256.
- Bazzanella, Carla, “Discourse markers in Italian: towards a ‘compositional’ meaning”, u *Approaches to discourse particles* (a c. di K. Fischer), Elsevier, Amsterdam, 2006, 449-464.
- Berretta, Monica, “Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso”, u *Linguistica testuale*. Atti del XV congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana, Genova – Santa Margherita Ligure, 8-11 maggio 1981 (a c. di L. Coveri), Bulzoni, Roma, 1984, 237-254.
- de Beaugrand, Robert-Alain i Dressler, Wolfgang, *Introduction to text linguistics*, Longman, London - New York, 1981.
- Dardano, Maurizio i Trifone, Pietro, *La nuova grammatica della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1997.
- Deon, Valter e Colmelet, Franca, “Smontare luoghi comuni? Movenze testuali e indicatori di forza negli elaborati degli studenti”, in *Grammatica a scuola* (a c. di L. Corrà e W. Pschetto), Franco Angeli (Milano), 2011, 347-363.
- Deželjin, Vesna, 2009, “Tipi di costrutti coordinati e subordinati nel testo descrittivo: il croato e l’italiano a confronto”, in *Sintassi storica e sincronica dell’italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*. Atti del X Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Basilea, 30 giugno-3 luglio 2008), a c. di A. Ferrari, F. Cesati Ed., Firenze, 2009, vol. III, 1633-1650.
- Fraser, Bruce, “An approach to discourse markers”, *Journal of Pragmatics*, 14, 1990, 383-395.
- Gobber, Giovanni, “La sartoria del testo: connettivi fra semantica e pragmatica (con attenzione alla lingua francese)”, *Mots Palabras Words*, 1/ 2002, 43-50, <http://www.ledordine.it/mpw/> Mots Palabras Word – 1- 2002, consultato 22-1-2015.).
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood, *An Introduction to Functional Grammar*, Edward Arnold, London, 1994.
- Lo Cascio, Vincenzo, *Grammatica dell’argomentare, strategie e strutture*. La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze), 1995.
- Nigoević Magdalena e Sučić Patricia, “Competenza pragmatica in italiano L2: L’uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati”, in “Italiano Lingua Due”, 3 (24), 2011, 94-114.
- Patota, Giuseppe, *Grammatica di riferimento della lingua italiana per stranieri*, Società Dante Alighieri – Le Monnier, Firenze, 2003.
- Sabatini, Francesco, “L’italiano dell’uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane”, u *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (a c. di G. Holtusi e E. Radtke), Narr, Tübingen, 1985, 154-184.

- Schiffirin, Deborah, *Discourse Markers*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Schwarze, Christian, “‘Quel ramo di lago di Como’: uno strumento concettuale per l’analisi dei testi descrittivi”, in *Insegnare stanca* (a c. di P. M. Bertinetto e C. Ossola), Il Mulino, Bologna, 1982, 79-117.
- Scoretti, Mauro, “Le strutture coordinate”, in *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol. I. *La frase. I sintagmi nominale e preposizionale* (a c. di L. Renzi), Il Mulino, Bologna, 1991, 227-270.
- Serianni, Luca, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*, UTET, Torino, 1991.
- Silić, Josip e Pranjković, Ivo, *Gramatika hrvatskoga jezika*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.
- Težak, Stjepko e Babić, Stjepan, *Gramatika hrvatskoga jezika: priručnik za osnovno-jezičnoobrazovanje*, Školska knjiga, Zagreb, 1992.
- Velčić, Mirna, *Uvod u lingvistiku teksta*, Školska knjiga, Zagreb, 1987.

Виолета ДИМОВА

Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ – МОЖНОСТИ И ПРЕДИЗВИЦИ

Апстракт: Денеска постојано се зборува за подобрување на квалитетот на наставата, но вистински одговори на прашањето како до поквалитетна настава мислам дека сè уште не сме добиле. Особено кога станува збор за високото образование, сметаме дека грижата за квалитетот на наставата посебно е важно да се води на студиите кои ги оспособуваат идните наставници за сите степени на образованието. Токму високошколската настава би требало да биде пример врз чија основа идните наставници ќе ги развиваат своите наставнички компетенции. За квалитетот на високошколската, како и за која било друга настава, посебно е важна квалитетна евалуација, која, за жал, сè уште често се спроведува на несистематски и површен начин¹. Затоа е неопходно истражување на евалуациските процеси кои се насочени кон воспоставување односи меѓу поставените цели и задачи на наставата и учењето, како и другите образовни процеси и остварливоста на поставените цели и задачи.

Клучни зборови: високошколска настава, евалуација, цели, задачи

ВОВЕД

Наставата и учењето, како и секоја друга дејност завршува и во високото образование со одредени резултати. Ако наставата и учењето ги сфатиме како процес насочен кон одредена цел, тогаш е потребна контрола (следење и вреднување) на целите на наставата и учењето. Процесот на

¹ Во 2007. во Скопје, со поддршка на Фондацијата *Одворено образование* беше реализиран проект за оценување на учениците во основното училиште, од кој произлезе Нацрт-документ за стандардите за оценување, како и прирачник под наслов *Училишните стандарди за оценување во основното образование: импликаци во иницијалната подготовка на наставниците во РМ*, подготвен од д-р Дамиан Марчан од Факултетот за наставници, Даблин, Република Ирска и д-р Гери Шил од Центарот за истражувања во образованието, Даблин, Република Ирска. Досега не е расправано, ниту пак имало проект за оценувањето на студентите во високото образование.

следење, проверување и вреднување го нарекуваме евалуација (франц. *evaluation*). Својата вистинска смисла евалуацијата ја наоѓа во утврдувањето на остварливоста на целите и задачите на наставата и учењето кои се трансформираат во квалитативни и квантитативни промени во развојот на учениците/студентите, но истовремено и во анализа на условите и во подобрување на процесот на учењето. Евалуацијата е завршен чин, фаза во процесот на наставата и учењето. Но евалуацијата треба да се одвива и во самиот процес на учење, а не само по учењето, затоа што на тој начин учениците/студентите се информирани за резултатите кои ги постигнале во процесот на учење. Притоа, информациите за резултатите на учењето му покажуваат на ученикот/студентот што постигнал и што би можел да постигне со соодветни активности и во соодветни услови. Резултатите од проверката во процесот на евалуација не мора да бидат и по правило не се предмет на оценување. Тие му служат на наставникот/соработникот како коректив, како регулатор кој помага во процесот на наставата и учењето да се постигнат очекуваните резултати. Евалуацијата на наставниот процес би требало да биде составен дел на професионалната практика на секој наставник. Но, за жал, многу наставници кои предаваат на факултетите на различни универзитети кај нас, до воведувањето на европскиот кредит трансфер систем сметаа дека системското воведување на евалуацијата ќе значи мешање во нивните стручни, а особено во нивните научноистражувачки компетенции. Некако по инерција, не само евалуацијата, како значаен сегмент од севкупниот образовен процес, туку и методиката, како предмет на високообразовните институции кои не се занимаваат исклучиво со образовните науки, за разлика од педагошките факултети кај нас, ја сместуваат оваа дисциплина само во прагматските, практиколошки дисциплини, минимизирајќи ги нејзините научноистражувачки супстрати, со кои е таа неминовно поврзана. Секако, овде мислиме пред сè на нејзината предметност, односно на тоа дека секоја методика како наука, која ѝ припаѓа на најновата генерација синтетички науки се разликува една од друга токму по предметот на истражување на наставната методологија, која се поврзува со спецификите на дадениот предмет. Овде сакаме да потенцираме дека методиката која се занимава со истражување на соодветни методи и техники за работа на час по математика, на пример, се разликува од онаа по книжевност. Оттука, треба да произлезат и стратегиите и стандардите за евалуација, во рамките на предметот методика, кои би се разликувале во зависност од наставниот предмет за кој се подготвува идниот наставник во текот на своето студирање. Ова особено важи за оние факултети кои, како што спомнавме погоре, не се педагошките, туку факултетите кои освен применетата, имаат и наставна насока. Тука спаѓаат филолошкиот, филозофскиот, природно-математичкиот факултет, а

во рамките на овие факултети има различни студиски програми преку кои се профилираат идни наставници по различни предмети за основното и за средното образование.

ЕВАЛУАЦИЈАТА ВО ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Евалуацијата на наставниот процес служи пред сè за неговото унапредување, а не само за проценка на наставничките компетенции. Добар наставник е, секако, оној кој постојано ја преиспитува својата наставничка практика, ги унапредува своите компетенции, а наставниот процес го вреднува со оглед на неговото влијание на оние кои ги учи. Повратните информации за работењето на наставникот може да се соберат од различни извори. Така, разликуваме податоци собрани за евалуација од страна на студентите, колегите наставници или стручни соработници и со самоевалуација. Покрај тоа, податоците може да вклучуваат и посетеност на курсот, проодност на испитите, бројот на студентите кои го избрале курсот и др. Со воведувањето на Болоњскиот кредит трансфер систем кај нас, токму посетеноста на наставата стана еден од факторите за полесна проодност на испитите, што стана предмет на дискусии на речиси сите универзитетски професори. Покрај тоа, задолжителните семинарски работи, кои исто така носат одреден број кредити ја „зголемуваат“ можноста за постигнување на доволен број кредити за полесно доаѓање до завршниот испит. Помеѓу т.н. редовност на наставата и семинарските работи се двата колоквиума, кои ако му донеле на студентот максимум поени, слободно може да добие преодна оценка – шест (E), па така главна цел на оценувањето е повеќе формирањето оценка отколку поддршка на учењето. Овде, секако треба да расчистиме околу поимите **критериуми** и **стандарди** за оценување. Значи, со „Болоња“ сите ние добивме само критериуми, но не и стандарди според кои можеме да спроведеме вистинска евалуација и на постигнувањата на студентите во текот на учењето и на квалитетот на наставниот процес. Некои од високошколските наставници, за жал и за волја на вистината, ја (зло)употребуваат посетеноста на наставата, бидејќи е задолжителна, а секако и на студентите им нуди макар и минимум можност за поминување на испитот, па така добиваме пасивна, а не активна настава, што, од друга страна, пак, води до некритичко евалуирање само на студентите, но не и на наставниците.

Она што сметаме дека ѝ недостасува на високошколската настава се акциски истражувања, како постапка за унапредување на евалуацијата во нашата практика, бидејќи тие се насочени кон промени, а не само кон објаснување на одредени феномени. Акциските истражувања претставуваат систематско, творечко, соработничко дејствување кое подразбира

филозофско промислување на вредносните поаѓалишта, креативно осмислување на нови можности со цел остварување суштински промени, собирање податоци за процесот на остварување промени, (само)критично промислување на постигнатите резултати и пронаоѓање начини со кои искуствата, кои настанале низ акциско истражување треба да станат дел од културата на потесната и на пошироката општествена заедница.

Високошколската настава треба да ги уважува потребите и интересите на студентите и да им овозможи активно и креативно учество во сите етапи на наставниот процес: договор, реализација и евалуација (Vognar-Matijević) Ваквата практика не е секогаш присутна во високото образование. Студентите се жалат на наставата во која нема доволно продуктивна интеракција, во која недостасува соработка, а студентот е само пасивен посматрач на активностите на наставникот. Таквата состојба може да се промени со квалитетна и демократски спроведена евалуација во која студентите, заедно со наставниците ќе можат отворено да расправаат за можностите за унапредување на наставата. За жал, евалуацијата на наставата кај нас се сведува на анонимна „студентска анкета“ која се спроведува на крајот на секој семестар. Ваквата форма на евалуација не ги задоволува потребите на студентите, но и на наставниците, но што е уште поважно – не влијае доволно на унапредувањето на квалитетот на наставата. Затоа, сметаме дека наставниците на факултетите, особено на наставничките факултети би требало да придонесат за подобрување на квалитетот, не само на својата настава туку и за нејзината евалуација.

СО КВАЛИТЕТНА ЕВАЛУАЦИЈА ДО КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАНИЕ

Евалуацијата на наставниот процес од страна на студентите може да се спроведе со помош на евалуациски ливчиња, анкети, со водење структурирани дебати во група или по пат на електронски прашалници. Евалуацијата може да биде формативна или сумативна. Формативната евалуација подразбира систематско и континуирано следење на остварувањето на наставниот процес, со цел негова постојана доработка и унапредување. Во остварувањето на формативната евалуација можат да бидат сите учесници на воспитно-образовниот процес, но најчесто тоа се наставниците и учениците. Формативната евалуација се потпира на различни видови податоци, при што посебна важност имаат квалитативните показатели. Со сумативната евалуација, според Патон (Patton 2002: 218), се испитуваат севкупните постигнувања на програмата, за да може да се донесе одлука за нејзино продолжување. Всушност, сумативното оценување се однесува на кумулативните оценувања и обично се практикува на крајот

на извесна лекција или тема, со цел да се добијат информации за тоа што научил студентот, или за квалитетот на учењето, како и да се даде суд за работата според извесни стандарди.² Сумативната евалуација ретко се потпира целосно на податоците добиени со квалитативните истражувања, меѓутоа квалитативниот пристап во сумативната евалуација, на податоците им дава одредена длабочина, а квантитативните податоци ги допрецизира. Сметаме дека е најдобро да се користат двата вида евалуација, со оглед на тоа што тие можат да се надолнуваат и да дадат попрецизни резултати во евалуациските процеси. Хрватските методичари (Branko Vognar i Maја Bungić), препознаваат четири генерации на евалуација. Првата генерација на евалуација се карактеризира, би рекле, со преголема употреба на тестови за да се измерат постигнувањата на учениците³. Ваквиот пристап се темели на претпоставката дека училиштето треба да биде место каде што се учи нешто што е веќе познато и вистинито, а учениците треба да покажат што и колку научиле, одговарајќи на поставени прашања во различни испитни ситуации. И кај нас, во Р Македонија, може да се каже дека кон крајот на минатиот век, особено во основното образование, за потребите на оценување на знаењата на учениците од предметната, па дури и од одделенската настава беа применувани завршни тестирања по сите предмети, па дури и по предметот македонски јазик и литература. Во наши услови, денес државната матура претставува пример за евалуација од првата генерација. Секако, и во текот на годината тестирањата беа (и сè уште се) „омилен“ инструмент за оценување на знаењата на учениците. Врз основа на ваквото сфаќање на евалуацијата, настанаа и бројни стандардизирани тестови, а од нив произлезе и тестот на интелигенција.

Во втората генерација на евалуација, акцентот се става на описот на предностите и недостатоците на наставниот курикулум, поаѓајќи од поставените образовни и воспитни цели. Овој начин на евалуација е сличен на формативната евалуација, со тоа што резултатите не се достапни за време на реализацијата на програмата, туку по нејзиното завршување. Врз основа на анализата на собраните податоци, курикулумот се доработува и се менува сè додека не се постигнат очекуваните резултати. Инструментите што се развиени во првата генерација на евалуација се само некои од постапките кои може да се користат во процесот на евалуација. На сличен принцип е осмислен системот на осигурување на квалитетот на образованието, кој се остварува на ниво на одделни факултети. Со оглед на тоа дека втората генерација на евалуација во основа е дескриптивна,

² Со воведувањето на ЕКТС во високошколската настава, може да се каже дека ваквиот вид на сумативно оценување се спроведува преку колоквиумите, што се практикуваат во првиот и во вториот семестар но, за жал, целта е само да се оценат, а не и да се евалуираат постигнатите знаења на студентите, како и постигнувањата и на наставникот.

³ Во врска со развојот на евалуациските процеси и инструменти, овде се задржуваме пред сè на основното и средното образование.

се јавува потреба за евалуација која ќе вклучи размислување и проценка. Токму тоа претставува основен белег на третата генерација на евалуација. Во овој случај евалуаторите преземаат улога на оценувачи, продолжувајќи да ги спроведуваат евалуациските постапки значајни за претходните генерации. Бидејќи квалитетната оценка подразбира високо ниво на стручност, евалуацијата станува работа на експерти, кои не се задржуваат само на евалуација на изведбата туку и самите цели стануваат предмет на проценка. Пример за таков вид евалуација е надворешната независна периодична проценка на внатрешниот систем на осигурување на квалитетот на високообразовните институции, како што се различни комисии и тела за екстерна евалуација на интегрираните универзитети, како што е и Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип. Иако секоја нова генерација на евалуација претставувала напредок во однос на претходната, сепак сите имаат одредени недостатоци, кои се огледуваат пред сè во недоволното ниво на демократичност. Затоа се воведува и четврта генерација на евалуација која ги има следните карактеристики: Евалуацијата е социополитички процес врз кој влијаат општествени, културни и политички фактори. Евалуацијата е и соработнички процес кој подразбира договарање и право на сите заинтересирани учесници на свое мислење. Во тој процес сите учесници се во исто време и студенти и наставници. Тоа е континуиран процес во кој не постојат трајни вистини, а заклучоците до кои се доаѓа во процесот на евалуација може да бидат во кое било време сменети поради нови информации кои се попрецизни или поаргументирани. Евалуацијата е процес кој не може однапред да се осмисли детално, бидејќи секој чекор во него зависи од резултатите добиени во претходниот. Токму затоа, особено во високото образование, треба да се применува четвртата генерација на евалуација, бидејќи низ високообразовниот процес студентите треба да се поттикнат не само на учење туку и на истражување. Затоа, можеме да заклучиме дека: *Евалуацијата е творечки процес во кој вистината не се пронаоѓа, туку се создава!*

Библиографија

- Bognar, Branko, (2006) *Kako proceniti kvalitetu akcijskog istraživanja*, «Metodički ogledi» br.1, 13, 49-61
- Bognar, Ladislav, Matijević, M. (2002). *Didaktika* (2. izdanje), Zagreb, Školska knjiga.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3. izdanje). Thousand Oaks; London; New Delhi: SAGE Publications.
- <http://ladislav-bognar.net/node/76>
- <http://ladislav-bognar.net/node/86>
- <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546486.pdf>

Мила ГОЛЧЕВА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје

СПОРЕДБА НА СТУДИСКИТЕ ПРОГРАМИ ЗА ПРЕВЕДУВАЊЕ И ТОЛКУВАЊЕ ВО МАКЕДОНИЈА, ФРАНЦИЈА, БЕЛГИЈА И ШВАЈЦАРИЈА И МОЖНОСТИТЕ ЗА МОБИЛНОСТ НА СТУДЕНТИТЕ

Abstract: The translation and interpreting curricula are crucial for the development of the translating / interpreting profession i.e. whether the students have acquired the basic skills to pursue their profession. In the first part, we talk about the importance and the benefits of the student mobility. The second part consists of a comparative review of the curricula in Macedonia, France, Belgium and Switzerland: specific courses, number of credits per year and internship practice. Furthermore, there is a survey on the students' views towards the translation and interpreting curriculum. The results show a need for strengthening the curriculum, offering quality internships, as well as encouraging student mobility.

Keywords: study programs, interpreting, translation, student mobility, skills

Вовед

Постојаниот меѓујазичен и меѓукултурен контакт ја наметнал потребата од комуникација меѓу говорителите на различни јазици и меѓу припадниците на различни култури. Со цел да се надминат јазичните бариери и да се олесни посредувањето, најнапред се развило преведувањето по устен пат, односно толкувањето, а со појавата на писменоста дошло и до развој на писменото преведување.

Најстарите образовни институции за толкување се насочени кон меѓународното конференциско толкување и најчесто нудат студии на неколку јазици (Робертс, 1997). Развојот на преведувачката и толкувачката професија наметнува постојано актуелизирање на одредени прашања во овие институции во кои се подготвуваат преведувачи и толкувачи, меѓу кои ги спомнуваме следниве: студиските програми, евалуирање на способноста

за преведување/ толкување, оценувањето, наставните методи и друго. За овие прашање пишуваат и релевантни академските списанија, како на пример, *The interpreter and translator trainer* и *The international journal of interpreter education*.

Студиските програми за преведување и толкување претставуваат едно од позначајните прашања за дискусии од оваа област токму поради потребата систематски да се согледаат феномените при толкувањето и да се изнајдат ефективни методи за предавање на оваа проблематика (Gile, 2000; Pöchhacker, 2004; Sawyer, 2004).

Значењето на студентската мобилност

Според едно истражување под наслов „Ефектите од мобилноста врз вештините и можноста за вработување на студентите и интернационализација на високообразовните институции“ (*Effects of Mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of Higher Education Institutions*), спроведено од страна на *Секторот за образование и култура* при Европската комисија¹, а со цел да се истражи влијанието на Еразмус-програмата, и студентите и високообразовните институции имаат значајни придобивки од мобилноста.

Публикацијата на *Еуробарометер* од 2011, насловена *Млади во движење (Youth on the Move)* (Gallup Organization 2011, 36–40), ги посочува следниве три позитивни ефекти од студентската мобилност:

- подобрување на јазичните способности на странски јазик
- развиена свест за различна култура
- способност за адаптирање кон нови ситуации.

Овие способности се опишани како социо-комуникативни вештини односно меѓукултурна свесност, адаптирање, флексибилност, иновативност, продуктивност, мотивација, издржливост, способност за решавање конфликти и тимска работа (*Bracht et al. 2006, 209*).

Студентската мобилност влијае и на вработувањето на студентот по завршување на студиите. Меѓународното искуство се смета како значаен дел од нивната професионална биографија (CV), особено во денешниот глобален и значително конкурентен пазар на труд. (*Fielden, Middlehurst and Woodfield 2007, 16*)

Високообразовните институции се сметаат за значајни партнери во реализирањето на стратегијата на ЕУ за економски раст и развој. Студентската мобилности, од една страна, носи иновативност во наставните

¹ http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf

програми, а, од друга страна, ја зголемува можноста за вработување на студентите.

Краток компаративен осврт на студиските програми

Со цел споредбата да биде што подоследна, ги разгледавме студиските програми со последен рок на ажурирање од интернет страниците на факултетите кои се споредуваат. Земени се предвид само факултети од франкофонски држави чии студии се на француски јазик.

Предметите се групирани во четири категории:

Јазик А, Б, В и Г² - предмети преку кои се изучуваат современи јазици, усно и писмено изразување, лексикологија, морфологија и цивилизација на јазикот;

Стручни предмети - предмети што студентот ги изучува за да се стекне со способноста за превод и/или толкување;

Културолошки предмети - предмети во кои се изучуваат актуелни содржини, право, економија, меѓународни институции, книжевност;

Мобилност - кредити што ги стекнува студентот со студиски престој на друг универзитет.

1. МАКЕДОНИЈА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филолошки факултет „Блаже Конески“, Катедра за преведување и толкување

• Факултетот нуди еден избор за јазик А, а четири за избор на јазик Б и В.

• Сите предмети носат по 5 кредити, но не се во сооднос со часовите за предавања, односно има предмети со 120 или 300 часови предавања во текот на целата година, а носат ист број кредити.

• Студиската програма е составена од задолжителни и изборни модули. Студентот има поголем избор во првата година. Во останатите три години, изборните предмети зависат од модулот кој го одбрал студентот.

• Странскиот јазик (Б) се изучува со двојно поголем број часови од странскиот (В), а предметите за усовршување на јазичните способности се застапени само во првите две години.

² Јазик Г означува трет странски јазик

- Стручните предмети започнуваат да се изучуваат во втора година, односно Вовед во преведување и толкување во втора година, преведување или толкување (зависно модулот) во втора, трета и четврта година.

2. ШВАЈЦАРИЈА

L'université à Genève, Faculté de traduction et interprétation

- Факултетот нуди пет можности за избор за јазик А, а два или повеќе за јазик Б и В (зависно од изборот на јазикот А).
- Сите предмети носат по 5 кредити, во сооднос со часовите за предавања односно 5 кредити за 28 часа предавања.
- Во студиската програма, само во прва година, сите предмети се задолжителни и се фокусираат на изучување на јазикот А, Б и В.
- Во втора година, во зимскиот семестар, студентот може да избере предмети од модулот за преведување и толкување, или да оди на друг факултет при Универзитетот во Женева. Истата година, во летниот семестар, студентот има обврска да оди на студиски престој на друг факултет во странство со цел да ги подобри јазичните вештини.
- Во трета година се изучува јазикот А како и преведување и толкување.
- Изучувањето на јазикот А е застапено во сите три години, со повеќе кредити од странските јазици.
- Изучувањето на двата странски јазици се одвива со ист број часови и предмети само во првите две години.
- Стручните предмети се изучуваат уште во прва година, односно методологија на преведувањето во прва и преведување во трета година.

3. БЕЛГИЈА

Université libre de Bruxelles (ULB), Faculté de Lettres, Traduction et Communication

- Факултетот нуди само еден избор за јазик А, четири за јазик Б и повеќе странски јазици за јазикот В кои зависат од изборот на јазикот Б.
- Во студиската програма не се нудат изборни предмети, сите се задолжителни, и најчесто носат по 5 кредити за 60-90 часови предавања или 10 кредити за 90-150 часови предавања.
- Во прва година се изучуваат јазиците А, Б и В, додека во втора студентите се воведуваат во преведувањето.

- Студентот, во трета година, во зимскиот семестар, има обврска да оди на студиски престој на друг факултет, во земји каде што се изучува соодветниот странски јазик, со цел да ги подобри јазичните вештини, додека во летниот семестар истата година студентот веќе почнува со преведување.

- Изучувањето на јазикот А и на двата странски јазика Б и В се одвива со ист број часови и предмети само во првите две години.

- Стручните предмети се застапени во втора и во трета година, односно вовед во преведување во втора и преведување во трета година.

- Во оваа студиска програма се изучуваат повеќе културолошки предмети споредено со останатите универзитети, но многу помалку се застапени стручните предмети.

L'université Saint-Louis, La Faculté de traduction et interprétation Marie Haps

- Факултетот нуди само еден избор за јазик А, четири за јазик Б и повеќе странски јазици В кои зависат од изборот на јазикот Б.

- Во студиската програма не се нудат изборни предмети, сите се задолжителни со 3-8 ЕКТС за 30-75 часови предавање.

- Во првите две години, студиската програма се фокусира на изучување на јазиците. Јазикот А се изучува повеќе од странските јазици Б и В, што се одвива со ист број часови и предмети во текот на трите години.

- Стручните предмети се изучуваат во втора и трета година, односно преведување во втора и трета, а вовед во толкување и теорија на преведување во трета година.

- Студентот во трета година има обврска да оди на студиски престој на друг факултет со цел да ги подобри јазичните вештини.

Université de Liège, Faculté de Philosophie et Lettres

- Факултетот нуди само еден избор за јазик А, четири за јазик Б и В.

- Во студиската програма не се нудат изборни предмети, сите се задолжителни со 2-8 ЕКТС за 30-75 часови предавање.

- Изучувањето на двата странски јазика се одвива во ист број часови и предмети во текот на трите години, и интересно е тоа што на оваа студиска програма странските јазици се изучуваат повеќе од јазикот А.

- Стручните предмети се застапени уште од прва година, односно вовед во преведувањето во прва година, писмен превод во втора година, како и превод при читање во трета година.

- Студентот, во трета година во зимскиот семестар, има обврска да оди на студиски престој на друг факултет во странство со цел да ги подобри јазичните вештини, а само оваа студиска програма е со 26 кредити за студискиот престој.

Université de Mons, La Faculté de Traduction et d'Interprétation (EII)

- Факултетот нуди само еден избор за јазик А, повеќе јазици за странски Б и В, како и задолжително изучување на трет странски јазик Г во третата година.

- Во студиската програма не се нудат изборни предмети, сите се задолжителни најчесто со 3 кредити за 30 часови предавање.

- Студентот може да одбере кои јазици сака да ги изучува, и само овој факултет во студиската програма има опфатено задолжително изучување на основи на странскиот јазик Г во текот на еден семестар во трета година.

- Студентот, во трета година, има обврска да оди на студиски престој на друг универзитет со цел да ги подобри јазичните вештини.

- Изучувањето на двата странски јазика Б и В се одвива со ист број часови и предмети во текот на трите години.

- Стручните предмети започнуваат да се изучуваат во втора година, односно вовед во преведување на јазик Б и В во трета година, а писмено преведување и вовед во преведување при читање и толкување на двата странски јазика во трета година.

4. ФРАНЦИЈА

ISIT, Grande école de management et de communication interculturels

- Факултетот нуди само еден избор за јазик А, повеќе јазици за странски Б и В.

- Во студиската програма не се нудат изборни предмети, сите се задолжителни.

- Студентот единствено може да одбере кои јазици сака да ги изучува.

- Студентот има обврска да оди на студиски престој на друг факултет во странство со цел да ги подобри јазичните вештини.

- Изучувањето на двата странски јазика Б и В се одвива со ист број часови и предмети во текот на првите две години.

- Стручните предмети се застапени уште од почеток, односно во прва и втора година се изучува општ превод на трите јазици А, Б и В, додека во третата година се изучува и општ и стручен превод на трите јазици.

- Студиската програма вклучува повеќе културолошки предмети, особено од областа на правото и економијата.

ГЛАВНИ ЕЛЕМЕНТИ ЗА СПОРЕДБА НА СТУДИСКИТЕ ПРОГРАМИ

Франкофонски факултетите кои нудат студии за преведување и толкување

Преку општиот преглед на факултетите може да се заклучи дека само во Белгија постојат повеќе факултети за преведување и толкување, односно четири франкофонски факултети наспроти по еден во Македонија, Швајцарија и Франција.

Број на кредитни според бројот на години на студирање

Факултетите од Швајцарија, Белгија и Франција нудат тригодишни студии, додека факултетот во Македонија е со четиригодишни студии.

Оттука, според Европскиот кредит-трансфер систем, по завршување на додипломските студии, на сите факултети освен на македонскиот, студентот добива 180 ЕКТС, додека на македонскиот студентот се стекнува со 240 ЕКТС.

Понатаму, клучна разлика помеѓу странските и домашниот факултет е тоа што само Филолошки факултет во Скопје во својата програма вклучува и дипломски труд во завршната година, додека на другите факултети тој не постои.

Преглед на стручни предметите по години

Како стручни предмети се сметаат: вовед во преведување/толкување, методологија на преведувањето, стручен превод, писмен превод, превод при читање, толкување.

Она што може да се заклучи од споредбата е дека факултетите во странство се фокусираат повеќе на преведувањето отколку на толкување и затоа немаат предмет толкување како посебен предмет.

Студиските програми на факултетот во Монс и факултетот Сен-Луи нудат предмет *Вовед во толкување*, што не се смета како доволна основа во толкувањето за студентот да може да се претстави на пазарот на трудот.

Единствено *Филолошкиот факултет* „Блаже Конески“ во Скопје во својата програма има модул за толкување, кој, доколку се одбере, нуди две години изучување на предметот Консекутивно и симултано толкување. Сметам дека ова претставува предност во однос на останатите факултети затоа што овозможува стекнување на искуство во толкувањето, а студентите се поподготвени за излегување на пазарот на труд.

Мобилност

Она што претставува значајна разлика во студиските програми на странските факултети и на македонскиот е студентската мобилност: сите странски факултети имаат задолжителен семестар - мобилност на универзитет во друга држава. Факултетот во Женева и Вишата школа во Париз дополнително нудат во втора година и изборен семестар на друг универзитет. Студискиот престој на друг универзитет се акредитира соодветно според бројот на кредити за тој семестар (30 кредити), освен на Факултетот во Лиеж каде се стекнуваат 26 кредити.

Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје нуди опција за студентска мобилност преку Еразмус програмата за мобилност и ЦЕЕПУС, меѓутоа бројот на студенти кои ја користат оваа можност е низок, главно поради малиот бројот предмети кои се акредитираат, односно соодветствуваат со програмата на факултетот во странство, а со тоа студентите мора да ги полагаат и редовните предмети.

АНЕКС : Анкета за ставовите на студентите во однос на студиската програма за преведување и толкување на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје

Општо за анкетата

Анкетата беше спроведена со цел да се оцени општото мислење на студентите од Катедрата за преведување и толкување за студиската програма. Анкетата се спроведе во периодот од 17/06/2016-24/06/2016 и вклучува вкупно 141 испитаник.

Резултати од анкетата

ПРАШАЊЕ 1: Која студиска година ја завршивте во учебната 2015/2016?

Предноста на оваа анкета е во тоа што 75.9% од испитаниците ја имаат поминато студиската програма и се добро запознаени со предметите. Иако овие студенти студирале според старата програма, тие ги изучувале истите стручни предмети кои се наменети за идните преведувачи и толкувачи.

ПРАШАЊЕ 2: Колку сте задоволни со студиската програма?

44% од студентите ја оцениле студиската програма со 3, односно со средна вредност. Студентите кои студирале според старата програма ја оцениле програмата со следните проценти: 32% (1 и 2); 43% (3) и 25% (4 и 5), додека студентите кои ја следат новата програма: 32% (1 и 2); 47% (3) и 21% (4 и 5).
Заклучок : Иако студиската програма вклучува измени, оценката за неа оди надолу, односно студентите кои студираат според новата програма од 2013 година ја оценуваат како релативно незадоволителна.

ПРАШАЊЕ 3: Кои од предметите во програмата сметате дека се најмалку корисни?

ПРАШАЊЕ 4: Кои од предметите во програмата сметате дека се многу потребни?

Овие две прашања се компатибилни едно со друго и студентите јасно имаат одговорено кои предмети се потребни, а кои не. Најочигледно е дека тие имаат придобивки од изучување на јазиците А, Б и В, како и од стручните предмети наменети за превод и толкување.

За предметот Култура и цивилизација, сметаат дека најкорисен е за јазикот Б, потоа за јазикот В и А.

Во полето „Друго“ студентите за најмалку корисни најчесто ги наведуваат изборните предмети од другите факултети на УКИМ кои ги избираат, цитирам, „само за да положат и да поминат полесно“.

ПРАШАЊЕ 5: Што, според вас, недостасува како задолжителен предмет во програмата?

Предметите предложени во ова прашање се всушност предмети кои студентите ги изучуваат на другите факултети наведениво овој труд.

Имајќи предвид дека студиската програма на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ содржи доволен број стручни предмети, понудени беа предмети кои недостасуваат во студиската програма. Како најбарани беа издвоени следниве:

1. Усно изразување 66,7%
2. Фонетика и фонологија 41,1%
3. Граматика на јазикот А,Б и В 39,7%

ПРАШАЊЕ 6: Дали сметате дека во првите две години има доволно часови за да се совладаат странските јазици?

Очигледно е дека на студентите им недостасуваат часови за изучување на странските јазици. 27% од студентите кои студираат според старата програма одговориле потврдно, а 73% негативно, додека пак студентите од новата програма одговориле со 24% **да** и 76% **не**.

Двете групи испитаници одговориле во приближно ист процент, што повторно докажува дека промената на студиската програма не придонела многу за да се смени мислењето на студентите.

ПРАШАЊЕ 7: Дали е коректно тоа што сите предмети се вреднуваат со 5 кредити?

На ова прашање одговорите на двете групи се разликуваат и тоа: студентите од старата програма одговориле со 30% **да**, а 70% **не**. Студентите од новата програма одговориле со 41% **да** и 51% **не**.

Во двата случаи, поголем е процентот на студенти кои не се задоволни со фактот дека сите предмети се вреднуваат со 5 кредити.

ПРАШАЊЕ 8:

На отвореното прашање „Споделето го вашето мислење за студиската програма, дадете некој предлог, пофалба или критика“, одговорија само 42 испитаници.

ЗАКЛУЧОК

Студиските програми треба да им овозможат на студентите да се стекнат со општи познавања од културата и цивилизацијата на странските јазици, со солидни познавања од граматиката на јазиците, како и со стручни предавања со цел да се изградат квалитетни кадри во областа на толкувањето.

Високообразовните институции се во позиција да допринесат за професионализацијата на толкувањето со тоа што постојано ќе работат на подобрување на наставните програми. Најважно е, пред сè, универзитетите да им овозможат на студентите добра основа на јазични способности и запознавање на соодветната култура и цивилизација, како и запознавање со некои клучни технички вештини што толкувачите и преведувачите треба да ги усвојат. За толкувачите, тоа се: фаќањето белешки, концентрацијата, меморијата, знаковниот јазик. За преведувачите, тоа е познавањето на компјутерските софтвери.

Понекогаш се јавува неповрзаност помеѓу теоријата што се изучува во студиската програма и вистинската побарувачка на пазарот на труд, односно студентите не се подготвени да преведуваат/толкуваат непосредно

по завршувањето на студиите. Оваа ситуација, меѓу другото, се должи и на недоволната соработка помеѓу факултетите и бизнис или јавниот сектор.

Сметаме дека треба да се нагласи потребата професионалните преведувачки асоцијации, образовните институции кои вклучуваат преведување и толкување, како и другите засегнати страни во овој процес, да соработуваат и да развиваат начини за да ги задоволат потребите и на клиентите и на студентите, како идни професионални преведувачи/толкувачи, како и да им овозможат на професионалните преведувачи знаење, вештини и искуство потребни за да опстојат на пазарот на труд кој секојдневно се менува. (Chan, 2008, p.217)

Библиографија

- Bracht, O., C. Engel, K. Janson, A. Over, H. Schomburg, and U. Teichler. (2006) — The professional value of Erasmus mobility. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). Kassel.
- Gallup Organization. (2010) —Employers_ perception of graduate employability: Analytical report. European Commission. Brussels.
- Education and Culture, European Commission (2014) The Erasmus Impact Study.
- Gile, D. (2000). The history of research into conference interpreting: A scientometric approach. *Target*, 12(2), 297-321.
- Pöschhacker, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London and New York: Routledge.
- Roberts, R. (1997). Community interpreting today and tomorrow. In S. E. Carr, R. P. Roberts, A. Dufour, & D. Steyn (Eds.), *The critical link: Interpreters in the community* (pp. 7–26). Amsterdam: John Benjamins.
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental aspects of curriculum and assessment in interpreter education*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Филден, Џ. Р. Миделхурст и С. Вудфилд, (2007) Fielden, J., R. Middlehurst, and S. Woodfield. (2007). *Global horizons for UK universities: A guide for universities*. London: Council for Industry and Higher Education.

Website

http://ec.europa.eu/education/library/study/2014/erasmus-impact_en.pdf

Branka GRIVČEVSKA

Università "Santi Cirillo e Metodio" di Skopje

LA VALUTAZIONE DELL'INTERPRETAZIONE SIMULTANEA DALL'ITALIANO AL MACEDONE

Abstract: Partiamo da Viezzi, Pöchhacker, Collados, Schlesinger e i parametri che loro ritengono essenziali per la valutazione dell'interpretazione simultanea: adeguatezza, precisione, efficacia, fruibilità, fedeltà, coesione, coerenza, pertinenza e rilevanza. Ci soffermiamo a breve sui diversi tipi di valutazione e le sei competenze definite da H.Albir e i problemi che potrebbero sorgere dalla gestione non adeguata di una di queste competenze. Il peggiore errore non è quello linguistico, ma quello pragmatico e culturale e in un contesto accademico bisogna lavorare sulle difficoltà che potrebbero sorgere nel corso dell'interpretazione e essere capaci di prevedere l'errore e valutarlo in modo completamente diverso. Adottando i criteri di valutazione di Viezzi e il modello di Barik vengono valutati i risultati ottenuti dall'indagine svolta su un gruppo di studenti macedoni, laureandi in Italianistica.

Parole chiave: valutazione, competenze, strategie, criteri, errore

Negli ultimi anni la valutazione della qualità dell'interpretazione è diventata un argomento molto attuale. Menzioniamo solo i nomi di un gruppo di autori che hanno focalizzato la propria ricerca su questo tema: Viezzi, Pöchhacker, Collados, Schlesinger e altri. Viezzi si occupa della valutazione globale di un'interpretazione e parte da alcuni parametri che ritiene essenziali: adeguatezza, precisione, fedeltà e fruibilità. D'altra parte Pöchhacker presta maggior attenzione alle intenzioni dell'oratore e agli elementi dell'interpretazione comunicativa più che agli aspetti puramente linguistici.

È stabilito che gli obiettivi di qualità non possono essere isolati dal contesto e riferiti a una sorta di "interpretazione ideale". Le aspettative dei riceventi e degli ascoltatori dell'interpretazione variano così come varia la situazione comunicativa. Se prendiamo come esempio l'interpretazione simultanea, ritenuta la più difficile, le aspettative dell'interpretazione dei

partecipanti a una conferenza variano in base al ruolo che essi stessi rivestono nella medesima conferenza, ovvero se svolgono il ruolo di meri ascoltatori, relatori, moderatori, organizzatori e così via. D'altro canto l'interprete si trova in una situazione molto disagiata se prendiamo in considerazione tutte le situazioni problematiche che deve affrontare: la qualità del suono, la mancanza di informazioni chiare e precise riguardo lo svolgimento dell'evento/ incontro fino al suo arrivo, la velocità dell'eloquio degli oratori, il tentativo degli oratori di esporre in una lingua diversa dalla loro madrelingua, le interminabili citazioni in una lingua diversa da quella della comunicazione con pronunce e dizioni che a volte suscitano molti dubbi, la posizione della cabina che spesso non consente di vedere né l'oratore né i supporti proiettati.

In questa sede è importante sottolineare che il fallimento di un'interpretazione mediata non dipende sempre da una scarsa qualità dell'interpretazione, ma spesso entrano in gioco anche altri fattori quali la capacità di concentrazione dei partecipanti, i loro obiettivi e le loro aspettative. Ricordare l'influenza esercitata da queste variabili risulta, dunque, fondamentale perché non di rado la colpa si attribuisce all'interprete e non si pensa minimamente ai fattori appena menzionati.

La valutazione dell'interpretazione dipende anche dai destinatari. Diversa sarà la valutazione in un contesto accademico dove i destinatari sono docenti, linguisti o ancora meglio interpreti o formatori i quali sono in grado di misurare e valutare sia la fedeltà della resa rispetto al discorso originale sia la fluidità e l'adeguatezza sia gli errori di traduzione. Se i destinatari sono invece meri ascoltatori, per esempio semplici partecipanti a un convegno che non hanno nessun legame con l'interpretariato, costoro non possono assolutamente valutare l'interpretazione alla stregua di un interprete; al massimo possono cogliere qualche battuta veloce e basta. Gli ascoltatori spesso si lasciano influenzare dalla fluidità della resa, dall'impostazione della voce dell'interprete, dal suo tono e dal linguaggio non verbale.

Un altro autore che si occupa della valutazione è Collados, il quale ha effettuato una ricerca sulla valutazione di un'interpretazione e oltre agli aspetti già noti, come la trasmissione corretta del senso del discorso originale, la coesione logica e il ricorso a una terminologia corretta e a un registro adeguato, introduce anche la cosiddetta "qualità concreta" che si riferisce alla pertinenza, rilevanza, efficacia e adeguatezza.

La vasta gamma di situazioni possibili in cui si può trovare un interprete e le molteplici tecniche e modalità interpretative ci aiutano a capire quant'è difficile controllare e studiare tutte le variabili che si possono riscontrare in laboratorio o nella pratica del docente.

Un discente, un futuro interprete, sarà maggiormente preparato se nella fase della sua formazione affronta più situazioni problematiche - quanti più

problemi da risolvere e dubbi sorti, maggiori saranno le possibilità di esercitare/ allenare le competenze e la capacità strategica.

Il titolo del presente contributo è la valutazione, ed è giusto soffermarsi un po' su questo termine. Per valutazione non intendiamo la pura misurazione, ma ci riferiamo alla valutazione come gestione, che prende in considerazione alcuni modelli:

- modello di apprendimento per obiettivi - si cerca di razionalizzare il processo formativo e il discente svolge un ruolo nella valutazione/svolge un ruolo particolare;

- modello strutturalista - centrato sul rapporto docente-discente e sulla classe come struttura, in cui l'ascolto e l'osservazione sono momenti fondamentali per la valutazione;

- modello cibernetista - la funzione è verificare le conoscenze acquisite e qui si inseriscono le possibilità di feedback e di adeguamento personale al processo formativo;

- modello sistemico - la funzione principale della valutazione consiste in un prodotto in cui il soggetto in fase di valutazione svolge un ruolo importante anche come autovalutatore, favorendo l'autonomia e la sua presa di coscienza.

Le tre funzioni principali di una valutazione sono: diagnostica, sommativa e formativa.

La valutazione diagnostica si ha nel caso di prove d'ingresso e test d'ammissione o prima che cominci un percorso di apprendimento. *La valutazione sommativa* si utilizza per determinare il risultato finale di un processo formativo, per dare un giudizio sulle competenze acquisite e stabilire in che misura gli obiettivi prefissati siano stati raggiunti. *La valutazione formativa* serve per raccogliere informazioni che possono essere utili durante il percorso di apprendimento. L'ultimo tipo di valutazione, la valutazione formativa, è molto flessibile; la fase di valutazione è aperta e non si concretizza solo in un voto finale, ma grazie a essa il discente diventa soggetto attivo della propria formazione, viene favorita la possibilità di riflessione retrospettiva e si pone l'accento più sul processo che sul prodotto.

Resta sottinteso che il docente può andare avanti adattando gli strumenti e i criteri valutativi in base ai problemi riscontrati.

Partendo dalla definizione che l'interpretazione è intesa come attività di mediazione che facilita la comunicazione e come attività di negoziazione di senso e di significati in un contesto ben preciso che ha come risultato una produzione discorsiva nel corso del processo della valutazione, ci basiamo sul modello che prende in considerazione sia l'aspetto lessico-semanticamente che la sfera socio-pragmatica dell'interazione.

Hurtado Albir è una dei pochi che si dedica allo studio delle competenze che un interprete professionista dovrebbe possedere. La studiosa parla di sei competenze specifiche e indispensabili per la formazione degli interpreti:

- 1) professionali - conoscenza del mercato e del lavoro dell'interprete;
- 2) etiche – si riferiscono alla deontologia e al protocollo;
- 3) metodologiche – corrispondono alle fasi del lavoro (incontro con l'organizzatore e il relatore, bisogno di documentarsi, ecc.);
- 4) strategiche – legate all'uso di fonti di documentazione;
- 5) extralinguistiche – si riferiscono alle conoscenze enciclopediche, biculturali e tematiche;
- 6) strumentali – relative all'uso di documentazione e di strumenti a disposizione dell'interprete.

Prendiamo come spunto il modello di valutazione del gruppo di ricerca PACTE – Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation, il quale per competenza interpretativa considera un insieme di sottocompetenze: comunicativa, extralinguistica, di trasferimento, strumentale e professionale, psicofisiologica e strategica. Queste abilità possono essere separate/isolate solo ai fini di allenamento di una microabilità, altrimenti devono fondersi nel soggetto esperto/professionista. Le componenti psicofisiologiche sono composte da:

- 1) componenti cognitive che sono legate alla memoria, percezione, attenzione ed emozione;
- 2) aspetti abitudinali che si riferiscono alla perseveranza, curiosità intellettuale, rigore, spirito critico, conoscenza e fiducia nelle proprie capacità, conoscenza dei propri limiti, motivazione;
- 3) meccanismi psicomotori;
- 4) abilità legate alla creatività, al ragionamento logico, all'analisi e alla sintesi.

Le componenti psicofisiologiche sono di elevata importanza perché vanno a pari passo con le novità nell'ambito della didattica, che appunto mette l'accento sull'importanza dell'autocoscienza e del rendimento professionale.

Riteniamo che nella fase valutativa, la nostra attenzione si debba concentrare più sul binomio problema-strategia che sull'errore.

I problemi che può riscontrare un interprete sono diversi e in qualche modo si devono sempre a un sovraccarico cognitivo o a una lacuna o a una gestione non appropriata di una delle sottocompetenze precedentemente menzionate.

I problemi di tipo linguistico possono nascere per ambiguità sintattica o lessicale, riferimenti poco chiari, connettivi non adatti, densità testuale. I problemi legati alla cultura, alla cultura enciclopedica e tematica, invece, mettono

alla prova la sottocompetenza extralinguistica e sono dovuti all'incapacità di attivare l'equivalente adatto (anche se lo si conosce); questi di solito si devono a una lacuna o ai sovraccarichi nella sottocompetenza di trasferimento o psicofisiologica. Infine i problemi derivati dalla difficoltà di documentazione e di reperimento delle informazioni necessarie riguardano una mancanza di tipo professionale (la sottocompetenza professionale). Il docente dovrebbe analizzare tutte queste difficoltà insieme al discente per poter lavorare e concentrarsi sul "prevedere" l'errore per valutarlo in modo completamente diverso dal passato.

Ribadiamo che l'errore peggiore non è quello di natura o di origine linguistica, ma quello pragmatico o culturale. La rilevazione di un errore in sede di valutazione deve essere considerata in base ad alcuni fattori: il discorso globale, la coerenza e la coesione del prodotto finale/d'arrivo, il grado di discordanza rispetto all'originale (e se tale discordanza è stata percepita o meno dall'ascoltatore), le eventuali conseguenze negative legate all'errore e allo scopo della comunicazione da mediare.

Per poter stabilire criteri di valutazione più equi e oggettivi, il valutatore dovrà rendere noti tali criteri e l'oggetto, materia della valutazione, e prendere in considerazione sempre la fase e il contesto in cui avviene la valutazione (sommativa, diagnostica, ecc.) e individuare gli indicatori in base ai quali si stabilirà se e in quale misura gli obiettivi saranno stati raggiunti.

Il docente dovrà individuare i potenziali problemi nel discorso da interpretare e al momento dell'interpretazione deve concentrarsi più sull'applicazione delle strategie che sull'errore. Mettere l'accento su di esse piuttosto che sull'errore è di particolare importanza dal punto di vista psicologico perché avremo un interprete in formazione che esce dall'aula non privo di autostima e demotivato, ma con una maggiore consapevolezza e con la certezza di aver aggiunto un tassello al proprio percorso formativo.

La pratica ribadisce che l'ascoltatore prototipico valuterà l'interpretazione in maniera globale, complessiva, si concentrerà su resa, atteggiamento, deontologia e adeguatezza traduttiva e non penserà alla qualità dell'interpretazione in termini di punti detratti a un ideale punteggio massimo. Il fatto di quanto "vale" un errore può essere utile solo come una sorta di check list per dare la possibilità ai discenti di diventare anch'essi valutatori della propria resa, della resa dei colleghi o di altri interpreti. Dobbiamo incoraggiare l'autovalutazione dei discenti e la valutazione tra pari.

Vediamo in breve solo una parte dei risultati ottenuti dalla nostra indagine svolta su un gruppo di studenti laureandi, iscritti al corso di Laurea in Lingua e Letteratura italiana quadriennale, indirizzo interpreti, che hanno frequentato il corso di interpretazione simultanea in un unico semestre (l'ultimo degli studi) per un numero complessivo di 8 ore settimanali. Il corpus su cui si basa la presente indagine è costituito da alcuni discorsi reperibili sul sito ufficiale

dell'UE. I livelli vanno da quello principiante a quello avanzato, così come gli argomenti trattati. I discorsi vertono su argomenti vari. Segue solo una piccola parte dei risultati dell'analisi svolta:

Nome del discorso: Roma vs Bruxelles

Argomento: Generico

Livello: Beginner

Prima di presentare le deviazioni commesse dagli studenti nell'interpretazione del testo di cui faremo un breve excursus, ci sembra necessario premettere che, visto il livello basso del discorso, il numero degli errori sia morfosintattici sia lessicali è ridotto.

Cominciamo con gli errori morfosintattici:

1) “Questo dà la possibilità alle persone, giovani in particolare, di passare molto tempo nelle strade....”- Ова овозможува на луѓето да поминуваат многу време на улиците...(Ова им овозможува на луѓето..). Nella frase prodotta nella lingua d'arrivo manca il raddoppiamento del compl. ogg. indiretto (tratto distintivo della lingua macedone), ovvero l'aggiunta del pronome indiretto di forma atona di 3 p.pl. m. “им” (“loro” o “gli”), utile per creare concordanza con il compl. ogg. indiretto “на луѓето” (alle persone).

2) “Nella città di Roma”- Во еден град како што е Рим (во градот Рим). In italiano la costruzione è articolata, per cui non c'è motivo alcuno di codificare la frase in oggetto con l'articolo indeterminativo o meglio noto in macedone come articolo zero. La lingua macedone dispone solo di una forma di articolo, ovvero quella dell'articolo determinativo, mentre per tutti gli altri casi in cui in italiano è obbligatorio l'articolo indeterminativo, in macedone si ha l'omissione dello stesso (definito da alcuni grammatici, tra cui anche Ljiljana Minova Gjirkova, articolo zero).

3) “Una delle tradizioni classiche nella città di Roma per esempio è quella di uscire durante i weekend, e di cominciare gli spostamenti che portano molte persone sia verso le destinazioni marine sia verso altre destinazioni all'interno del paese.” Per quel che concerne l'esempio riportato si riscontrano diverse varianti, vediamole una alla volta: ... да се оди од едно на друго место што многу луѓе одат на морски дестинации и други места во земјата. - Qui la frase è impersonale, e non c'è un'accettabile concordanza nella traduzione macedone. All'inizio viene utilizzata la 3 p.sg. да се оди, per poi proseguire con la 3 p.pl. што многу луѓе одат. Manca il nesso tra le due parti della frase, un connettore o una congiunzione. Inoltre viene eseguita la traduzione letteraria, e il che “relativo” viene codificato con il “che” dichiarativo. Il “che” relativo fa da legame tra le due parti della frase.

Altra variante della stessa frase: Една од традициите, класични на градот Рим е на пример таа да се патува/ излегува во текот на викендот и да

се преместуваат, значи коишто многу личности ги употребуваат да одат на море или на други градови во внатрешноста на земјата.

... nella città di Roma - на градот Рим (во градот Рим o semplicemente во Рим). In italiano la preposizione “in” viene usata come specificatore spaziale, nella produzione macedone viene invece interpretata scorrettamente e resa con la preposizione “на“ (di) usata per esprimere possesso.

La difficoltà in questa frase è da attribuire al termine “spostamenti” che, nel passaggio dall’italiano al macedone, da sostantivo si tramuta in verbo, generando non pochi problemi, essendo l’elemento cui si riferisce il pronome relativo “che”. Non essendo stato tradotto con il termine adeguato, il senso della frase cambia completamente e se ne perde la coesione e coerenza.

Un altro errore è l’omissione dell’infinito “cominciare” nella produzione macedone “да започнат да се придвижуваат” e non solo “да се придвижуваат”.

Un altro errore della stessa frase: на други градови - во други градови (la preposizione macedone “на” non si usa con la funzione di determinatore spaziale, stato in luogo).

Terza variante: “...uscire durante i weekend” – да се излегува надвор од викенд (за викенд). Si tratta di un’errata codificazione dell’avverbio temporale “durante”, utilizzato come specificatore temporale e non spaziale. La preposizione corretta è “за” (funzione temporale-durante). Importante da menzionare è l’aggiunta dell’avverbio di luogo “надвор” (fuori), che risulta superflua. Infatti, dacché lo stesso verbo “uscire” in macedone sottende l’azione di “uscire da un determinato ambiente verso l’esterno”, non c’è bisogno alcuno di dire fuori.

La frase intera deve essere così tradotta: Една од класичните традиции во Рим е на пример, да се излегува во текот на викендите, да се започнат придвижувања/ патувања што водат многу луѓе кон морските дестинации и други дестинации во внатрешноста на земјата.

4) “C’è una grande differenza tra gli stili di vita che si portano avanti a Bruxelles e in una città del sud d’Europa, quale può essere Roma”. - Има голема разлика помеѓу стилот на живот што се живеат... (што се живее / животните стилови што се водат). Nella frase macedone manca la concordanza tra il soggetto, usato al singolare, e il predicato, usato al plurale. Il soggetto “gli stili di vita” in macedone può benissimo essere tradotto al singolare, “stile di vita”, in senso generico, ma in quel caso bisogna prestare attenzione a come far proseguire la frase ovvero utilizzando il predicato al singolare e non al plurale.

Un altro errore lessicale è la codificazione dell’espressione “gli stili di vita che si portano avanti” con “животните стилови што се живеат”, che va a costituire una vera e propria ridondanza, “животен →живее”, anzi un errore di stile. Sarebbe meglio, infatti, non usare le stesse parole o lemmi che hanno la stessa radice.

5) “Ed è molto comune, specialmente qui a Bruxelles, vedere dei ragazzi che si riuniscono ...” - Многу често, особено во Брисел, да се видат дечките... (Многу често, особено во Брисел, се гледаат младите/можат да се видат младите како...). Nella traduzione macedone manca il verbo copulativo, per cui la frase risulta incompleta.

6) “...vari locali notturni disseminati sia nella parte centrale della città che nelle zone periferiche.” (во центарот, а не во периферија- како во централниот дел од градот, така и на периферија). Dacché i discenti non hanno individuato la congiunzione correlativa sia... sia o sia... che (како... така, и... и), la frase viene erroneamente interpretata nel seguente modo “nella sua parte centrale e non in periferia”. Inoltre per interferenza dell’italiano viene tradotta letteralmente la preposizione “in” (во)- determinatore spaziale “nelle zone periferiche”, che invece in macedone si traduce con la preposizione “на”. In macedone si dice “на периферија”, e non “во периферија”.

7) “...direi che la vita qui a Bruxelles è senz’altro facilitata dalla piccola dimensione della città...” – “...би рекол дека тука во Брисел животот е полесна” (полесен). Si tratta di un errore di scelta del genere femminile al posto del maschile dell’aggettivo “полесен” per interferenza dell’italiano dove il soggetto la “vita” è di genere femminile. Ne consegue l’errore di concordanza del participio passato che viene usato al femminile al posto del maschile.

Errori lessicali:

8) “...incontrarsi più facilmente con gli amici” – се пронаоѓаат со пријателите (се среќаваат, се наоѓаат). L’errore consiste in uno spostamento semantico del verbo “incontrarsi” utilizzato nell’accezione di “trovarsi con qualcuno”, “avere un incontro”. “Пронаоѓа”, “пронајде” in macedone significa “scoprire una cosa sconosciuta fino a quel momento”, ma anche “ritrovare una cosa che è andata persa”. Ne consegue che il verbo “incontrarsi” deve essere tradotto con il verbo “се среќава” (trovarsi).

9) “...la possibilità di spostarsi più facilmente”- да се преместуваат, да се преселуваат (да се движат, да патуваат) . Il verbo “spostarsi” è tradotto nell’accezione di “trasferire da un luogo a un altro, rimuovere una cosa dal posto in cui si trova o che occupa abitualmente” e non con l’accezione di v.rifl. “con riferimento a persone, muoversi da una posizione, dalla propria sede, cambiare di posto” .

10) “...c’è molta vita notturna” – има многу ноќен живот (богат ноќен живот). L’avverbio “многу” è adoperato con l’accezione di “forte”, “intenso” (avverbio di qualità) e non come avverbio di quantità, ovvero “molto” che si contrappone a “poco”. “Molta vita notturna” vuol dire “ricca vita notturna” (богат), “diversa” (разновиден).

11) "...frequentare discoteche"- се следат дискотеки (се оди во дискотеки). Si tratta di un errore di scelta del verbo "се следи" per analogia con tutti i casi in cui assume l'accezione del verbo "frequentare" come "frequentare le lezioni/i corsi" nel significato di "assistere o seguire le lezioni" (следи/ посетува часови/ курсе), per cui nella traduzione viene utilizzato il verbo con questa accezione, anche se non è corretto. Difatti, nel caso in oggetto il verbo "frequentare" vuol dire "andare assiduamente in un luogo, trovarsi spesso con determinate persone" (оди, се наоѓа со одредени личности).

12) "...dal fatto che i servizi funzionino molto bene." – јавниот превоз функционира многу добро (услугите функционираат одлично). Qui c'è una restrizione del campo semantico della parola "servizi", tradotta solo come "mezzi di trasporto pubblico". Nella frase per "servizi" si sottintendono "tutti i servizi offerti dalla città o dal comune, compreso il trasporto pubblico").

13) "Questo dà la possibilità alle persone, giovani in particolare, di passare molto tempo nelle strade..." – Ова им дава можност на младите ... Nell'interpretazione macedone è stato commesso un errore che capita di frequente, ovvero l'omissione del sintagma "alle persone" per passare direttamente ai giovani.

14) "...di cominciare gli spostamenti che portano molte persone sia verso le destinazioni marine..." – Il verbo "portare verso un posto" viene qua inteso nell'accezione di "condurre qualcuno in luogo", e non come "trasportare qualcosa o qualcuno".

Partendo dal modello di Barik¹ sulle discrepanze tra il testo di partenza e quello di arrivo, la nostra indagine si focalizza sulle tre categorie da lui proposte in base alla loro gravità, ossia sulle omissioni, aggiunte, sostituzioni ed errori. Dalla nostra analisi è emerso che le omissioni hanno avuto il sopravvento: le omissioni dei connettori o sintagmi sono quelle che si riscontrano con maggior frequenza, definite da Barik *skipping omissions* o omissioni di una sola parola o sintagma. Seguono le cosiddette *delay omissions* o omissioni di porzioni di testo dovute al ritardo accumulato rispetto all'oratore e le *compounding omissions* - omissioni dovute alla compressione, ossia la strategia che pur operando una restrizione del testo non incide sul significato essenziale del messaggio originale. Per quel che concerne le aggiunte, le uniche che si riscontrano sono le *elaboration additions* o aggiunte più elaborate e più estranee al testo. Nelle sostituzioni di un elemento (una parola o una frase intera) c'è una maggiore occorrenza di errori e in base alla classifica fatta sulla loro frequenza essi si declinerebbero in: formulazione imprecisa del testo di partenza che non ne modifica l'essenza, *mild rephrasing change*; errore o inaccuratezza nella traduzione di una parola che comunque non incide pesantemente sul significato generale o *mild semantic error*; errori di traduzione di elementi lessicali che possono cambiare il significato di quanto

¹ Barik, (2002:79-85)

detto o *gross semantic error*; riformulazione più marcata che causa differenze di significato sebbene non incida negativamente sul senso generale o *substantial phrasing change* e per ultimo errori che comportano una notevole differenza nel significato che risulta inesatto o *gross phrasing change*.

Se parliamo di qualità nell'interpretazione simultanea utilizzando i termini precisati e spiegati da Viezzi² quali l'equivalenza (il testo di arrivo rappresenta la riformulazione del testo di partenza, avente la stessa funzione comunicativa e appartenente allo stesso contesto comunicativo), l'accuratezza (una perdita o meno delle informazioni contenute nel testo di partenza dovuta ai vincoli temporali), l'adeguatezza (il legame tra il testo d'arrivo e i suoi destinatari trascurando le diversità culturali nonché quelle linguistiche) e la fruibilità (fornire una resa che sia immediatamente comprensibile e utilizzabile dai destinatari) del testo d'arrivo, ci ha reso fieri e particolarmente felici constatare che i discenti, nonostante fossero principianti, sono riusciti a produrre un testo nella LA che soddisfacesse tutti i criteri sopramenzionati. Le loro rese interpretative nella lingua d'arrivo risultano avere la stessa funzione comunicativa, e malgrado vengano trascurate le diversità culturali, i testi sono coesi e coerenti e facili da seguire e comprendere.

I criteri di valutazione prevedono accuratezza, completezza, coesione e coerenza dell'informazione, nonché la qualità dell'esposizione. I fattori di valutazione sono la comprensione del testo originale, la resa nella lingua di arrivo e il controllo della respirazione e della voce.

Gli studenti dimostrano un'adeguata comprensione del testo originale riportando le informazioni salienti attraverso una resa coerente e coesa dei contenuti dell'originale oltretutto con un adeguato controllo della gestualità, della postura e della voce. Hanno svolto l'interpretazione simultanea dall'italiano al macedone in modo fedele, corretto e completo, attraverso un'esposizione fluida e priva di esitazioni.

Conclusione

Riassumendo, fra le difficoltà maggiori risultano i connettori, che spesso vengono omessi. A tal riguardo riteniamo che gli studenti debbano prestare maggiore attenzione all'intonazione della voce, al tono e alla prosodia. I nostri discenti se la sono cavata egregiamente in termini di scorrevolezza e di capacità mnemonica; anche quando l'oratore ha pronunciato la terza frase, sono riusciti a memorizzare e a riprodurre l'intero enunciato, senza omettere alcun elemento o frase. I soggetti esaminati sono stati inoltre capaci di portare a termine il filo del discorso così come le idee. Essi hanno continuato ad ascoltare e ad

² Viezzi, (1999. 146-151)

elaborare parallelamente l'input in entrata, traducendo ed enunciando quanto precedentemente detto. Vieppiù si sono rivelati calmi, tranquilli e non si sono lasciati dominare dalla paura, così come sono stati molto bravi a nascondersela.

La complessità dell'atto interpretativo esige che la valutazione avvenga in prospettiva olistica, che abbandoni la traduzione del "giusto" e dello "sbagliato" dal punto di vista linguistico, che si concentri sull'applicazione delle strategie e sul risultato complessivo della comunicazione del messaggio e che non trascuri gli aspetti paralinguistici, extralinguistici e culturali.

Bibliografia

- Minniti Mariacarmella, 2014, Interpretazione simultanea; Una panoramica, in *Illuminazioni*, n.29, luglio-settembre 2014, 48-78
- Russo Mariachiara, 1998, Effetti delle dissimmetrie morfosintattiche nell'interpretazione simultanea dallo spagnolo in italiano, in *Lo spagnolo d'oggi forme della comunicazione*, a cura dell'Associazione Ispanisti Italiani, Bulzoni, Roma, 107-117
- Viezzi Maurizio, 1999, Aspetti della qualità nell'interpretazione, in *INTERPRETAZIONE SIMULTANEA E CONSECUTIVA. Problemi teorici e metodologie didattiche*, Milano, Urlico Hoepli, 1999
- Никодиновска Радица, 2009, Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански јазик на македонски и обратно, Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
- Nikodinovska Radica, 2015. Le analogie e le differenze tra le competenze traduttive e interpretative
- Kussmaul Paul, 1995, *Training the Translator*, Amsterdam: John Benjamins
- Гуидо Шремф Лучана, 2003, Морфосинтаксички и лексички јазични грешки во изучувањето на италијанскиот јазик од македонски говорители, Скопје, Универзитет „Свети Кирил и Методиј“
- Morelli Mara & Errico, Elena, La valutazione nell'interpretazione di trattativa in modalità non presenziali: paradosso o sfida?, in <http://isd.m.univ-tln.fr>
- Magris Marella, 2006, *La valutazione della qualità della traduzione nella teoria e nella pratica*, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste
- Barik Henri, 2002, Simultaneous Interpretation. Qualitative and linguistic data, in *The Interpreting Studies Reader*, edited by Franz Pöchhacker and Miriam Schlesinger, London & New York, Routledge

Luciana GUIDO ŠREMPF

Università "Santi Cirillo e Metodio" di Skopje

ESPERIENZE DI VALUTAZIONE NELL'INSEGNAMENTO DELL'ANALISI CONTRASTIVA DELLA LINGUA MACEDONE ED ITALIANA A DISCENTI MACEDONI DI ITALIANO L2

Abstract: La presente indagine si focalizza sull'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati ricavati nella valutazione sommativa di prove di esonero, somministrate a 12 apprendenti macedoni di italiano L2, regolarmente frequentanti le lezioni di Analisi Contrastiva della lingua macedone ed italiana, presentatisi alle prove di esonero a partire dal mese di novembre 2015 fino al mese di Maggio 2016. Il feedback emerso nella nostra indagine ci ha consentito di rilevare non solo in quali punti gli studenti hanno manifestato maggiore difficoltà, ma anche quali aree necessitano maggiore attenzione da parte di noi docenti per consentire ai nostri discenti di migliorare le proprie competenze .

Parole chiavi: esperienze nell'insegnamento, analisi contrastiva, valutazione sommativa, analisi qualitativa e quantitativa, feedback.

Il mio intervento mira a presentare le esperienze di valutazione condotte nello scorso anno accademico 2015/2016, vertenti le prove di esonero di Analisi contrastiva della lingua macedone ed italiana, somministrate ad apprendenti macedoni iscritti al quarto anno del corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana presso il Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana della Facoltà di Filologia dell'Università Santi Cirillo e Metodio di Skopje.

Sono diversi anni che insegno accanto ad altre discipline l'Analisi contrastiva della lingua macedone ed italiana. L'insegnamento di questa materia per la cui frequenza è richiesto come requisito fondamentale una discreta conoscenza dell'italiano, si articola in tre ore di lezioni settimanali, due ore di teoria ed un'ora di esercitazione.

Tra gli argomenti principali del programma da noi stabilito figurano:

Il concetto di errore, la differenza fra gli errori e gli sbagli, i diversi criteri che si adoperano nella valutazione degli errori, (quello di appropriatezza, di correttezza, soggettivo), il ruolo della lingua materna nell'apprendimento, il

concetto di Interlingua, di Interferenza esterna ed interna ed esempi pertinenti, la differenza fra errori interlinguistici ed intralinguistici, le più comuni analogie e differenze di forma e di uso fra le categorie e sottocategorie principali delle due lingue oggetto della nostra indagine, la previsione e l'analisi degli errori più comuni e più frequenti che gli apprendenti macedoni commettono nell'apprendimento della lingua italiana, i diversi tipi di classificazione, strumenti di analisi come quella del parallelepipedo (che consiste nel mettere a confronto la frase contenente l'errore prodotta dallo studente nella codificazione e la frase di partenza e poi di dare l'elemento corretto), l'analisi semica che consente di individuare i semi differenti e comuni nell'analisi di parziali o totali falsi amici e via di seguito.

Fra gli obiettivi precipui del corso che ci siamo prefissi:

1) Rendere in grado gli studenti di individuare e spiegare le più comuni analogie e differenze d'uso e forma fra le principali categorie e sottocategorie dei due sistemi linguistici a confronto.

2) Rendere in grado gli studenti di prevedere e spiegare le deviazioni, quindi gli errori morfosintattici e lessicali più comuni e frequenti attribuibili ad interferenza esterna, ovvero all'influenza negativa della lingua di partenza macedone su quella d'arrivo italiana.

3) Rendere in grado gli studenti di individuare e spiegare gli errori di morfosintassi e di lessico, effettivamente commessi da discendenti di generazioni passate nell'apprendimento dell'italiano, dovute ad interferenza esterna e interna.

Insomma questi sarebbero, per sommi capi, gli obiettivi specifici di apprendimento da gestire nella disciplina in oggetto.

Ma come, vi chiederete, rendere in grado lo studente di saper fare tutto ciò?

Innanzitutto c'è da prendere atto che, non è assolutamente impresa facile elaborare un percorso didattico da svolgere in un breve arco di tempo (vista la vicinanza fra i due esoneri per ciascun semestre, i primi due, di solito, rispettivamente ad ottobre e dicembre, e i secondi, uno a marzo e l'altro a maggio), un programma che soprattutto includa e tenga conto degli obiettivi precipui e dei contenuti teorici e pratici dell'analisi contrastiva e degli errori, così come scegliere quali strumenti utilizzare dal punto di vista pratico, sia per le esercitazioni e sia per le prove di verifica e di valutazione, somministrate, a volte, anche in modo ludico, al fine di avvicinare gli studenti a questa disciplina teorico pratica - applicativa del tutto nuova per loro, riducendo e/o eliminando l'ansia da studio e da esame nei discendenti.

Per suscitare la curiosità degli studenti, avvicinarli e introdurli ai contenuti precedentemente indicati, nel corso delle prime lezioni di teoria, dopo attività di brainstorming e/o testi diagnostici preliminari consistenti su domande del tipo: Cos'è per te l'errore? Che ruolo ha secondo te la conoscenza della lingua

madre nell'apprendimento della lingua d'arrivo, o di far stilare agli studenti un elenco degli errori più frequenti commessi nel corso degli anni precedenti di studio e provare a motivarne o spiegarne sotto la guida attenta del docente le cause esterne o interne alla lingua d'arrivo, si passa ad impartire le basi, nozioni teoriche contrastive, tecniche applicative e la pertinente terminologia.

Una volta fornite le basi teoriche, le nozioni precipue e i principali strumenti di analisi, ovviamente attraverso esempi esaustivi, si passa gradualmente alla presentazione delle più comuni analogie e differenze d'uso e forma fra le principali categorie e sottocategorie grammaticali, morfosintattiche e lessicali, delle due lingue a confronto che possono causare deviazioni e di conseguenza errori, così come alle tecniche e agli strumenti di analisi e di classificazione degli stessi (es. la strategia del parallelepipedo, la forza lessicale e l'analisi semica). Quanto viene insegnato nel corso delle lezioni, viene a mano a mano verificato attraverso esercizi formativi e di controllo per rendere in grado i discenti di 'sapere' cosa e come fare alle prove di esonero e di esame.

A questo punto è di fondamentale importanza testare il nostro operato e dei nostri studenti.

Innegabilmente è il feedback che si ricava dai risultati delle diverse prove somministrate, a comunicarci se le modalità utilizzate nella prassi didattica sono adatte al programma insegnato; i progressi fatti dai discenti, cosa non è stato appreso, le difficoltà incontrate nell'apprendimento, consentendoci di conseguenza di migliorare l'apprendimento e l'insegnamento.

Quanto sopra osservato mi ha indotta a svolgere un'indagine focalizzata sull'analisi quantitativa e qualitativa dei risultati ricavati nella valutazione sommativa di prove di esonero somministrate nello scorso anno accademico 2015-2016, allo scopo di ricavare una sorta di feedback su quanto è stato recepito dalla classe, sulla validità del percorso programmato e conseguentemente sull'adeguatezza degli obiettivi prefissati.

Il corpus oggetto del nostro studio è costituito dall'analisi e valutazione delle risposte e delle performance di 12 studenti regolarmente frequentanti le lezioni di Analisi contrastiva della lingua macedone e della lingua italiana, presentatisi alle prove di esonero a partire dal mese di novembre 2015 fino al mese di Maggio 2016. I campioni raccolti ai fini della nostra ricerca si riferiscono a 4 test di profitto (due relativi alle due prove di esonero di Analisi contrastiva 1 e gli altri due a quelle di Analisi contrastiva 2, entrambe rispecchianti un sillabo teorico e strumenti per l'indagine contrastiva pratico - applicativa che i discenti avrebbero dovuto acquisire alla fine di ciascun semestre). Per non inficiare sull'attendibilità dei risultati delle analisi svolte, abbiamo ideato e redatto griglie valutative per ciascun tipo di prova assegnata (ci siamo ispirati al quadro comune europeo di riferimento per le lingue e alle griglie adoperate da alcuni Dipartimenti di Lettere presso scuole italiane, per le prove d'esame scritte adattandole ai nostri

obiettivi e alle tipologie delle prove) che descrivono le prestazioni dei candidati in relazione agli stimoli e agli obiettivi, e che a loro volta sono suddivisi in descrittori delle performances per ciascuno dei quali è stato proposto un giudizio sintetico. Per ciascun descrittore è stato assegnato un punteggio numerico visto che siamo obbligati a valutare i test di profitto esprimendoci in termini numerici, attraverso dei punteggi e crediti formativi¹.

Parlando di valutazione numerica essa non ci informa su cosa l'apprendente è in grado di fare ed è per questa ragione che abbiamo deciso di svolgere anche un'analisi qualitativa che ci ha consentito non solo di ottenere informazioni sulle competenze acquisite dagli studenti ma anche su cosa non è stato recepito, su quali sono state le difficoltà incontrate. Ogni singola risposta o prestazione di ciascuno studente è stata schedata e valutata basandoci sugli indicatori qualitativi e quantitativi di griglie pertinenti che spieghiamo più avanti. Per motivi di spazio, qui ci si limita a segnalare e ad utilizzare solo alcune delle risposte alle domande e alle performance richieste ai nostri discenti nelle prove di esonero.

La nostra indagine valutativa ha avuto inizio nel mese di ottobre 2016, e si è basata sul predetto campione rappresentativo di studenti su una prima prova scritta di esonero di Analisi contrastiva 1 suddivisa in due parti: nella prima parte gli allievi dovevano rispondere ad un test composto da 8 domande teoriche a risposta aperta quali: 1) A partire dalla prima Guerra mondiale fino a tutti gli anni '60 come venivano considerati gli errori?; 2) Qual è la data di inizio del filone di ricerca noto come Analisi contrastiva?; 3) Che cosa desideravano trovare gli autori che pubblicarono fra il 1945 ed il 1965 negli Usa opere trattanti la linguistica contrastiva? 5) Spiega che cosa si intende per interferenza interna e porta un esempio; 6) Spiega che cosa s'intende per interferenza esterna e porta un esempio; 7) Perché l'interlingua di un discente può considerarsi un sistema in continua evoluzione?; 8) Se l'analisi contrastiva classica può essere ritenuta uno strumento prognostico, come potrebbe essere considerata l'analisi degli errori?.

Nella griglia da noi elaborata per la valutazione delle risposte a questo primo esercizio, abbiamo scelto di utilizzare la seguente scala di giudizi e relativi punteggi: a) Nessuna conoscenza (0 punti); b) Conoscenza sufficiente - risposte brevi e/o incomplete - (1 punto); c) Conosce e sa applicare i contenuti con errori (1,5 punti); d) Padroneggia tutti gli argomenti senza errori ma non fa un uso appropriato della terminologia specifica della materia (2 punti); e) Padroneggia tutti gli argomenti senza errori e fa un uso appropriato della terminologia specifica della materia (2,5 punti).

¹ Per ognuna delle due prove scritte per ciascun semestre si prevede infatti l'attribuzione di un punteggio fino a 40 punti per un totale di 80 punti. A questi vanno sommati i punteggi ottenuti per i compiti per casa, la partecipazione alle attività didattiche e per il calcolo delle presenze per un massimo di 20.

Sulla base delle riflessioni fatte dagli studenti, è risultato che:

il 26,04% degli studenti non aveva sufficientemente acquisito i contenuti insegnati, che il 3,12% aveva conoscenze sufficienti, che il 23,96% conosceva e sapeva applicare i contenuti, mentre il 2,08% padroneggiava gli argomenti senza errori senza fare uso di un linguaggio appropriato e specifico, e che il 44,79% padroneggiava gli argomenti senza errori e usava un linguaggio appropriato e specifico.

Nel primo esercizio, il quesito al quale pensiamo i nostri discenti abbiano avuto maggiore difficoltà nel rispondere è stato quello della terza domanda “Che cosa desideravano trovare gli autori che pubblicarono fra il 1945 ed il 1965 negli Usa opere trattanti la linguistica contrastiva?”, visto che 7 studenti su 12 o non hanno risposto o non hanno dato una risposta soddisfacente o pertinente. Fra le migliori risposte: “Trovare delle soluzioni alle difficoltà incontrate nell’apprendimento di una lingua straniera partendo dal presupposto che la lingua madre aveva un forte peso nel determinare deviazioni e quindi la produzione degli errori”. Ma vediamo alcune delle risposte valutate come insufficienti: “L’oggetto di questi studi erano gli errori che furono la prova di interferenza delle categorie: tra due sistemi linguistici a confronto”. Lo studente con la sua risposta data ha dimostrato di non conoscere bene l’argomento in questione, ma ha cercato comunque di cavarsela spiegando qual è l’obiettivo che si prefigge ‘l’analisi degli errori’. Oppure: “Che gli errori non sono negativi”. Una risposta direi piuttosto semplicistica ad un quesito che richiedeva una più ampia risposta. È pur vero che nel corso delle lezioni abbiamo più volte ribadito che gli errori non sono più considerati negativi, e che costituiscono un elemento centrale degli studi fatti sull’apprendimento di una lingua seconda o straniera, ma solo a partire dagli anni settanta. Ciò indica una mancata acquisizione da parte del discente degli argomenti in oggetto e di conseguenza, non volendo arrendersi, un tentativo di cavarsela dando una risposta a casaccio. Un altro esempio di risposta insoddisfacente è stato: “Volevano individuare gli errori che si commettono durante il processo di apprendimento di una lingua e ricavare le metodologie che sono state usate durante questo processo”. Qui lo studente ha utilizzato erroneamente il termine ‘individuare’, che non ricopre l’accezione del verbo che lo studente avrebbe dovuto usare, ovvero ‘prevedere’, o semplicemente si è confuso definendo gli obiettivi dell’analisi degli errori. L’ottava domanda, “Se l’analisi contrastiva classica può essere ritenuta uno strumento prognostico, come potrebbe essere considerata l’Analisi degli errori?” è stato un altro quesito che ha fatto trapelare un mancato apprendimento o acquisizione dei contenuti (visto che 8 studenti su 12 non hanno saputo dare una risposta corretta o almeno sufficiente). Una fra le tante risposte corrette è stata: “L’analisi degli errori viene ritenuta uno strumento diagnostico”. Mentre fra le risposte errate segnaliamo: “Viene ritenuto anche quello come strumento prognostico che può prevedere

gli errori commessi dai discenti”, (lo studente dimostra di non conoscere nè l’accezione del termine ‘prognostico’ nè l’obiettivo dell’analisi degli errori’ che è quello di individuare e di spiegare gli errori effettivamente commessi dai discenti). Un’altra risposta tirata a indovinare sulla base di contenuti confusamente imparati a memoria, è stata quella di: “Competenza transitoria” che inerisce alla definizione dell’interlingua del discente. Oppure: “Che l’analisi degli errori è ritenuto come una lingua riconoscibile perché contiene gli errori, è un sistema transitorio”, risposta che inerisce anche qui al concetto di Interlingua che rappresenta uno fra i tanti argomenti impartiti nel corso delle lezioni precedenti l’esonero e che attesta di conseguenza un apprendimento confuso dei contenuti previsti. E ancora: “Che gli errori vengono ritenuti come fonti preziose e utili”. Le risposte date fanno supporre che la maggior parte degli studenti non solo come abbiamo già detto, abbiano tirato ad indovinare, ma che non abbiano nemmeno prestato molta attenzione alla domanda, che richiedeva una semplice e breve risposta. Ciò non ci deve stupire perché è noto infatti che molti studenti tendono a focalizzare l’attenzione solo su alcuni elementi dei quesiti o delle tracce assegnate. Per quel che concerne la valutazione delle performances degli studenti richieste al secondo esercizio pratico - applicativo della prima prova di Analisi I costituita da 4 obiettivi, ovvero da 4 frasi redatte in italiano contenenti un errore ciascuna che gli studenti dovevano individuare e commentare utilizzando la strategia superficiale (es. errore di omissione, di aggiunta, ecc.) e il parallelepipedo, quali, “Desidero una tazza caffè”, al posto di “Desidero una tazza di caffè”, “Amo andare in cinema” al posto di “Amo andare al cinema”, “Il panino è molto bello” al posto di “Il panino è molto buono”, “Desidero di rivederti presto” al posto di “Desidero rivederti presto”, ci siamo valse di una griglia contenente descrittori diversi da quelli del primo esercizio, ovvero: istruzioni non eseguite e/o non è stato individuato l’errore (0 punti); istruzioni eseguite in modo parziale e poco preciso (3 punti); istruzioni eseguite in modo non completo – manca la tipologia degli errori o non è stato utilizzato il parallelepipedo (4 punti); Istruzioni eseguite con precisione e completezza (5 punti).

Sulla base dei risultati ottenuti è risultato che il 12,5% degli studenti non ha eseguito le istruzioni, il 16,6% ha eseguito le istruzioni in modo parziale, il 6,25% ha eseguito le istruzioni in modo non completo ed il 64,5% con precisione e completezza.

Dal punto di vista qualitativo, pochi studenti hanno avuto difficoltà nell’eseguire i compiti assegnati relativi al secondo obiettivo, visto che solo due studenti non sono riusciti ad individuare l’errore di scelta contenuto nella frase, “Amo andare in cinema”, al posto di “Amo andare al cinema”, ritenendo che fosse scorretto la scelta del verbo e non quella della preposizione, da cui consegue una mancata acquisizione dell’uso della preposizione in oggetto.

Ma passiamo al primo esercizio del secondo esonero scritto di Analisi contrastiva 1 costituito da 7 domande teoriche con risposte aperte quali: 1) “Quando si parla di competenza generale, quante e quali componenti sono in gioco?”; 2) “Che cosa s’intende per lapsus?”; 3) “Quando occorrono gli errori comunicativi?”; 4) “Che cosa s’intende per errore grave?”; 5) “Per quale ragione non si può fare affidamento sulle norme e regole che si trovano nei dizionari o nei manuali di grammatica depositari delle norme linguistiche?”; 5) “Per quale ragione possiamo parlare di codificazione o di decodificazione nel processo di apprendimento e/o acquisizione di una lingua straniera?”; 7) “Porta un esempio di errore socioculturale?”; 8) “Che cosa s’intende per errore successivo?”. Per questa attività abbiamo scelto di utilizzare una griglia valutativa con la seguente scala di giudizi: a) nessuna conoscenza (0 punti); b) conoscenza sufficiente - risposte brevi e/o incomplete - (2 punti); c) conosce e sa applicare i contenuti con errori (2,5 punti); d) padroneggia tutti gli argomenti senza errori ma non fa un uso appropriato della terminologia specifica della materia (3 punti); e) padroneggia tutti gli argomenti senza errori e fa un uso appropriato della terminologia specifica della materia (4 punti).

I dati ricavati dalla nostra indagine quantitativa ci dicono che il 15,6% degli studenti ha dimostrato di non possedere conoscenze alcune in merito a determinati argomenti, il 3,1% degli studenti aveva una conoscenza sufficiente, il 3,1% conosceva e sapeva utilizzare i contenuti e con nostra grande soddisfazione, un buon 65% padroneggiava gli argomenti e usava un linguaggio appropriato e specifico.

A tal riguardo vediamo dal punto di vista qualitativo quali sono state le domande che hanno fatto emergere la mancata o poca acquisizione dei contenuti pertinenti. Sinceramente ci ha positivamente sorpresi e fatta cosa assai gradita poter constatare che solo la terza domanda, ovvero “Quando occorrono gli errori comunicativi?” ha dato luogo a risposte scorrette da attribuire a scarso apprendimento, o a confusione. Fra le risposte esaustive date vediamone una: “Gli errori comunicativi occorrono quando non si tiene conto della interazione comunicativa e l’enunciato viene prodotto in base al codice linguistico”. Fra le risposte scorrette: “Quando hanno un’influenza sulla comprensione del messaggio che si vuole trasferire”. Probabilmente lo studente si è un pò confuso con il criterio della comprensibilità, secondo cui “errore” è tutto ciò che ostacola la comunicazione ed ha adoperato il termine ‘trasferire’ che non ricopre l’accezione di significato dell’appropriato verbo ‘trasmettere’, supponiamo, per analogia d’uso del termine scelto dallo studente, con i messaggi di testo dei telefonini. Un’altra risposta inappropriata è stata: “Gli errori comunicativi occorrono quando non si sa la situazione comunicativa, è molto importante il codice verbale”. Dalla risposta emerge chiaramente come lo studente non sia in grado di esprimere bene il concetto, che abbia dei buchi o dei vuoti di memoria,

difatti utilizza la frase “è molto importante il codice verbale” invece di “viene data molta importanza al codice verbale” che ricopre tutt’altro significato di quello della frase adoperata dal discente.

Ma passiamo ad esaminare i risultati ricavati nella valutazione delle due prove di Analisi 2. La griglia da noi elaborata per valutare le risposte e le prestazioni degli studenti al primo esercizio della prima prova di Analisi 2, costituito da 5 domande aperte teorico-applicative vertenti la teoria insegnata sino a quel momento, si basava sui seguenti descrittori e relativi punteggi: a) Nessuna conoscenza (0 punti); b) Conoscenza sufficiente - risposte brevi e/o incomplete - (1 punto); c) Conosce e sa applicare i contenuti con errori (2 punti); d) Padroneggia tutti gli argomenti senza errori ma non fa un uso appropriato della terminologia specifica della materia (3 punti); e) Padroneggia tutti gli argomenti senza errori e fa un uso appropriato della terminologia specifica della materia (4 punti). Le tracce per l’attività in oggetto erano: a) L’articolo determinativo nella lingua macedone costituisce per quel che concerne la sua collocazione una caratteristica distintiva delle lingue slave e trovandosi postposto al nome cui si riferisce assume un certo valore. Quale?”; b) Nella lingua macedone, a differenza dell’italiano, le desinenze – articolo vanno a costituire dei particolari aggettivi. Spiega cosa indicano e quali sono i loro corrispettivi italiani portando un esempio per ciascun caso”; c) “Una delle tante mancate corrispondenze riguardo alla collocazione di elementi linguistici è quella riguardante la posizione degli avverbi di tempo. Spiega le differenze riguardo alla collocazione in oggetto portando un esempio esaustivo”; d) “Nella lingua macedone la preposizione ‘za’ solitamente ha il suo corrispettivo nella preposizione italiana ‘per’. Ci sono però delle eccezioni. Indicane almeno una portando un esempio appropriato”; e) “Per quel che concerne il genere dei nomi ci sarebbe la tendenza da parte degli apprendenti macedoni di italiano a mascolinizzare quelli uscenti in – e. Tendenza riscontrata anche da parte di apprendenti con una lingua di partenza diversa da quella macedone. Quali sono a tal riguardo le strategie che si stabiliscono?”.

Dai dati emersi nella nostra indagine, ci fa piacere costatare che sia a livello qualitativo sia a livello quantitativo non ci sono stati problemi particolari di apprendimento. Difatti solo l’ 8,3% non ha risposto alle domande o lo ha fatto in modo insufficiente, il 3,3% ha dimostrato una conoscenza sufficiente, il 15% ha dimostrato di padroneggiare gli argomenti senza errori, mentre il 73,3% di padroneggiare gli argomenti senza errori e utilizzare una terminologia pertinente.

A livello qualitativo, dai risultati è affiorato, con nostra grande soddisfazione, che gli argomenti che necessitano di una maggiore attenzione sono solo quelli contenuti nella terza domanda ovvero sulla posizione degli avverbi nelle due lingue a confronto. Fra le risposte soddisfacenti: “Nella lingua macedone gli avverbi di tempo si collocano di solito all’inizio della frase, mentre nella lingua italiana gli avverbi di tempo si collocano dopo il verbo e nei casi dei

tempi composti dopo l'ausiliare. Per es. "Sekogas ucam doma"/"Studio sempre a casa" e non "Sempre studio a casa". Fra le risposte date in modo parziale: "Di norma l'avverbio di tempo 'sekogas' si trova all'inizio della frase e precede il verbo, mentre nella lingua italiana, il corrispettivo sempre segue il verbo.

Per quel che concerne i risultati ottenuti al secondo esercizio pratico applicativo della prima prova di Analisi 2, agli studenti era stato richiesto di individuare le analogie e le differenze principali relative alle categorie e agli elementi linguistici sottolineati presenti in 10 frasi, e di prevedere i possibili errori.

Nella griglia creata per questa attività abbiamo utilizzato la seguente scala di giudizi: a) Istruzioni non eseguite (0 punti); b) Istruzioni eseguite in modo parziale/sono state individuate o le analogie o le differenze e non sono stati previsti gli errori (0,5 punti); c) Istruzioni eseguite in modo incompleto e poco preciso/non sono stati previsti gli errori (1 punto); d) Istruzioni eseguite con padronanza non completa/ in modo preciso ma con errori di lingua (1,5 punti); e) Istruzioni eseguite con padronanza (2 punti).

I dati ricavati dalla nostra analisi quantitativa hanno fatto emergere che il 2,5% non ha eseguito le istruzioni, che un altro 2,5 % ha eseguito le istruzioni in modo parziale, il 52% ha eseguito le istruzioni con padronanza parziale e il 51,6% ha eseguito le istruzioni con padronanza totale.

Sulla base dei risultati ottenuti possiamo dire con soddisfazione che gli studenti se la sono cavata alla grande. Ma vediamo qualche esempio di risposta corretta giusto per qualche caso. Ad esempio al quarto task costituito dalle frasi: "Pocna da vrne"/"È cominciato a piovere", un commento accettabile è stato: "Nella lingua macedone ci sono i verbi chiamati 'fazni', in italiano chiamati aspettuali, che solitamente sono accompagnati dalla preposizione 'da', mentre nella lingua italiana le preposizioni possono essere 'a', 'per', 'di'. In questo caso specifico quando si descrive l'inizio di svolgimento dell'azione si usa la preposizione 'a'. L'errore che si potrebbe commettere è l'uso della preposizione 'di' perché nella maggiorparte dei casi la preposizione macedone 'da' ha come suo corrispettivo nella lingua italiana la preposizione 'di'.

La frase macedone ed il suo corrispettivo italiano del quinto obiettivo erano: "Go sretnav Mario na svadba"/"Ho incontrato Mario ad un matrimonio". Un commento accettabile è stato: "Nella lingua macedone c'è il raddoppiamento del complemento oggetto quando c'è un nome articolato o gruppo nominale, mentre nella lingua italiana non esiste il raddoppiamento dell'oggetto. L'errore che si potrebbe commettere è l'uso del pronome richiamandosi alla lingua di partenza.

Passiamo ora ai risultati ottenuti nella valutazione delle risposte prodotte dai discenti ai quesiti del primo esercizio della seconda parte di Analisi 2. Per questa prima attività ci siamo valse di una griglia con la seguente scala di

giudizio: a) Nessuna conoscenza (0 punti); b) Conoscenza sufficiente (2 punti); c) Conosce e sa applicare i contenuti ma non ha portato gli esempi richiesti o non ha dato la versione corretta (2,5 punti); d) Padroneggia l'argomento ma ha dimenticato di individuare gli errori ove richiesto (3 punti); e) Padroneggia l'argomento senza commettere errori e usa un linguaggio appropriato e specifico della lingua individuando e spiegando gli errori e fornendo le versioni corrette ove richiesto attraverso esempi esaurienti (4 punti). Gli studenti dovevano rispondere a quesiti e eseguire le istruzioni contenute in 5 domande aperte quali: 1) "Nell'apprendimento della lingua italiana la maggior parte dei discenti tende a sbagliare all'interno della coppia dell'opposizione italiana imperfetto<passato prossimo, quindi a commettere errori di produzioni del tipo "Ieri pioveva tutto il pomeriggio". Commenta perché si tratta di una scelta errata del tempo del verbo dandone in seguito la versione corretta"; 2) "Da' un esempio di errore nella correlazione dei modi e dei tempi per interferenza esterna"; 3) "Fra gli errori tipici degli apprendenti macedoni c'è l'uso inappropriato di 'suo' al posto di 'loro' quando l'aggettivo è riferito al soggetto della frase. Spiega l'errore portando un esempio concreto; 4) "Che cosa s'intende per calco omofono"; 5) "Fra i problemi di cui bisogna tener conto c'è la suddivisione del significato. Spiega di cosa si tratta".

Dall'analisi delle risposte, a livello quantitativo è risultato che il 10% ha risposto erroneamente, il 3,3% aveva una conoscenza sufficiente, che il 5% conosceva e sapeva applicare i contenuti, ma che ben l'81,6% padroneggiava senza errori e utilizzava un linguaggio specifico e pertinente. Sulla base dei risultati ottenuti ci fa piacere constatare che i nostri discenti non hanno avuto difficoltà nell'apprendimento dei contenuti che c'eravamo prefissi.

Comunque sia, il quesito che ha prodotto risposte non proprio soddisfacenti è stato il quinto, ovvero si richiedeva agli studenti di spiegare che cosa si intendesse per 'suddivisione di significato'.

Fra le risposte scorrette:

"Quando si traduce da una lingua all'altra si devono prendere in considerazione diverse cose come ad esempio la suddivisione del significato perché il lessico non sempre concorda". Probabilmente lo studente scegliendo l'espressione "Il lessico non sempre concorda" voleva dire che non c'è sempre corrispondenza di significato fra due verbi di due lingue a confronto.

Oppure: "Per es. il verbo 'volere', esprime sentimenti d'amore intimi, mentre nella lingua macedone con il verbo 'saka' si possono esprimere desideri, ambizioni. Cioè il verbo volere (saka) in macedone è sinonimo a desiderare mentre in it. non lo è". Qui lo studente non spiegando la definizione come richiesto, ha dimostrato prima di tutto di non essere in grado di farlo, ed ha pensato di cavarsela portando solo l'esempio, dando per cui una risposta parziale. C'è da segnalare inoltre l'uso errato della preposizione 'a' al posto di 'di'.

Riguardo alla parte pratica – applicativa della seconda prova di Analisi 2, è stato richiesto a ciascun singolo studente di svolgere un esercizio sui falsi amici, ovvero una volta fornite le coppie di falsi o parziali falsi amici i discenti avrebbero dovuto analizzarle utilizzando l'analisi semica, ricordandosi di darne la definizione e la loro natura (falsi o parziali falsi amici). Ai fini della valutazione la griglia creata e adoperata per questa attività presentava questa scala di giudizi: a) Istruzioni non eseguite – mancano le accezioni di significato o sono state utilizzate accezioni inappropriate (0 punti); b) Istruzioni eseguite in modo parziale e poco preciso mancano i segni grafici + o – (0,5 punti); c) Istruzioni eseguite in modo non completo (manca la tipologia degli errori (1 punto); d) Istruzioni eseguite in modo abbastanza preciso e completo con qualche svista (1,5 punti); e) Istruzioni eseguite con precisione e completezza (2 punti). Per aiutare e facilitare gli studenti nello svolgimento degli esercizi erano state riportate le accezioni di significato (alla rinfusa) per ciascun termine: 'conversazione fra 2 o più persone'; 'mezzi necessari per vivere'; 'soldi'; 'esame parziale scritto'; 'somministrazione delle sostanze contenenti principi nutritivi'; 'ripostiglio'; 'locale di abitazione'; 'dispositivo da ripresa per televisione'; 'unità monetaria macedone'; 'negozio per la vendita al minuto di generi alimentari'.

Le coppie erano:

Alimentazione/alimentacija (totali falsi amici), camera/kamera (parziali falsi amici), cantina/kantina (parziali falsi amici/), colloquio/kolokvium (totali falsi amici), denaro/dinar (totali falsi amici).

Ma vediamo se gli studenti sono stati in grado di cavarsela nello svolgimento di questo esercizio. Sulla base dei dati ottenuti, solo l'11,% non ha seguito le istruzioni e al contrario, per nostra grande soddisfazione, addirittura l'88,3% ha eseguito le istruzioni con padronanza e competenza. Ne consegue che i nostri discenti non hanno incontrato difficoltà nello svolgimento dell'esercizio e pertanto hanno dimostrato di essere in grado di saper riconoscere i falsi ed i parziali falsi amici e di saper fare con l'analisi semica.

La prova scritta di Analisi contrastiva 2, per quel che riguarda la parte pratica - applicativa, terminava con una griglia 'caccia agli errori' contenuti in una frase tratta da un brano redatto in macedone tradotto erroneamente nella lingua d'arrivo. Agli studenti era stato richiesto di tradurre la frase in macedone, di individuare gli errori e le possibili cause, ed infine di provare a spiegarli utilizzando la griglia data.

La frase errata da analizzare era: *Il professore doveva di acchiappare il taxi e subito di si indirizzare verso il nuovo centro.*

Nella prima Colonna della griglia gli studenti dovevano scrivere la parola errata, per poi proseguire inserendo un segno grafico (/) o sbarretta, nelle caselle corrispondenti indicanti gli errori di omissione, di aggiunta, di scelta, di ordine, o commessi per interferenza esterna, interna, i calchi omofoni, calchi

fraseologici o creazione lessicale. Agli studenti infine è stato richiesto di dare la forma corretta della frase errata ed in seguito di commentare e di rilevare quantitativamente gli errori di omissione, aggiunta, ecc.

La griglia di valutazione da noi elaborata si basava sui seguenti descrittori: a) Istruzioni non eseguite/non è stato individuato l'errore e la sua tipologia (0 punti); b) Istruzioni eseguite in modo parziale e poco preciso – da 5 a 7 errori e cause non individuati (6 punti); c) Istruzioni eseguite in modo non completo – da 2 a 4 errori e cause non individuati (8 punti); d) Istruzioni eseguite in modo abbastanza preciso e completo – 1 errore e causa non individuati (9 punti); e) Istruzioni eseguite con precisione e completezza – tutti gli errori e le loro cause sono stati individuati (10 punti).

I risultati ottenuti a questa attività hanno fatto emergere non poche difficoltà. In pratica dieci studenti su 12 non hanno individuato da 4 a 2 errori. Un solo studente ha eseguito le istruzioni in modo parziale e un altro solo studente ha eseguito le istruzioni in modo abbastanza preciso e completo. Il risultato non proprio soddisfacente si può ascrivere a due ragioni. La prima, forse la poca esercitazione sul tipo di prova, spiegata verso la fine dell'anno accademico, la seconda, probabilmente gli studenti per lo stesso motivo non pensavano che sarebbe stato assegnato questo tipo di prova, per cui facciamo il mea culpa.

* * *

È il momento di raccogliere i feedback finali e di tirare le somme di queste nostre esperienze valutative sia a livello quantitativo sia a livello qualitativo.

Sulla base dei dati quantitativi emersi nel nostro studio, viste l'alta percentuale di studenti padroneggianti gli argomenti e che eseguivano le istruzioni con padronanza e completezza alle prove scritte di esonero, non possiamo che ritenerci soddisfatti.

Al termine della nostra osservazione qualitativa siamo potuti venire a conoscenza dei punti su cui lo studente necessita di lavorare per migliorare le sue competenze. Questi sono:

Dal punto di vista teorico:

1) Gli scopi che si prefiggevano i contrastivisti nelle loro ricerche svolte negli Usa fra il 1945 ed il 1965.

2) La differenza fra strumento prognostico e strumento diagnostico.

3) La definizione del concetto di Interferenza interna.

4) La definizione del concetto di errori comunicativi.

Dal punto di vista pratico – applicativo:

1) L'individuazione e la spiegazione degli errori successivi.

2) La suddivisione del significato nei verbi polisemantici.

3) L'utilizzo della griglia "caccia agli errori".

Il feedback qualitativo emerso nella nostra indagine, ha rivelato non solo in quali punti gli studenti hanno manifestato maggiore difficoltà, ma anche quali aree necessitano maggiore attenzione da parte di noi docenti.

Dobbiamo dire comunque che con soddisfazione, sulla base dei risultati ottenuti agli esercizi utilizzati come prove di valutazione sommativa, gli studenti chi più chi meno hanno dimostrato di saper fare con l'analisi contrastiva e degli errori e di essere pertanto in grado di:

1) Individuare e commentare gli errori morfosintattici e lessicali contenuti in frasi prodotte da apprendenti macedoni di italiano.

2) Individuare le analogie e le differenze principali fra categorie e sottocategorie linguistiche e di prevedere i possibili errori nella lingua d'arrivo.

3) Utilizzare i principali strumenti di analisi contrastiva quali: il parallelepipedo e l'analisi semica

Ne consegue che sulla base dei risultati confortanti, possiamo proseguire, anche se con qualche piccolo accorgimento, con la nostra metodologia e gli strumenti da noi adoperati che ci hanno permesso di raggiungere senza particolari problemi, i nostri obiettivi precisi.

Concludendo, desidero ringraziare gli organizzatori di questo convegno che ci hanno dato ancora una volta modo di riflettere sull'imprevedibile necessità della valutazione nell'insegnamento, sia per controllare e/o valutare le competenze raggiunte dai nostri discenti sia per confutare la validità degli strumenti di valutazione da noi adottati.

Bibliografia

- Benucci Antonella, 2001, *La correzione degli errori*, in Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Firenze, Le Monnier, pp.164-178.
- Cattana Anna, Nesci Maria Teresa, 2004, *Analizzare e correggere gli errori*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Consiglio d'Europa 2001, *Common European Framework of reference for Languages Learning Teaching Assessment*, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press.
- Katerinov K., 1975, *L'analisi contrastiva e l'analisi degli errori di lingua applicata all'insegnamento dell'italiano a stranieri*, in "RILA", VII, n.2-3.
- Lado Robert, 1957, *Linguistic across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan University Press.
- Novello Alberta, 2014, *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*, in Balboni P.E. (a cura di) *Sail – Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia, collana digitale.
- Vedovelli Massimo, 2002, *Guida all'italiano per stranieri: La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.

Sitografia

http://virgo.unive.it/ecf-workflow/upload_pdf/Novello_Valutazione.pdf

<http://www.agrariosereni.it/as/pagine/progetti/valutazione/allegati/La%20valutazione%20degli%20alunni.pdf>

http://www.integrazionescolastica.it/upload/art1003/valutazione_processo_insegnamento_apprendimento.pdf

<http://www.funzioniobiettivo.it/glossadid/valutazione.htm>

<http://www.icstoccicagli.it/docs/didattica/criterivalutazionedidattica.pdf>

Катарина ЃУРЧЕВСКА АТАНАСОВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ - Скопје

ТИПОЛОГИЈАТА НА ТЕКСТОВИТЕ НА КАТАРИНА РАЈС КАКО ПОЈДОВНА ТОЧКА ПРИ ЕВАЛУАЦИЈАТА НА КВАЛИТЕТОТ НА ПРЕВОДОТ – ВРЗ ПРИМЕРИ НА КНИЖЕВНИ ПРЕВОДИ ОД АНГЛИСКИ НА МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК

Abstract: The aim of this paper is to give insight into the concepts of equivalence and equivalent effect as being used to define the necessary preconditions for rendering a good, successful translation and to emphasise Katharina Reiss's text-typology as a starting point in the translation process. Reiss's classification offers the possibility to determine the type of the original text according to the language function and to choose appropriate translation methods and approaches for maximum translation quality. The analysis of examples of literary texts and their translations in terms of how much the translator bears in mind the type of the original and the corresponding translation methodology is considered to be helpful in the process of translation evaluation. The results and the conclusions will be used for practical and educational purposes and guidelines when it comes to translation quality assessment.

Key words: original, translation, evaluation, text-typology, equivalent effect

Вовед

Многумина од наставниците кои се вклучени во наставата по преведување имаат задача, меѓу другото, и да оценуваат превод. Тоа е еден од најголемите предизвици со кои се соочува наставникот при оценувањето и можеби една од потешките работни обврски кои ги има. Чести се ситуациите во кои наставникот се запрашува дали студентот е оштетен при оценувањето или пак можеби незаслужено е награден на сметка на некој друг. Евалуацијата на преводот е мошне сложен процес бидејќи преводот е сестран, комплексен; тој во себе има толку многу аспекти (јазичен, културолошки, општествен, термилошки, естетски, стилистички) и кажува толку многу за оној кој умее да го прочита. Да се оцени превод

значи да се земат предвид сите овие нешта, а работата е дотолку посложена бидејќи секој оригинал има многу повеќе од еден „точен“, „добар“ превод.

Токму во оваа проблематика лежи поттикот да се размислува за тоа како може да се олесни процесот на оценување превод во смисла да се понуди појдовна точка која оценувачот треба да ја има предвид за да може појасно да формира мислење и слика за преводот и за да знае што е она на што треба да внимава при оценувањето за да може соодветно да го процени. Ова е исклучително важно бидејќи процесот на евалуација превенствено треба да има едукативна димензија, т.е. студентот треба преку процесот на оценување да учи како да му пристапи на преводот, што е она на што треба да внимава и кои сè аспекти треба да бидат присутни во преводот. Секако, ваквите сознанија се корисни и за наставниците и постоењето на појдовна точка во голема мера би ја олеснило нивната работа.

Предмет, методологија и цел на истражувањето

За таа цел, ќе се разгледува типологијата на текстовите на Катарина Рајс како појдовна точка при евалуацијата на книжевни преводи и како важен предуслов кој треба да се земе предвид при процесот на преведување со цел да се обезбеди квалитетен превод. Класификацијата на Рајс овозможува одредување на типот на оригиналниот текст според функцијата која јазикот ја има во него и, следствено на тоа, нуди преведувачки методи и пристапи кои треба да обезбедат оптимален квалитет на преводот.

Методологијата на истражувањето опфаќа споредбена анализа на примери од литературни текстови на англиски јазик и нивни преводи на македонски јазик со цел да се констатира како овој концепт на одредување на типот на оригиналниот текст може да биде корисен во процесот на евалуација и да даде увид во тоа колку преведувачот го зема предвид типот на оригиналниот текст за да му пристапи на преводот и да одбере соодветен преведувачки метод за оптимален квалитет на преводот и на тој начин да му помогне на оценувачот да го вреднува преводот. Корпусот од кој се црпат примерите опфаќа две збирки раскази на англиски јазик, „*Најубавата жена во зрагои*“¹ од Чарлс Буковски и „*За шиио зборуваме кога зборуваме за љубовта*“² од Рејмонд Карвер како и нивни преводи³ на македонски јазик⁴.

¹ Bukowski, Ch. (2008). *The Most Beautiful Woman in Town and Other Stories*. London: Virgin Books Ltd

² Carver, R. (2009). *What We Talk About When We Talk About Love*. London: Vintage Books

³ Буковски, Ч. (2009). *Најубавата жена во зрагои и груѓи раскази*. Скопје: Икона;
Карвер, Р. (1990). *За шиио зборуваме кога зборуваме за љубовта*. Скопје, Култура

⁴ Во понатамошниот текст преводот на збирката раскази „*Најубавата жена во зрагои*“ на македонски јазик ќе биде означена со *Превод 1*, а преводот на збирката раскази „*За шиио зборуваме кога зборуваме за љубовта*“ со *Превод 2*.

Сознанијата и заклучоците кои ќе произлезат од анализата ќе се искористат за едукативни и практични насочувања и препораки во контекст на евалуцијата на квалитетот на преводот и се наменети и за наставниците и за студентите по преведување.

Клучни поими за процесот на преведување

Прашањата за тоа дали се преведува „збор за збор“ или „значење за значење“, дали преводот треба да биде „буквален“, „слободен“, или „верен“, како и концептот за „духот“ на преводот, релативно долго ги окупирале умовите на оние кои се занимавале со превод. Имено, сè до средината на XX век, дебатите за делата на Цицерон, свети Ероним, Лутер, Доле, Тајтлер, Шлаермахер и други се фокусирани на погоре споменатите концепти и исклучуваат посериозни лингвистички аспекти на преведувањето (Munday, 2001: 18-34).

Во т.н. лингвистички период во теоријата на преведувањето, кога научната мисла се насочила кон посистематски анализи на преводот, за првпат се споменува и концептот **еквиваленција** при преводот, кој станува централен во науката за преводот и кој го привлекол вниманието на многумина автори (ibid: 36).

Еден од првите кој се задржал на овој концепт и кој се обидел да го дефинира е **Роман Јакобсон (Roman Jakobson)**. Тој го разгледувал проблемот на еквивалентни значења на зборовите од различни јазици; потенцира дека „најчесто не постои целосна еквиваленција помеѓу различните јазични единици“ (Jakobson, 1959/2000:114). Според него, интерлингвалниот превод „вклучува замена на пораки од еден јазик, но не со посебни јазични единици, туку со целосни пораки од другиот јазик. Преведувачот ја прекодора и ја пренесува пораката примена од друг извор. Така, преводот вклучува две еквивалентни пораки на два различни јазици“ (Jakobson, 1959/2000: 114).

За пораката да биде „еквивалентна“ во изворниот јазик и во јазикот-цел, јазичните единици ќе бидат различни со оглед на тоа што припаѓаат на два различни знаковни системи кои различно ја отсликуваат реалноста. Јакобсон заклучува дека „еквиваленцијата е кардинален јазичен проблем и централен проблем во лингвистиката. Проблемот со значењето и еквиваленцијата повеќе се должи на разликите во структурата и терминологијата отколку на каква било невозможност во еден јазик да се пренесе порака од друг вербален јазик (Munday, 2001: 37).

Во својот труд „*Принципи на кореспонденција*“ (*Principles of Correspondence*), **Јуџин Најда (Eugene Nida)** објаснува дека „со оглед на тоа што не постојат два идентични јазици, како во поглед на значењата кои

им се даваат на соодветните симболи, така и во поглед на начинот на кој тие симболи се редат во групи и реченици, логично е да се заклучи дека не постои апсолутна кореспонденција меѓу јазиците. Следствено, не постојат ни два идентични преводи. Преводот може да биде сличен или близок до оригиналот, но не може да има детално совпаѓање“ (Nida во Venuti, 1964b/2000: 1964).

Концептите „буквален“, „слободен“ и „верен“ превод тој ги објаснува со помош на два вида еквиваленција (Nida, 1964a: 159): **формална еквиваленција (formal equivalence)** и **динамична еквиваленција (dynamic equivalence)**.

Според него, формалната еквиваленција „се фокусира на самата порака во поглед на формата и на содржината. Пораката во јазикот-цел треба колку што е можно поблиску да соодветствува со различните елементи од изворниот јазик“ (ibid). Динамичната еквиваленција се заснова на она што Нида го нарекува „принцип на еквивалентен ефект“, според кој, „врската помеѓу примачот на пораката и самата порака треба значително да се совпаѓа со оној кој постоел со оригиналните примачи на пораката и самата порака“ (ibid).

Имајќи ги предвид двата вида еквиваленција, Нида смета дека успехот на секој превод, пред сè, зависи од тоа колку преводот постигнува еквивалентен ефект со оној на оригиналот.

Во контекст на еквиваленцијата, **Питер Њумарк (Peter Newmark)** говори за принципот на сличен или еквивалентен одговор или ефект **или принцип на функционална или динамична еквиваленција**. Акцентот на овој принцип е токму на комуникацијата, на третата нишка во односот со преводот, а тоа е читателот, кој дотогаш бил игнориран.

Њумарк понатаму објаснува дека „во колкава мера преведувачот ќе се одлучи да му се повинува на принципот на еквивалентен ефект, зависи од видот на оригиналниот текст, како и од очекувањата на читателот. Имено, ако тој преведува литературно дело со силен локален културолошки набој од одреден историски период и ако тие културни реалии се универзални и на тој начин му се познати и на читателот на преводот, тој тогаш треба да го следи принципот на еквивалентен ефект (Newmark 1995: 10).

Од друга страна, „ако оригиналот е, на пример, нелитературен текст и содржи аспект од културата која му е позната и наменета само на читателот на оригиналот, тогаш преведувачот ќе треба, освен на содржината, да внимава и на формата и ќе треба до одреден степен да го превиди принципот на еквивалентен ефект за да го запознае читателот на преводот со нови поими и концепти кои се многу важен дел од оригиналот“ (ibid).

Според тоа каков е оригиналот, која е целта на преводот и кој ќе го чита, Њумарк, Нида и многу други теоретичари нудат и соодветни методи за преведување, но, според повеќето автори, она на што мора да се обрне внимание пред да се одбере методологијата и преведувачките постапки е да се разгледаат типовите текстови и критериумите за превод соодветни на нив, како и најважните релевантни варијабли.

Типологија на текстовите според Катарина Рајс

Катарина Рајс (Katharina Reiss) дава класификација на текстовите која треба да му помогне на преведувачот да одлучи како ќе му пристапи на текстот. Според неа, типот на текстот е примарен фактор кој влијае врз изборот на соодветен преведувачки метод од страна на преведувачот (Reiss, 2000: 17).

Со оглед на тоа што текстовите се реализираат преку медиумот јазик во кој ја наоѓаат својата експресија, Рајс објаснува дека „секој текст мора да биде анализиран за да се одреди која функција на јазикот ја претставува“ (Reiss, 2000: 24-25). Го цитира Билер, кој препознава „три комуникативни функции на јазикот: **експресивна, референцијална и конотативна функција**“ (Bühler, 1934a: 35), концепт кој подоцна е прифатен и од страна на Њумарк, кој го приспособил за да даде сопствен приказ на функциите на јазикот (Newmark, 1995: 14)⁵.

Сепак, овие три функции на јазикот не се еднакво застапени во секој јазичен израз. Во еден текст или дел од текст можат да доминираат означувачки елементи, во друг експресивни елементи, а, пак, во трет можат да доминираат обидите за убедување на слушателите/читателите. Секако, одреден текст не мора секогаш да изразува строго една функција. Во практиката секогаш има совпаѓања и комбинации.

Меѓутоа, „ако една од овие функции стане доминантна во одреден текст, станува јасно дека оправдано може да се разликуваат трите функции: референцијалната функција е потенцирана во текстовите кои се ориентирани кон содржината, експресивната функција кај текстовите ориентирани кон формата, а убедувачката/вокативната функција кај текстовите ориентирани кон обраќањето“ (Reiss, 2000: 25).

Табелата бр. 2 дава шематски приказ на врската помеѓу функцијата на јазикот и типовите текстови според Рајс (ibid: 26):

⁵ **Претставувањето** е, всушност, референцијалната функција на јазикот, **изразувањето** е експресивната функција, а **обраќањето** е вокативната. Појаснувањето дадено во оваа фуснота би требало да ги елиминира нејасностите што можат да се јават заради различната терминологија која се користи во англискиот и во македонскиот јазик.

Табела бр. 2

Функција на јазикот	претставување/ означување	експресија	убедување
Јазична димензија	логика	естетика	дијалог
Тип на текст	текстови ориентиран кон содржината (информативни)	текстови ориентиран кон формата (експресивни)	апелативни ¹ текстови (оперативни)

Имајќи ги предвид функциите на јазикот и типологијата на текстовите направена врз основа на тоа, Рајс нуди соодветни преведувачки методи според типот на оригиналот со кој се работи.

Преведувачки методи

Како што е прикажано во Табелата бр. 2, Катарина Рајс дава класификација на текстови според нивната функција. Типологијата што ја дава таа е поврзана со потребите на процесот на преведување и „таа е важна бидејќи типот на текстот го одредува пристапот на преведувачот; типот на текстот е примарен фактор кој влијае врз изборот на соодветен преведувачки метод од страна на преведувачот“ (Reiss, 2000: 17).

Во контекст на вечната дебата на теоретичарите за тоа кој метод на преведување да се користи и дилемата дали да се преведува „буквално“ или „слободно“, Рајс потенцира дека „преведувачкиот процес секогаш крајно се сведува на две постапки: или преведувачот го приближува странскиот автор до читателот или читателот го носи кај странскиот автор“. Заклучокот е дека преведувачкиот метод треба да биде целосно приспособен за одреден тип текст“ (ibid: 23-24).

Според Рајс, во категоријата **текстови ориентиран кон содржината** се вбројуваат „соопштенија за печат, коментари, вести, извештаи, деловна кореспонденција, упатства за употреба, договори, официјални документи, дела со едукативна содржина, есеи, трактати, извештаи, тези, специјализирана литература од сите области и слично“ (ibid: 27).

Кај ваквите текстови, **начинот** на кој се соопштува информацијата е помалку важен во однос на самата **содржина**. Тие се фокусирани на „обезбедување ефективна комуникација и прецизност на информациите кои ги даваат. Тие се ценат според нивните семантички и граматички

⁶ Од англискиот to appeal што значи обраќа, се (некому), повикува

карактеристики и тоа е она што треба да се рефлектира во преводот“ (ibid: 28).

Кога станува збор за преведувачкиот метод кој се користи за ваквите текстови, Рајс истакнува дека текстовите кои се ориентирани кон формата бараат **„доследност при преносот на нивната содржина“** (ibid: 30). Тоа значи дека преведувачот треба да настојува нивната содржина и информациите што ги содржат тие целосно да ги пренесе во јазикот-цел.

Кога станува збор за текстовите ориентирани кон содржината, Рајс објаснува дека **„формата на текстот значи, всушност, како се изразува авторот наспрема содржината која значи што кажува тој“** (ibid: 31).

Тука се вбројуваат „сите видови текстови кои се базираат на формални литературни принципи, а тоа значи дека сите текстови кои повеќе изразуваат отколку што соопштуваат, каде што стилот и стилските фигури служат за постигнување на естетска цел“ (ibid).

Со други зборови, во оваа категорија спаѓаат „сите текстови кои можат да се наречат **уметнички литературни дела**. Тука се вбројуваат прозни текстови (есеи, биографии, имагинативна проза (раскази, анегдоти) и поезија во сите форми)“ (ibid).

Кај текстовите од овој тип, авторот свесно или несвесно користи формални елементи за да постигне специфичен естетски ефект. Овие формални елементи „не само што влијаат врз темата, туку придонесуваат и за создавање посебен уметнички израз кој е контекстуално препознатлив и во јазикот-цел може да биде репродуциран само со одредени **аналогни форми на изразот**. Во согласност со експресивната функција на јазикот, која е основа на ваквите текстови, во преводот мора да се најде **соодветна аналогна форма за да се постигне соодветен впечаток и за да може преводот да се смета за вистински еквивалент на оригиналот“** (ibid: 32).

Тоа значи дека кога работи со вакви текстови, „преведувачот мора, пред сè, да постигне сличен естетски ефект. Тој мора во преводот да најде аналогни форми на оние од оригиналот за да предизвика слична реакција кај читателот“ (ibid: 33).

И покрај тоа што ваквите текстови пренесуваат одредена содржина, тие го губат индивидуалниот карактер ако оригиналните форми кои ги користи авторот не се зачувани во преводот. Она што е поважно од пренесувањето на содржината во преводот е во него да се најдат слични по форма преводни решенија и да се постигне еквивалентен естетски ефект. Најважно е во преводот „да се најдат споредбени средства кои ќе ја пренесат литературната и естетската функција на оригиналот“ (ibid: 36).

Апелативните текстови текстови се препознатливи по тоа што, „освен што пренесуваат информации во одредена форма, тие информации

ги нудат од одредена перспектива или цел, вклучувајќи некаква реакција. Кај нив не е важна лингвистичката форма на информациите, туку е важно да се постигне нелингвистичката цел на нивната порака. Тие треба да предизвикаат одредена реакција кај слушателот или читателот или да го поттикнат на некаква активност“ (ibid: 38-39).

Во оваа категорија се вбројуваат „сите текстови во кои доминантен елемент е обраќањето до слушателот или читателот како, на пример, текстови со рекламна содржина, текстови од јавен карактер, проповеди, пропагандна литература, текстови со полемичка и демагошка содржина или сатира“ (ibid).

Кога станува збор за преведувачките методи кои се применливи за вакви текстови, Рајс објаснува дека „**најважно е во јазикот-цел да се постигне истиот ефект од оригиналот**. Тоа значи дека во ваквите текстови, преведувачот мора повеќе да се оддалечи од формата и од содржината на оригиналот отколку кај другите два типа текстови. Следствено, кај ваквите текстови, преведувачот мора да биде доследен на оригиналните средства кои го постигнуваат резултатот кој авторот го имал на ум, запазувајќи ја притоа инхерентната апелативна нијанса на оригиналот“ (ibid: 41)⁷.

Врската меѓу типовите текстови и преведувачките методи, дефинирана и објаснета од страна на Катарина Рајс, е прикажана во Табелата бр. 3

Табела бр. 3

Тип на текст	информативен	експресивен	оперативен
Јазична функција	информативна (претставува предмети и факти)	експресивна (го изразува ставот на испраќачот на пораката)	апелативна (му се обраќа на примателот на текстот)
Јазична димензија	логичка	естетска	дијалоска
Фокусираност на текстот	содржина	форма	апелација
Јазикот-цел треба да	ја пренесе референтната содржина	ја пренесе естетската форма	предизвика одредена реакција
Преведувачки метод	метод на „чиста проза“ – појаснувања онаму каде што се потребни	идентификувачки метод – да се приспособи перспективата на авторот на оригиналот	адаптивен метод – еквивалентен ефект

⁷ Рајс наведува уште еден тип текстови, а тоа се **аудиомедијалните текстови**. За подетални информации за нив, како и за **апелативните** текстови, види Reiss, 2000: 38-47.

Анализа на податоците и дискусија

Во рамките на истражувањето анализирани се примери на преводи на литературни текстови од англиски на македонски јазик со цел да се констатира како овој концепт на одредување на типот на оригиналниот текст може да биде корисен во процесот на евалуација на преводот. Тој треба да даде увид во тоа колку преведувачот го зел предвид типот на оригиналниот текст за да му пристапи на преводот и да одбере соодветен преведувачки метод за оптимален квалитет на преводот и на тој начин да му помогне на оценувачот да го вреднува преводот. И двете збирки раскази од корпусот се одликуваат со специфичен, колоквијален израз, полн со експресивна лексика (идиоми, сленг, вуларизми, табуа); ваквиот специфичен јазичен израз како стилско обележје на оригиналот во голема мера ја определува и неговата форма и со него авторите постигнуваат своевиден уметнички ефект. Анализираниите примери се фокусирани на преводните еквиваленти токму за ваквата лексика од двете збирки раскази и покажуваат колку содржината која тие ја пренесуваат во преводот е претставена со соодветни по форма еквиваленти кои ќе обезбедат сличен ефект врз читателот. Со еден збор, анализата покажува колку преведувачите го имале предвид типот на текстот при преведувањето, што понатаму треба да му послужи како појдовна точка на наставникот при процесот на евалуација и да му помогне соодветно да го вреднува квалитетот на преводот.

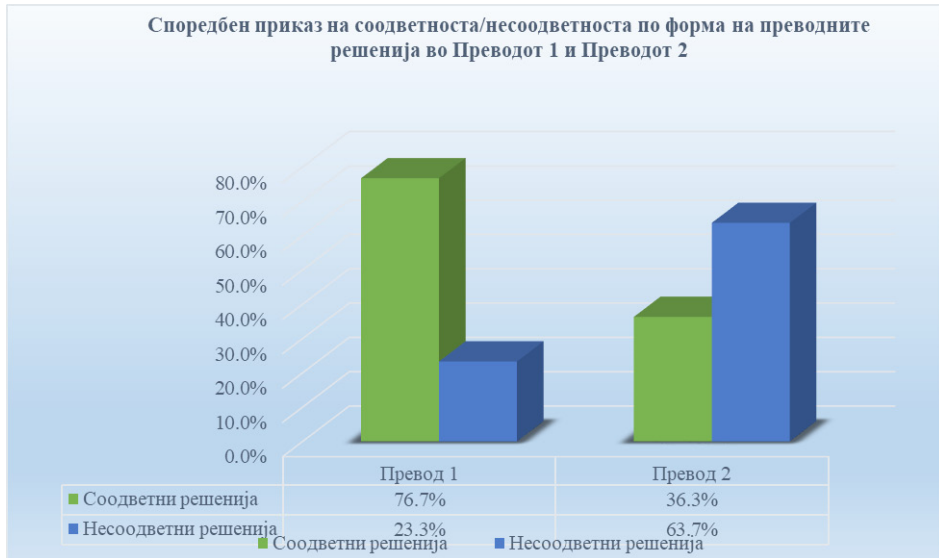
Од збирката раскази *„Најубавата жена во зрадој“*, анализирани се вкупно 150 примери експресивна лексика и нивните преводни решенија на македонски јазик во однос на тоа колку во преводите е запазена формата, стилската димензија која се среќава во оригиналот за максимален стилски ефект во преводот.

Анализата покажува дека од анализираниите 150 примери, во 115 случаи преведувачот успеал за оригиналните изрази да најде аналогни по форма преводни решенија, кои кај читателот на преводот би обезбедиле соодветен стилски ефект. Во останатите 35 случаи, тој не нуди соодветни по форма решенија, што значи дека тука стетскиот ефект во преводот изостанува или е неутрализиран.

Во преводот на збирката раскази *„За што зборувам кога зборуваме за љубовта“* среќаваме поинаква ситуација. Имено, анализирани се вкупно 102 примери експресивна лексика од оригиналот и нивните преводни решенија на македонски јазик. Анализата покажува дека од анализираниите 102 примери, во само 37 случаи преведувачот успеал за оригиналните изрази да најде аналогни по форма преводни решенија, кои кај читателот на преводот би обезбедиле соодветен стилски ефект. Во останатите 65 случаи, тој не нуди соодветни по форма решенија, што значи дека тука естетскиот ефект во преводот изостанува или е неутрализиран.

Графиконот бр. 1 дава споредбен приказ на соодветноста/несоодветноста по форма на преводните решенија во Преводот 1 и Преводот 2.

Графикон бр. 1



Ако се споредат двата случаи, ќе заклучиме дека за разлика од Преводот 1, во Преводот 2 стилскиот ефект изостанува во поголема мера, што практично значи дека преведувачот во овој случај во поголема мера го превидел типот на оригиналниот текст, немал секогаш на ум дека станува збор за текст ориентиран кон формата и следствено на тоа не го ползувал соодветниот преведувачки метод.

Графиконот бр. 2 дава споредбен приказ на тенденцијата за превидување на типот на оригиналот во Преводот 1 и Преводот 2.

Графикон бр. 2



Резултати и заклучоци

Кога станува збор за тоа како ваквата ситуација се одразува на квалитетот на преводот и што таа значи за оној кој го оценува преводот, анализата на примерите покажува дека превидувањето на типот на оригиналниот текст и соодветниот преведувачки метод негативно се одразуваат врз квалитетот на преводот; тоа практично значи дека во конкретниот случај таквата тенденција се манифестира со одредени негативни ефекти во преводот, од кои најзабележителни се: **намалување на стилската димензија и впечаток, губење на смислата на одредени зборови и изрази и несоодветно значење во контекст на одредени зборови и изрази.**

Имено, анализата покажува дека и покрај тоа што во оригиналот се забележува поголема концентрација на експресиви, во Преводот 2 е видлива нивната недоволната употреба, што резултира со своевидна дискрепанција помеѓу профилот на ликовите и јазичниот израз кој го користат, па самиот текст и дијалозите во преводот звучат круто и неприродно. Систематичното превидување на типот на оригиналот и соодветниот методолошки пристап при преведувањето резултираат со зголемена концентрацијата на стилски несоодветни зборови и изрази, на бесмислени изрази и на зборови со несоодветно значење во дадениот контекст и, генерално, го намалуваат впечатокот за преводот, кој е ригиден и тежок за читање.

Со оглед на тоа дека опсегот на овие ефекти е поголем во Преводот 2, се заклучува и дека тој превод е со помал квалитет и би требало да биде вреднуван како послаб, понезадоволителен.

Конкретно за процесот на оценување, ова значи дека при евалуацијата треба да се земе предвид типот на текстот и она што преводот треба да го постигне како и да се појде од тоа колку преведувачот/студентот е свесен за овие нешта. Тоа ќе помогне во одредувањето на оние аспекти кои треба да се бараат во преводот за да може да се формира слика за него и за да може соодветно да се оцени. Првенствено, тоа е фактот дека кај текстовите ориентираните кон формата важни се стилските обележја кои ја даваат естетската димензија на оригиналот и тие мора да се пренесат со аналогни по форма преводни решенија за да може да се задоволи принципот на еквивалентен ефект во преводот. Ако таа тенденција изостане, преводот на квалитетот се намалува.

Ова покажува дека типологијата на текстовите на Рајс може да се користи како појдовна точка при оценувањето преводи, а овие сознанија, позитивните аспекти како и грешките и недостатоците може да се практикуваат во наставата по преведување со цел студентите да се обучат

како генерално да му пристапуваат на преводот, од што да тргнат и на кој начин да размислуваат за него.

Библиографија

Единици на кирилица:

- Бенјамин, В. (2006) Задачата на преведувачот. Превод: Драги Михајловски. Во Михајловски, Д. (2006) *Под Вавилон: Задачата на преведувачот (второ издание)*. Скопје: Каприкорнус
- Буковски, Ч. (2009), *Најубавата жена во ѕрагот и други раскази*. Скопје: Икона
- Ѓурчевска, К. (2010) Јазикот на англискиот оригинал и македонскиот превод на Даблинци од Џојс (магистерски труд), Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
- Ѓурчевска Атанасовска, К. (2015). Преведување експресивна лексика: проблеми и предизвици – врз примери на книжевни преводи од англиски на македонски јазик (докторска дисертација), Скопје, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“
- Карвер, Р. (1990), *За што зборваме кога зборваме за љубовта*. Скопје, Култура
- Минова-Ѓуркова, Љ. (2003) *Стилистика*. Скопје: Магор
- Михајловски, Д. (2007b) *Под Вавилон: задачата на преведувачот*. Скопје: Каприкорнус

Единици на латиница:

- Baker, M. (1992) *In Other Words*. London & New York: Routledge
- Baker, M. (2000) *Towards a Methodology for Investigating the Style of a Literary Translator*. In *Target 12:2*. Amsterdam: John Benjamins, B.V. pp. 241-266
- Boase-Beier, J. (2006) *Stylistic Approaches to Translation*. Manchester & Kinderhook: St. Jerome Publishing
- Bühler, K. (1934a/1990) *The Theory of Language: The Representational Function of Language (Sprachtheorie)* Translated by Donald Fraser Goodwin. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company
- Bukowski, Ch. (2008) *The Most Beautiful Woman in Town and Other Stories*. London: Virgin Books Ltd
- Carver, R. (2009). *What We Talk About When We Talk About Love*. London: Vintage Books
- Crystal, D & Davy, D. (1969) *Investigating English Style*. London: Longman Group Limited
- Jakobson, R. (1959/2000) On Linguistic Aspects of Translation in Venuti, L. (2000) (ed.) p.113-118
- Landers, C. E. (2001) *Literary Translation: A Practical Guide*. GB: Cromwell Press Ltd
- Munday, J. (2001) *Introducing Translation Studies. Theories and Application*. London & New York: Routledge and Taylor & Francis Group
- Newmark, P. (1988) *A Textbook of Translation*. UK: Prentice Hall International
- Newmark, P. (1995) *Approaches to Translation*, GB: Prentice Hall International

- Nida, E.A. (1964a) *Towards a Science of Translating*. E. J. Brill: Leiden
- Nida, E. A. (1964b/2000) *Principles of Corespondence*, in Venuti. L. (ed.) (2000)*The Translation Studies Reader*, London & New York: Routledge
- Reiss, K. (2000) *Translation Criticism – the Potentials and Limitations. Categories and Criteria for Translation Quality Assessment* (translated by Erroll F. Rhodes). Manchester & New York St. Jerome Publishing & American Bible Society
- Sánchez. M. T. (2009) *The Problems of Literary Translation: A Study of the Theory and Practice of Translation from English into Spanish*. Bern: International Academic Publishers

Ruska IVANOVSKA-NASKOVA

Università “Santi Cirillo e Metodio“ di Skopje

LA VALUTAZIONE DELLA COMPETENZA METALINGUISTICA DI STUDENTI UNIVERSITARI DELL’ITALIANO LS

Abstract: The aim of this paper is to reflect upon the evaluation of the metalinguistic competence of university students of Italian as a foreign language. The paper presents in particular several types of exercises based on authentic texts that were used in the evaluation of metalinguistic competence. The context to which the paper refers are the two courses of Italian Syntax taught in the frame of the undergraduate studies in Italian language and literature. The paper discusses the notion of “metalinguistic competence” in relation to these two courses. It also considers several aspects of the exercises presented in the appendix of the paper.

Key words: metalinguistic competence, evaluation, grammar

L’obbiettivo del presente contributo è ragionare sulla valutazione della competenza metalinguistica di studenti universitari dell’italiano lingua straniera (LS). Il contributo, nello specifico, mira a presentare una tipologia di consegne per la valutazione della competenza metalinguistica basate su testi autentici. Il contesto a cui si fa riferimento è il corso di laurea quadriennale in lingua e letteratura italiana presso l’Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje e in particolare i due corsi semestrali di sintassi dell’italiano. Nella prima parte si definisce il concetto di “competenza metalinguistica” e lo si considera in relazione ai corsi universitari indicati. Nella seconda parte invece si commentano alcune scelte adottate nelle attività presentate nell’appendice dell’articolo.

1. I corsi di linguistica italiana presso l’Università “Ss. Cirillo e Metodio” di Skopje

La competenza metalinguistica è la capacità di descrivere il modo in cui funziona una lingua. Anche se l’insegnamento delle lingue straniere

è principalmente focalizzato sullo sviluppo della competenza comunicativa, ormai è ampiamente accettato che anche lo sviluppo della competenza metalinguistica è importante. La capacità di riflettere sulla lingua infatti può potenziare a sua volta la competenza comunicativa (Luise 2011: 6). Sulla stessa scia è la seguente considerazione di Andorno, Bosc e Ribotta, che getta luce sull'importanza conferita dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (2002) a questa competenza:

La definizione del *Quadro comune* con il richiamo esplicito alla riflessione metalinguistica, senza ricorrere all'uso di metafore o altre espressioni che anni fa avevano l'obiettivo di sostituire tale termine, conferma che un lavoro sulla grammatica è di aiuto agli usi comunicativi della lingua e fa parte delle competenze di chi apprende una lingua (Andorno, Bosc & Ribotta 2003: 30).

Se lo sviluppo della competenza metalinguistica è importante in generale per uno studente LS, lo è ancora di più quando si parla di un apprendente che studia una lingua straniera per motivi professionali. Il contesto a cui si fa riferimento è il corso di laurea quadriennale in lingua e letteratura italiana presso l'Università "Ss. Cirillo e Metodij" di Skopje che si articola in due indirizzi: indirizzo insegnanti e indirizzo traduttori e interpreti. Lo sviluppo della competenza metalinguistica è l'obiettivo principale soprattutto di vari corsi di linguistica italiana e di due corsi di linguistica contrastiva. Riprendendo la dicotomia proposta da Widdowson¹, si potrebbe dire che, a differenza del corso di lingua italiana che è principalmente focalizzato sullo sviluppo della competenza d'uso, i corsi di linguistica italiana e i corsi di analisi contrastiva si occupano dello sviluppo della competenza sull'uso.

Gli esercizi presentati successivamente si riferiscono ai due corsi obbligatori di linguistica italiana che si insegnano al terzo anno degli studi. Il primo corso è dedicato alla sintassi della frase semplice, mentre il secondo alla sintassi del periodo. L'impostazione teorica dei corsi segue principalmente il modello valenziale di Tesnière che, anche se focalizzato innanzitutto sulla frase semplice, è un modello aperto verso la sintassi del periodo e, in tal senso, supera la tradizionale bipartizione della sintassi. Comunque, come dimostrato dalla lista dei testi di riferimento², si usano anche dei testi di impostazione tradizionale. Si è optato per questa scelta mista per rimanere fedeli al *Quadro comune europeo* (2002) che riconosce l'esistenza di vari modelli teorici, ma nello stesso tempo non privilegia nessuno e invita gli insegnanti a specificare

¹ Cfr. "Use vs usage" nel Nozionario di glottodidattica (<<http://www.ital5.it/nozion/noziof.htm>>).

² I principali riferimenti bibliografici dei due corsi: Serianni (2003); Sabatini, Camodeca & De Santis (2011); Prandi & De Santis (2011); Radanova & Saržoska (2007). Un altro strumento importante è il Dizionario Sabatini-Coletti.

il modello seguito nell'insegnamento. Uno degli obiettivi dei due corsi è appunto sensibilizzare gli studenti all'esistenza di vari modelli teorici e guidarli verso una scelta consapevole degli strumenti che utilizzeranno come futuri insegnanti. Pure l'approccio adottato nell'insegnamento si potrebbe definire "misto": si combinano infatti l'approccio deduttivo e l'approccio induttivo in base all'argomento affrontato e altri fattori, come le preferenze e le dinamiche acquiszionali degli studenti, dando precedenza comunque all'approccio induttivo quando è possibile.

Per quanto riguarda la tipologia degli esempi analizzati, si parte da esempi semplici per poi spostarsi all'analisi di enunciati più complessi. Questa scelta riprende i consigli degli autori del manuale "Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi" (Sabatini, Camodeca & De Santis 2011: 117). Secondo questi autori, infatti, usare esclusivamente enunciati per spiegare i meccanismi linguistici è rischioso perché a volte questi meccanismi non sono visibili negli enunciati per vari motivi: incompletezza linguistica, forte dipendenza dal contesto comunicativo, presenza di vocaboli sconosciuti ecc. Per evitare il rischio che l'attenzione dello studente si svii dal meccanismo in questione, bisogna sempre partire da esempi chiari, completi dal punto di vista linguistico e facilmente comprensibili anche fuori da un contesto.

Comunque, nell'impostazione dell'insegnamento dei due corsi si tiene conto anche del fatto che lavorare esclusivamente su questo tipo di esempi è altrettanto rischioso. Lo studente deve essere stimolato infatti a riconoscere gli stessi meccanismi in enunciati veri e propri. Questo passaggio è fondamentale perché la competenza sull'uso sia in grado di potenziare la competenza d'uso. Attraverso analisi di vari enunciati, lo studente è inoltre stimolato a diventare consapevole della complessità del fenomeno osservato e a riconoscerlo nelle sue varie realizzazioni. L'analisi di testi, inoltre, offre la possibilità di ragionare su fenomeni che si realizzano al livello del testo, come è il caso, per esempio, dei connettivi testuali. Analizzare testi in classe allena lo studente a una lettura consapevole per quanto concerne le strutture linguistiche. Così, anche fuori dalla classe di un corso di linguistica, lo studente si abitua a stare attento alla struttura anche quando legge un qualsiasi tipo di testo. La lettura di testi autentici diventa così un'occasione per consolidare le conoscenze grammaticali già acquisite, ma anche per approfondirle attraverso l'analisi di esempi autentici. Lavorare con testi nei corsi di lingua serve a creare inoltre dei ponti tra i vari corsi universitari. La nostra esperienza infatti ci dice che gli studenti a volte tendono a considerare le varie materie del loro corso di laurea come completamente separate una dall'altra. Di fatto, invece, il corso di linguistica in cui si lavora anche su testi ha un tratto comune con il corso di lingua oppure, se si tratta di un testo letterario, con i corsi di letteratura, per esempio. L'analisi

dei testi in questo senso aiuta gli studenti a sviluppare una visione olistica dell'apprendimento delle lingue straniere.

Proprio per questi motivi, una parte significativa del corso è dedicata all'analisi dei fenomeni trattati in varie tipologie di testi. Si pensa infatti che questo approccio nell'insegnamento di argomenti di ordine grammaticale possa far fronte a questi bisogni degli studenti.

2.1 Valutazione della competenza metalinguistica attraverso testi

Nella valutazione finale, che ha lo scopo di misurare il livello della competenza metalinguistica acquisita nei corsi, si ricorre a vari strumenti valutativi. La valutazione è composta da due parti: una prova scritta e una prova orale. La prova scritta comprende vari tipi di esercizi: esercizi di riconoscimento, esercizi di riempimento ed esercizi di trasformazione. Nelle prove scritte sulla sintassi della frase semplice sono inclusi anche esercizi in cui gli studenti devono interpretare alcuni dati presenti nelle entrate dei vocaboli come, per esempio, la struttura valenziale di un dato verbo e le rispettive reggenze. Gli esempi forniti, spesso tratti da grammatiche e manuali di lingua italiana, sono frasi decontestualizzate, abbastanza semplici da comprendere e linguisticamente complete. Oltre agli esercizi, la prova scritta contiene anche due altre tipologie di consegne che si usano anche per l'esame orale. La prima è una serie di domande brevi su vari argomenti di ordine teorico. La seconda invece comprende delle domande che fanno riferimento a un testo autentico – un articolo di giornale o un brano di un testo letterario, sia esso racconto, romanzo o testo teatrale.

Esempi di attività di quest'ultimo tipo sono presentate in appendice a questo articolo. I testi sono di lunghezza che varia da 150 a 400 parole. Il primo è un brano tratto dal romanzo "Deserto dei Tartari" di Dino Buzzati. La consegna comprende 12 domande che riguardano diversi argomenti della sintassi del periodo. Gli studenti dovrebbero conoscere i termini metalinguistici, come "frase implicita", "frase incidentale", "antecedente" oppure "subordinata comparativa ipotetica", presenti nelle domande stesse. Alcune domande chiedono allo studente di individuare una struttura particolare (per es. I.1 oppure I.8). Per rispondere ad altre domande, lo studente deve analizzare un esempio (per es. in I.3), spiegare alcuni tratti degli enunciati (per es. I.6) oppure riconoscere la funzione di un dato elemento paragonando, se necessario, il suo uso nell'enunciato in questione con le informazioni presenti nei dizionari (per es. I.9). Le domande vertono su argomenti che sono particolarmente interessanti dal punto di vista contrastivo. Un esempio sono le frasi implicite e, in modo

particolare, quelle che presentano l'infinito. Dato che il macedone non ha questo modo indefinito, non c'è una corrispondenza immediata sul piano della forma tra l'italiano e la madrelingua degli studenti macedoni. Un altro argomento spinoso per i macedoni è il congiuntivo che nel macedone non è espresso con la morfologia verbale bensì con una struttura analitica di cui fa parte la particella *da*. Uno degli argomenti più difficili per i macedoni inoltre è la concordanza dei tempi e dei modi proprio perché su questo piano ci sono delle differenze significative tra le due lingue. In alcune domande (per es. I.2 oppure I.5) lo studente deve fare una riflessione metalinguistica parallelamente nelle due lingue e mettere a fuoco appunto queste differenze tra i sistemi.

La seconda consegna, che comprende 9 domande fatte in base a un brano tratto da un articolo di giornale, riguarda soprattutto la frase semplice. Alcune domande mirano a verificare se gli studenti conoscano i concetti chiave del modello valenziale e se siano in grado di descrivere la struttura della frase usando questi concetti (II.1 e II.2). Uno degli aspetti importanti del modello valenziale, come già detto, è il superamento della tradizionale partizione dell'analisi logica in analisi della frase semplice e analisi del periodo. Gli studenti, in tale senso, devono essere in grado di riconoscere i casi quando uno degli argomenti è rappresentato da una frase semplice (II.6). Alcune domande, inoltre, si riferiscono a enunciati in cui uno stesso connettivo opera a livelli diversi (II.3 e II.5). Agli studenti si chiede inoltre di definire il significato di un connettivo partendo da un enunciato e di trovarne l'equivalente in macedone (II.8) oppure di identificare gli elementi collegati da un connettivo (II.9). Infine, una domanda si riferisce a un enunciato che non è completo dal punto di vista linguistico se considerato isolatamente (II.7). Gli studenti dovrebbero riflettere infatti sui legami tra gli enunciati nel testo e analizzarli insieme al loro contesto.

La terza consegna mira a valutare le conoscenze degli studenti che riguardano i vari tipi di frasi. Le domande sono fatte in base a un brano tratto da *La locandiera* di Goldoni. I testi teatrali, infatti, sono abbastanza adatti per questo scopo perché, essendo testi dialogici, spesso presentano in poche righe vari tipi di frasi. Gli studenti dovrebbero individuare degli esempi per i tipi di frasi indicati: enunciativa, volitiva, esclamativa, interrogativa reale, interrogativa retorica e interrogativa alternativa. Nella seconda colonna della tabella si devono indicare i tratti formali e i segnali particolari di ciascun tipo di frase.

Le consegne appena descritte fanno parte dalla verifica finale dei due corsi indicati già da qualche anno. Si è dimostrato che la scelta del testo è molto importante perché l'inserimento di questo tipo di consegne contribuisca alla valutazione complessiva della competenza metalinguistica. Se, per esempio, il testo è complesso dal punto di vista lessicale, gli studenti hanno difficoltà con la comprensione e diventa difficile isolare e misurare la competenza

metalinguistica da altre competenze. Una soluzione a questo problema è somministrare testi che siano di minor grado di difficoltà rispetto alle conoscenze degli studenti. Altri fattori che possono incidere sull'efficacia della prova sono la lunghezza del testo e il tempo a disposizione per le consegne. Se la prova è progettata bene anche in questi termini, allora diventa uno strumento utile sia per la valutazione della competenza metalinguistica degli studenti che per il miglioramento del percorso didattico dell'insegnante stesso.

Bibliografia

- Andorno Cecilia, Bosc, Franca & Ribotta, Paola, 2003. *Grammatica. Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Annunzio Barbara & Serragiotto Graziano, 2007. *La valutazione e l'analisi dell'errore. Modulo FILIM*. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierrore_dannunzio_ser_ra_teorica.pdf
- Luise Maria Cecilia. XXXX, *Insegnare la grammatica. Modulo FILIM*. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf
- Matthiae Claudia, 2012. *La riflessione metalinguistica nei manuali d'italiano L2: case study*, in «Italiano LinguaDue» n.1, pp. 343-351.
- Prandi Michele & De Santis Cristiana, 2011. *Le regole e le scelte: manuale di linguistica e di grammatica italiana*, Seconda edizione, Novara: Utet Università.
- Radanova Neli & Saržoska Aleksandra, 2007. *La sintassi dell'italiano: corso di linguistica applicata*, Skopje: Università "Ss. Cirillo e Metodij" di Skopje.
- Sabatini Francesco, Camodeca Carmela & De Santis Cristiana, 2011. *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher.
- Serianni Luca (con la collaborazione di Alberto Castelvechchi), 2003. *Italiano. Grammatica, sintassi, dubbi*. Milano: Garzanti.

Appendice 1

I. Leggi il brano seguente tratto da *Il deserto dei tartari* di Dino Buzzati e rispondi alle domande riportate sotto. La domanda con un dato numero si riferisce all'enunciato che precede lo stesso numero nel testo.

Nominato ufficiale, Giovanni Drogo partì una mattina di settembre dalla città per raggiungere la Fortezza Bastiani, sua prima destinazione.

Si fece svegliare ch'era ancora notte e vestì per la prima volta la divisa di tenente.² Come ebbe finito, al lume di una lampada a petrolio si guardò nello specchio, ma senza trovare la letizia che aveva sperato.³ Nella casa c'era un grande silenzio, si udivano solo piccoli rumori da una stanza vicina; sua mamma stava alzandosi per salutarlo.⁴ Era quello il giorno atteso da anni, il principio della sua vera vita. Pensava alle giornate squallide all'Accademia militare, si ricordò delle amare sere di studio quando sentiva fuori nelle vie passare la gente libera e presumibilmente felice; delle sveglie invernali nei cameroni gelati, dove ristagnava l'incubo delle punizioni. Ricordò la pena di contare i giorni ad uno ad uno, che sembrava non finissero mai.⁵

Adesso era finalmente ufficiale, non aveva più da consumarsi sui libri né da tremare alla voce del sergente, eppure tutto questo era passato. Tutti quei giorni, che gli erano sembrati odiosi, si erano oramai consumati per sempre, formando mesi ed anni che non si sarebbero ripetuti mai.⁶ Sì, adesso egli era ufficiale, avrebbe avuto soldi, le belle donne lo avrebbero forse guardato, ma in fondo - si accorse Giovanni Drogo - il tempo migliore, la prima giovinezza, era probabilmente finito.⁷ Così Drogo fissava lo specchio, vedeva uno stentato sorriso sul proprio volto, che invano aveva cercato di amare.⁸ Che cosa senza senso: perché non riusciva a sorridere con la doverosa spensieratezza mentre salutava la madre? Perché non badava neppure alle sue ultime raccomandazioni e arrivava soltanto a percepire il suono di quella voce, così familiare ed umano? Perché girava per la camera con inconcludente nervosismo, senza riuscire a trovare l'orologio, il frustino, il berretto, che pure si trovavano al loro giusto posto?⁹ Non partiva certo per la guerra! Decine di tenenti come lui, i suoi vecchi compagni, lasciavano a quella stessa ora la casa paterna fra allegre risate, come se andassero a una festa.¹⁰ Perché non gli uscivano dalla bocca, per la madre, che frasi generiche vuote di senso invece che affettuose e tranquillanti parole? L'amarezza di lasciare per la prima volta la vecchia casa, dove era nato alle speranze, i timori che porta con sé ogni mutamento, la commozione di salutare la mamma, gli riempivano sì l'animo, ma su tutto ciò gravava un insistente pensiero, che non gli riusciva di identificare, come un vago presentimento di cose fatali, quasi egli stesse per cominciare un viaggio senza ritorno.¹¹

1. Individua le frasi implicite presenti nel periodo. Di che tipo sono?
2. Quale valore ha la congiunzione “che” in questo esempio? Come si tradurrebbe in macedone?
3. Analizza il periodo e commenta la concordanza dei tempi dei verbi sottolineati.
4. Come sono collegate le frasi in questo periodo?
5. Spiega l’uso del congiuntivo in questo periodo. Quale modo/tempo/struttura corrisponde al congiuntivo italiano nella traduzione macedone dell’enunciato?
6. Commenta l’uso della punteggiatura in questo periodo.
- 7.1 Sottolinea la frase incidentale presente nell’enunciato.
- 7.2 Spiega l’uso del condizionale composto in questa frase.
8. Sottolinea la frase relativa e individuane l’antecedente.
9. Che funzione ha “senza” in questo esempio?)
10. Commenta l’uso del congiuntivo in questo enunciato riflettendo sul tipo di subordinata di cui fa parte e il rapporto temporale.
11. Sottolinea la frase comparativa ipotetica presente nell’enunciato.

II. Leggi il brano seguente tratto da un articolo di giornale e rispondi alle domande riportate sotto:

Facebook non ci rende più felici. È il contrario

L’uso del social network mina (un po’) il benessere delle persone.¹ L’utilizzo non indica stati di solitudine e malumore Facebook ci fa sentire tutti più vicini agli amici,² anche quando viviamo a molti chilometri di distanza, e soddisfa il bisogno di connessione con il mondo. Ma non ci aiuta a stare meglio.³ Più usiamo il social network e più intacchiamo il nostro benessere. La felicità diminuisce ad ogni clic. Ad affermarlo è uno studio pubblicato sulla rivista scientifica Plos One. «In teoria Facebook fornisce una risorsa inestimabile per soddisfare il basilare bisogno umano di connessione sociale – spiega Ethan Kross dell’Università del Michigan, autore principale della ricerca – ma piuttosto che migliorare il benessere, provoca il risultato opposto: lo mina».⁴ Certo, la diminuzione di contentezza è piccola (gli autori lo precisano nelle conclusioni), ma evidente. Di conseguenza va considerata. Non dimentichiamo che il benessere è direttamente collegato alla longevità e ad altri fattori psicofisici.⁶ La preoccupazione è che la Rete sociale diventi deleteria nel tempo. Che possa in qualche modo logorare le persone con il passare degli anni.⁷ News, pensieri, foto, commenti, chat. Tutto finisce online sul nostro profilo, come se non ne potessimo fare a meno. Fb è il social più amato: gli account sono circa un miliardo e oltre 500 milioni di persone postano o interagiscono ogni giorno. Eppure,⁸ nonostante i grandi numeri, e la moltitudine

di studi sul social (oltre 400) soltanto pochi ricercatori hanno indagato sulla questione «comportamento e felicità».

(Dal *Corriere della sera*, 26.08.2013)

1. Indica la valenza del verbo “minare” in questa frase.
2. Disegna lo schema radiale della frase e indica la funzione sintattica di ciascun elemento.
3. A che livello opera “ma”: a livello della frase o del testo?
4. Commenta la posizione del soggetto nella frase sottolineata.
5. A che livello opera “ma”: a livello della frase o del testo?
6. Quanti sono gli argomenti del verbo “dimenticare” in questa frase e da che cosa sono rappresentati?
7. La frase è completa dal punto di vista linguistico o no? Cerca di spiegare il legame tra questo enunciato e il testo precedente.
8. Spiega il valore semantico del connettivo “eppure” partendo da questo esempio. Quale sarebbe il connettivo macedone corrispondente?
9. Individua gli elementi collegati dalla congiunzione “e” in questo enunciato. Si tratta di frasi oppure di singoli elementi frastici?

I. Leggi questo dialogo tratto dalla *Locandiera* di Goldoni. Individua degli esempi che corrispondono alle frasi richieste e i rispettivi tratti formali (punteggiatura, modi verbali, presenza di segnali specifici, ordine degli elementi etc.)

SCENA SESTA

Il Cavaliere e Mirandolina.

CAVALIERE: Gran finezze, signora, al suo cameriere! MIRANDOLINA: E per questo, che cosa vorrebbe dire? CAVALIERE: Si vede che ne siete invaghita.

MIRANDOLINA: Io innamorata di un cameriere? Mi fa un bel complimento, signore; non sono di sì cattivo gusto io. Quando volessi amare, non getterei il mio tempo sì malamente. (*Stirando.*)

CAVALIERE: Voi meritereste l'amore di un re. MIRANDOLINA: Del re di spade, o del re di coppe? (*Stirando.*)

CAVALIERE: Parliamo sul serio, Mirandolina, e lasciamo gli scherzi.

MIRANDOLINA: Parli pure, che io l'ascolto. (*Stirando.*) CAVALIERE: Non potreste per un poco lasciar di stirare?

MIRANDOLINA: Oh perdoni! Mi preme allestire questa biancheria per domani.

CAVALIERE: Vi preme dunque quella biancheria più di me?

MIRANDOLINA: Sicuro. (*Stirando.*) CAVALIERE: E ancora lo confermate?

MIRANDOLINA: Certo. Perché di questa biancheria me ne ho da servire, e di lei non posso far capitale di niente. (*Stirando.*)

CAVALIERE: Anzi potete dispor di me con autorità. MIRANDOLINA: Eh, che ella non può vedere le donne.

CAVALIERE: Non mi tormentate più. Vi siete vendicata abbastanza. Stimo voi, stimo le donne che sono della vostra sorte, se pur ve ne sono. Vi stimo, vi amo, e vi domando pietà.

MIRANDOLINA: Sì signore, glielo diremo. (*Stirando in fretta, si fa cadere un manicotto.*) CAVALIERE (*leva di terra il manicotto, e glielo dà*): Credetemi...

MIRANDOLINA: Non s'incomodi. CAVALIERE: Voi meritate di esser servita.

MIRANDOLINA: Ah, ah, ah. (*Ride forte.*)

	Frase	Tratti formali
Frase enunciativa	Vi siete vendicati abbastanza.	punto fermo; indicativo
Frase volitiva (concessiva)		
Frase volitiva		
Frase esclamativa		
Frase interrogativa reale		
Frase interrogativa retorica		
Interrogativa alternativa		

Svetlana JAKIMOVSKA

Université «Goce Delcev» - Štip, Macédoine

LA MATRICE DE TRADUCTIBILITÉ COMME MODÈLE D'ÉVALUATION DE LA TRADUCTION (SUR DES EXEMPLES DE LA TRADUCTION FRANÇAISE DU RECUEIL *LES AUBES BLANCHES*)

Abstract: La matrice de traductibilité en tant que modèle d'analyse du texte-source et ensuite d'analyse de la traduction est introduite en Macédoine par le professeur et traducteur Dragi Muhajlovski. La matrice représente un outil pour le traductologue, mais aussi pour l'étudiant qui étudie la traduction car elle aiguise son attention à la recherche des « déviations » et développe l'esprit quant aux possibilités des solutions offertes. La matrice présuppose une analyse à plusieurs niveaux: phonologique, lexical, syntaxique et sémantique et elle peut être particulièrement utile lors de la traduction ou de l'évaluation de la traduction de la poésie.

L'objectif de cet article est de présenter l'application de la matrice lors de l'évaluation de la traduction française du recueil culte de Kosta Ratsine - *Les Aubes Blanches*. C'est la poésie de Ratsine qui est choisie à être analysée car sa poésie se prête à l'analyse à tous les niveaux.

Au niveau phonologique, on y trouve de la rime, mais aussi un rythme spécifique, donnant de la musicalité. Au niveau lexical, on analyse les lexèmes qui donnent à la poésie une particularité stylistique, comme, par exemple, les archaïsmes et les dialectismes. Au niveau syntaxique on analyse l'ordre des mots et les enjambements, tandis qu'au niveau sémantique l'objet d'intérêt sont les figures de style. L'objectif de l'article sera donc, d'évaluer la traduction à tous les niveaux.

Mots-clé: matrice, traduction, évaluation, *Les Aubes Blanches*

Introduction: la matrice de traductibilité

Le concept de la matrice de « traductibilité » est introduit dans la pensée scientifique macédonienne par le professeur et traductologue Dragi Mihajlovski. Il est élaboré théoriquement et pratiquement dans sa thèse de doctorat publiée (et modifiée) plus tard sous le titre *Пог Вавилон (Sous Babel)*. Comme il l'indique dans son livre (Михајловски, 2006) la matrice de traductibilité est fondée sur les

théories des formalistes russes – Jakobson, Tynianov, Chklovski, Eichenbaum etc. qui étaient à la recherche de la « littéarité » d'une œuvre. Le concept de « littéarité » est expliqué par Jakobson (Jakobson, 1973) comme: « Ce qui fait d'une œuvre une œuvre littéraire ». Ainsi, les formalistes abandonnent l'étude des éléments qui influencent la création de l'œuvre et se concentrent sur la structure des œuvres. Le concept de littéarité est lié à toutes les déviations ou « очудувања¹ » qui font d'une œuvre une œuvre littéraire. La littéarité est aussi liée au concept benjaminien de « *Art des Meinens* » (Benjamin, 2000) ou de la manière dont le langage signifie, Benjamin étant le précurseur du mouvement déconstructiviste.

En élaborant la matrice de traductibilité le traducteur est donc à la recherche de la littéarité d'une œuvre pour pouvoir ensuite, intégrer toutes les déviations « avec de l'amour et en détail dans le texte de la traduction » selon les mots de Benjamin. De cette façon, la traduction éveillera dans son récepteur les mêmes sentiments que ceux provoqués dans le récepteur du texte original.

Quand il s'agit de la poésie, la matrice de la traductibilité fonctionne sur plusieurs niveaux – le niveau phonologique, lexical, syntaxique et sémantique. De cette façon, le traducteur qui s'appuyait avant sur son intuition obtient dans sa main un outil, une structure qu'il développe pendant le temps pour pouvoir produire une traduction réussie. Elle devient un point de départ très important pour l'étudiant en traductologie qui est bien dirigé dans sa recherche des solutions, mais aussi un moyen d'évaluation, surtout de la poésie, qui permettra d'identifier les points forts et les points faibles d'une traduction déjà faite.

L'objectif de cet article est de présenter comment on pourra utiliser la matrice lors de l'évaluation d'une traduction. L'objet d'étude sera le recueil de poème de Kosta Ratsine – *Les aubes blanches*.

Sur l'œuvre et sur sa traduction

Il est évident qu'on ne peut pas commencer l'analyse d'une traduction sans prendre en considération les éléments extérieurs ayant influencé sa création : les conditions sociales et historiques, les tendances littéraires, la biographie de l'auteur.

Dans ce sens, l'analyse de ce recueil est une tâche ambitieuse car il s'agit du recueil le plus connu de la littérature contemporaine macédonienne établissant son auteur Kosta Apostolov Solev (connu sous le pseudonyme Kosta Ratsine) comme fondateur de la poésie contemporaine macédonienne.

¹ Le lexème *очудување* est un néologisme inventé par Mihajlovski fondé sur le verbe *се чуѓи*. En fait, le terme *очудување* devrait désigner l'élément littéraire qui provoque chez le lecteur le sentiment d'étrangeté, le sentiment de faire face à quelque chose d'inhabituel.

Le recueil ne contient que 12 poèmes qui embrassent dans ses vers la situation sociale et nationale très dure du peuple macédonien entre les deux guerres. Dans ces vers défilent les producteurs du tabac, les ouvriers des usines, les émigrants économiques, les paysans et les artisans pauvres. Pourtant cette poésie n'est pas un simple constat de la dureté de la vie de ce peuple, mais elle représente aussi un appel à la révolte contre les oppresseurs, de même qu'une annonce des «aubes blanches» de la liberté finale.

Sauf ces éléments sociaux et historiques reflétant le profil de son auteur –révolutionnaire ardent et savant remarquable, cette poésie se distingue par un autre trait –son enracinement dans le folklore c'est-à-dire dans la culture du peuple macédonien. Ratsine se rejoint ainsi à ces précurseurs, à Konstantin Miladinov, en premier lieu.

Il devient donc évident pourquoi son recueil fut publié illégalement en 1939 à Samobor, près de Zagreb et pourquoi il utilisa son pseudonyme Kosta Ratsine. Il faut aussi mentionner qu'il mourut très jeune (à l'âge de 35 ans) dans des conditions qui sont encore aujourd'hui considérées comme suspicieuses.

La traduction de cette œuvre monumentale en français est faite en 1975. Il s'agit d'un projet, d'une édition ayant prévu la traduction du recueil en plusieurs langues - l'anglais, l'espagnol, l'italien et le français. Dans le livre on retrouve le renseignement que l'adaptation en français est faite par Djurdja Sinko et Jean-Louis Depierris. La préface, renseignant le lecteur francophone en bref sur l'histoire macédonienne et l'histoire de l'œuvre, est préparée par Boris Visinski et est suivi d'une notice biographique, tandis que, à la fin du livre Dr Aleksandar Spasov expose plus largement les différents aspects de la vie de l'auteur et de son œuvre en général. De cette manière, on prépare le lecteur francophone à plonger dans une culture assez lointaine pour lui.

Le niveau phonologique

Au niveau phonologique on cherche les déviations phonologiques c'est-à-dire les parallélismes sonores. Les déviations les plus fréquentes sont: allitération, assonance, consonance, les différents types de rime etc. (Михајловски : 2007, p.107)

A ce niveau on analyse aussi la métrique c'est-à-dire la structure des vers. Comme on l'a déjà mentionné la poésie de Ratsine est profondément inspirée de la poésie nationale macédonienne et surtout de la poésie de Konstantine Miladinov². Et, dans cette poésie, la métrique la plus utilisée est l'octosyllabe.

² Blaze Koneski dans *Како работел Раџин наг Бели Муџри* (Конески, 1987: p.100) a indiqué que Ratsine a bien analysé et marqué les poèmes de *Зборникој на Миладиновици* ce qu'on peut voir de son cahier conservé.

L'octosyllabe fait partie donc, d'un grand nombre des poèmes des *Aubes* comme *Jours*, *Misère*, *Peine paysanne*, *Lenka*, *Ballade de l'inconnu*, *Elégies pour toi*, *Tatouncho*, *Ah, si j'avais une échoppe à Struga*. Le schéma le plus présent est (5+3) – 63% des octosyllabes (Миркуловска, 1987, p. 101).

Le poème *Jours* (*Денови*) est tout entier écrit en octosyllabes dans le schéma (5+3) avec une diérèse après la cinquième syllabe. En ce qui concerne le rythme il est introduit par un schéma - dactyle, trochée et dactyle qu'on retrouve dans tout le poème. Et même si, Stalev (Сталев, 1970: p. 209) a défini le vers de Ratsine comme syllabique, on peut dire que dans ce poème le vers est syllabique, mais aussi rythmique.

Dans ce poème tous les vers ne sont pas rimés et en plus il n'y a pas d'ordre particulier en ce qui concerne la disposition des rimes. Sont rimés les vers suivants :

науѝро радосѝ ѝонеси
навечер ѝаѝа донеси –

За себе само р'ѝај си
за себе маки ѝрѝај си –

Le poème se démarque par l'usage fréquent des anaphores:

науѝро радосѝ ѝонеси
навечер ѝаѝа донеси –

Роди се човек – роб биди
роди се човек – скоѝи умри,

(...) *за друѝи, ѝуѝи имоѝи.*

За ѝуѝи бели дворови (...)

За себе само р'ѝај си
за себе маки ѝрѝај си –
ниѝи си ѝердан денови
ниѝи си алки ковани,
ниѝи си синѝир железен

Et une seule épiphore:

За себе само р'ѝај си
за себе маки ѝрѝај си.

De cette façon, on a pu établir les déviations au niveau phonologique de ce poème ce qui rend possible l'évaluation de sa traduction.

Quant à la versification, la métrique de la traduction ne suit pas du tout celle de l'original. En fait, le nombre de syllabes varie d'un vers à l'autre:

*Comme colliers au cou
Rangées de pierres froides
Ainsi les jours pressés
Accablent les épaules.*

Des deux rimes, n'est retenue qu'une seule :

*(...) tôt le matin la joie de **porte**
tard le soir détresse tu **rapportes**.*

La deuxième rime est complètement omise :

***Pour toi** seul trime
pour toi seul entasse les tourments(...).*

Il n'y a pas de consistance dans la traduction des anaphores, non plus. Certaines, comme dans les vers ci-dessus sont transmises. D'autres ne sont transmises que partiellement:

***Que naisse l'homme** –l'esclave est né
que l'homme naisse –comme une bête il meurt, (...)*

Il y en a qui ne sont pas du tout transmises:

*Enfile pour toi seul le collier des jours
pour toi seul range les anneaux forgés,
range pour toi seul le collier de fer (...)*

Comme c'est aussi le cas de l'épiphore :

*Pour toi seul **trime**
pour toi seul entasse les **tourments**(...).*

L'analyse au niveau phonologique, nous a donc permis de constater que la traduction ne suit pas du tout la construction phonologique du poème macédonien et que de toutes les déviations phonologique n'est retenue qu'une rime et de rares anaphores.

Le niveau lexical

En ce qui concerne le niveau lexical, la matrice présuppose la recherche des mots spécifiques-archaïsmes, néologismes, dialectismes, mots composés

etc. Dans le cas de Ratsine, il a écrit son recueil au moment où la langue macédonienne ne fut pas encore standardisée. Il a donc écrit les poèmes dans la langue qu'il connaissait –le dialecte de Veles avec certains éléments aussi des dialectes de l'Ouest de Macédoine. Comme sa poésie est enracinée dans la tradition orale un grand nombre de ces lexèmes porte aussi la forte empreinte de la culture macédonienne.

La spécificité lexicale est à remarquer dès la lecture des titres des poèmes: *Печал, Прошїавање, На Сїруџа дукан да имам*. Le premier titre introduit un sujet très important de l'histoire de la Macédoine : à cause de la dureté de la vie en Macédoine, beaucoup de Macédoniens partaient à l'étranger pour gagner leur vie en laissant leurs familles et proches en Macédoine. Pour cette raison, le mot *Печал* est devenu le symbole de la nostalgie, de la séparation et de l'argent gagné dans des conditions difficiles. Le poème *Прошїавање* partage le même sujet et le mot représente un dialectisme. Les équivalents français des deux lexèmes sont *Misère* et *Adieux*. Le premier équivalent ne touche pas du tout le contenu culturel de ce mot et représente un équivalent au sens large du terme³. Quant au deuxième titre, il y a une faute de grammaire car le singulier macédonien est traduit par un pluriel français.

Le titre *На Сїруџа дукан да имам* (*Ah, si j'avais une échoppe à Struga*) fait écho d'une très connue chanson folklorique. Pourtant, à la différence du poème folklorique qui est assez dynamique la version de Ratsine est un pleur en six séquences sur le destin des artisans ruinés. Comme le poète se souvient du passé il utilise beaucoup d'archaïsmes, marqués encore une fois, d'une forte nuance culturelle. On retrouve déjà quelques mots de ce type dans la première strophe :

*Изџори, -мерак изџори,
Изџори-їейел се сїџори!
Сал не скоривај јагови
На сїџари, добри мајсїџори!*

*Flambe, désir, flambe
flambe, et te fais cendre!
Mais n'éveille les teorments
De bons vieux maîtres!*

Sont archaïsmes les mots *мерак, се сїџори, сал*, de même que la collocation *не скоривај јагови*. Par exemple, le mot *мерак* est d'origine turc et désigne « un désir fort » tandis que l'expression *не скоривај јагови* est très souvent utilisée dans les chansons populaires. Le mot *сал* signifiant «seulement»

³ Peut-être un équivalent plus précis serait la paraphrase *Dur travail* avec une explication sur le moment historique où beaucoup de Macédoniens partaient à l'étranger pour gagner leur vie.

est aussi un archaïsme. On peut mentionner à titre d'exemple, d'autres mots de ce type qu'on retrouve dans le poème : *ѝрокуда, чаришија, маази, чекмеце, мингер, каракамен, севда, изби, сајбиш, кејеници, борч*. Les équivalents donnés par le traducteur sont toujours issus du français standard : *мерак – désir; Сал не скоривај јагови – mais n'éveille les tourments, ѝрокуда- infortune*, ensuite *чаришија-marché, маази-échoppes, чекмеце-tiroirs, мингер-sopha, каракамен-roche noire, севда-amour, изби-caves, сајбиш-les esprits du foyer кејеници-seuils, борч-dette*.

Parfois même, certains équivalents français ne correspondent pas. Ainsi, l'équivalent du mot *кејеници* est *seuils*. En fait, il s'agit d'un mot appartenant au groupe des *realia* de l'architecture macédonienne. Le mot est utilisé en Macédoine pour désigner des volets spécifiques qui avec un certain mécanisme se transformaient en étalage sur lequel s'asseyaient les patrons des échoppes. La traduction par *seuil* est erronée de même que la traduction du mot *сајбиш* par *les esprits du foyer*. En fait, ce mot signifie « le patron », « l'homme de la maison ».

Le mot composé et archaïque *каракамен* est traduit par la paraphrase *roche noire*.

Le poème est aussi riche en dialectismes : *сичко, слезнеш, наквечер, ѝија две, м`скајати, л`скајати* ce qui n'étonne pas car, comme on l'a déjà mentionné, le recueil est écrit au moment où la langue macédonienne n'était pas standardisée. Les équivalents français des dialectismes sont aussi des mots du français standard : *tout, descendais, au déclin du jour, elles, luisent, étincellent*.

Finalement, au niveau lexical on retrouve le nom propre du héros des chansons populaires macédoniennes – Krali Marko, célébré comme vainqueur dans de nombreuses luttes contre les turcs et même contre des êtres surnaturels comme des dragons. L'équivalent offert dans la traduction est - Marko de Prilep, mais il est évident que cette modification dans la traduction n'approche pas le texte au lecteur (ni vice-versa – n'approche pas le lecteur au texte). Dans ce cas-là, il serait recommandable de fournir une explication, soit en bas de page, soit dans les marges pour illustrer cet aspect de la culture macédonienne.

Le niveau syntaxique

Au niveau syntaxique le traducteur est censé de chercher les inversions, les enjambements, le manque des verbes, noms, adjectifs etc.

Quant à la syntaxe des *Aubes blanches* il faut souligner qu'à ce niveau aussi on ressent l'influence de la chanson folklorique. Comme c'est indiqué par Stalev (Сталев, 1970, p.237) l'enjambement n'existe pas du tout dans la poésie produite par le peuple macédonien et de sorte, l'enjambement devient très rare dans la poésie de Ratsine. On n'en trouve que rarement dans des poèmes différents. Par exemple, dans le premier poème *Jours* :

*ај, ѿустѿи да е, ѿустѿи да би
осѿанал живоѿи кучешки.*

*Кој ни ѿи срѿна, кој ни ѿи
очумаве ѿраговѿиѿе?
(Ah si j'avais une échoppe à Struga)*

Ou aussi dans la *Ballade de l'inconnu*:
*Зора се зори-ѿеѿлиѿиѿе
скоро ќе в село ѿроѿејаѿи.*

En ce qui concerne l'ordre des mots on retrouve l'inversion du nom et de l'adjectif ce qui est un trait fréquent de la poésie macédonienne. En fait, l'ordre standard est adjectif + nom, mais dans la poésie on retrouve l'ordre nom + adjectif qui produit un fort effet stylistique. Dans la première strophe de la *Ballade de l'inconnu* on retrouve les inversions suivantes :

*Наѿаѿу – в ѿоле биѿолско
Чемрее врба ѿроклеѿа-
Под врбаѿа незнаен ѿроб,
В ѿроб лежи војник неѿознаѿи.*

Il est aussi évident que l'ordre des mots standard qui concerne le sujet et le prédicat n'est pas respecté en poésie. En fait, dès la première strophe de la *Ballade* on retrouve une inversion :

*Чемрее врба ѿроклеѿа-
prédicat + sujet
В ѿроб лежи војник неѿознаѿи.
prédicat + sujet*

Il y a aussi des syntagmes insérés :

скоро ќе в село ѿроѿејаѿи au lieu de *скоро ќе ѿроѿејаѿи в село.*

Ce poème se caractérise aussi par le discours direct :

*...дели се заѿираа
незнаен браѿи си викаа:*

*“Ја сѿани, море, јабанец
на оро со самовили!
зора се зори – ѿеѿлиѿиѿе
скоро ќе в село ѿроѿејаѿи!”*

*А ѿој од ѿробоѿи ѿеѿкаше
дума врз дума чемерна: –*

“*Минеїте, браќа, вртеїте,
Не сум ви лика – ѝрилика!...*”

Ayant repéré les déviations syntaxiques, la matrice de traductibilité nous permet d'évaluer la traduction de ces déviations en français. En ce qui concerne les enjambements, ils sont transférés dans le texte cible :

*Déjà l'aube pointe - bientôt les coqs
chanteront dans le village !*

L'inversion concernant la place de l'adjectif n'est pas retenue dans la traduction à cause de la règle grammaticale française ne permettant pas cette inversion. En plus, comme la forme possessive *їоле биїолско* s'exprime en français par un syntagme contenant la préposition *de*, la traduction devient encore plus longue et s'alourdit : *au champ de bataille de Bitola*.

Pourtant, ce qui serait plus facile à retenir – l'inversion prédicat-sujet, n'est non plus retenue dans la traduction : *Чемрее врба ѝроклеїа- un saule se désole*. D'autre part, au lieu de retenir l'inversion, le traducteur a omis le verbe dans le vers suivant *В зроб лежи војник неїознаїи* – *en la tombe un soldat inconnu*.

Donc, sauf l'enjambement, au niveau syntaxique le traducteur n'a retenu que le discours direct :

*Les héros se figeaient
Apostrophant leur frère:*

« *Allons, étranger, dresse-toi,
Entre dans la ronde avec les fées !
Déjà l'aube pointe – bientôt les coqs
Chanterons dans le village !* ».

Le niveau sémantique

Au niveau sémantique, l'objet d'analyse sera l'une des plus belles élégies de la poésie macédonienne dont le titre est un prénom macédonien – *Lenka*. Comme le sujet traité est très triste et émotif le poème abonde en figures de style décrivant la brève vie d'une fille qui a commencé à préparer son trousseau de mariage, mais a dû l'abandonner et aller dans les champs pour travailler dur. Ce dur travail l'a finalement tuée de sorte qu'à la fin du poème sa chemise reste inachevée.

Le poème est riche en épithètes :

(...) кошула шенка ленена
недовезена на разбој...

Туџуни – жолџи оџрови
за зради – киџки розови.

L'une des figures de style toujours mentionnée lorsqu'il s'agit de ce poème c'est la gradation qui prend une position centrale dans le poème et par laquelle (en six vers) le poète décrit la tragédie de la jeune fille :

Прва зодина џомина
зруџка в срцеџо џ лежна,
вџора зодина намина
болесџ ја в зради искина.
Треџа зодина земјаџа
на Ленка џокри снагаџа.

Bien sûr, la gradation est entrelacée avec d'autres figures de style comme la métaphore зруџка в срцеџо џ лежна, земјаџа // на Ленка џокри снагаџа. Le poème est aussi riche en d'autres métaphores comme:

Туџуни – жолџи оџрови
за зради – киџки розови.

И ноке кога месечко
зроб џ со свила виеше...

Dans le vers ci-dessus la personnification représente une partie de la métaphore. Dans ce poème sont aussi personnifiés la lune :

И ноке кога месечко
зроб џ со свила виеше...

le vent:

Вешерчок џиџо над неа
жална џ шага рееше:

la maladie:

болесџ ја в зради искина.

et la terre:

(...) земјаџа

на Ленка џокри снагаџа.

Au niveau sémantique, dans la traduction sont retenues toutes les figures de style. On y retrouve les épithètes :

*la fine chemise de lin
inachevée sur le métier...
 la gradation :
 A la première année passée
 Sur son cœur une motte de terre a pesé,
 A la deuxième année
 Le mal lui a déchiré la poitrine.
 A la troisième année la terre
 a recouvert le corps de Lenka.*

On y trouve la métaphore aussi:
Ces tabacs –jaunes poisons
 pour la poitrine –bouquets roux.

La personnification intégrée dans la métaphore est aussi présente dans la traduction :

*Et la nuit lorsque la lune
Recouvre sa tombe de soie
Une brise légère chuchote au-dessus d'elle
 Ce refrain désenchanté...*

Conclusion

Comme on l'a déjà mentionné dans l'introduction, la matrice de traductibilité réside sur la recherche de la littéarité d'une œuvre. Notre objectif avec cet article était de montrer comment cette matrice fonctionne pratiquement et comment elle permet d'évaluer la traduction de la poésie. D'habitude, la matrice est appliquée à un poème particulier, mais ici nous avons essayé d'analyser les différents niveaux sur des exemples des poèmes différents en espérant trouver des exemples éclatants de différents types de déviations. Au niveau phonologique, on a analysé le premier poème du recueil – *Jours (Денови)*. Au niveau lexical on a analysé le poème *Ah si j'avais une échoppe à Struga (На Сѝрyгa дyкaн дa имaм)*. Au niveau syntaxique on a analysé *la Ballade de l'inconnu (Бaлaгa зa нeoйзнaтѝиoйѝ)*, tandis qu'au niveau sémantique on a analysé le poème *Lenka*. Le choix du poème *Jours* est dû à sa structure phonologique spécifique : les vers octosyllabiques dans le schéma (5+3) avec une diérèse après la cinquième syllabe et le rythme avec le schéma - dactyle, trochée et dactyle. Le poème dispose d'une musicalité extraordinaire, même si les rimes sont rares –une musicalité dont les racines sont à chercher dans la poésie folklorique macédonienne. Au niveau lexical, est analysé le poème *Ah si j'avais une échoppe à Struga* car le

poème, parlant des temps passés, est riche en archaïsmes. De plus, il fait l'écho des vers d'une chanson folklorique et de sorte, dispose de certains dialectismes et même, realias. Au niveau syntaxique, on a analysé la *Ballade de l'inconnu*, mais il faut souligner que la poésie de Ratsine (comme c'est aussi le cas de la poésie folklorique) ne se démarque pas par des enjambents. Dans ce poème on a trouvé un enjambement, des inversions et des exemples du discours direct. En ce qui concerne le niveau sémantique, la ballade *Lenka* est analysée en raison de sa richesse en figures de style : épithètes, gradation, métaphores, personnifications...

De l'analyse effectuée ci-dessus on peut conclure que la littérarité de la poésie de Ratsine réside dans sa spécifique structure phonologique (rythme et isosyllabisme), dans son lexique archaïque et dialectismes et dans de belles figures de style. En analysant la traduction, il devient évident que la traduction n'a transmis que les figures de style (et de rares inversions) de sorte que les piliers sur lesquels est fondée la littérarité de Ratsine ne sont pas traduits dans la version française. Grâce à la matrice on peut constater que le traducteur du recueil a opté à traduire le sens, le contenu sémantique du poème en négligeant la forme par laquelle l'auteur présente ce contenu surtout au niveau phonologique et lexical. Pour cette raison, le lecteur francophone est privé, entre autre, des connotations renvoyant à la chanson folklorique macédonienne et aux aspects culturels en général, de la culture macédonienne. Etant donné l'importance de ce recueil, sa traduction française est à réviser et à perfectionner pour qu'on puisse approcher le lecteur francophone à une littérature pas très bien connue pour lui⁴.

Bibliographie

Cyrillique:

- Арсова-Николиќ Лидија, 1999. *Преведување: теорија и практика*, Скопје, Универзитет „Св.Кирил и Методиј“.
- Атанасов Петар, Попоски Алекса 2007. *Македонско-Француски речник*, Скопје, Просветно дело.
- Атанасов Петар, Попоски Алекса 1992. *Француско - Македонски речник*, Скопје, Македонска книга-Просветно дело.
- Конески Блаже, (1987). Како работел Рацин над „Белите мугри“, in: *Македонска либерална наука за Рацин*, избор, редакција и предговор Томислав Тодоровски, Едиција избрани дела / Кочо Солев Рацин, Прилози I, Скопје, Наша книга.

⁴ Dans tout l'article nous n'insistons pas sur l'approchement du texte au lecteur, mais aussi sur l'approchement du lecteur au texte -une vision de la traduction appuyée par Berman. Dans ce sens, on voit que le traducteur a plutôt opté pour une traduction facilement lisible que pour une traduction enrichissant le lecteur avec des informations sur la culture de départ.

- Миркуловска Бистрица (1987). *Реализација на рациновиоџ осмерец во џоеџски џревод на словенечки јазик in Македонскаџа лиџературна наука за Рацин*, избор, редакција и предговор Томислав Тодоровски, Едиција избрани дела / Кочо Солев Рацин, Прилози I, Скопје, Наша книга.
- Михајловски Драги, 2006. *Под Вавилон – Загачаџа на џреведувачоџ*, Скопје, Каприкорнус.
- Младеноски Ранко, 2014. *Теорија на џоезијаџа*, Штип, Универзитет „Гоце Делчев“.
- Никодиновска Радица, 2009. *Дидакџика и евалуација на џреведуваџеџо од иџалијански на македонски обраџно*, Скопје, Универзитет “Св. Кирил и Методиј”.
- Сталев Георги, 1970. *Македонскиоџ верс*, Скопје, Македонска книга.
- 2003-2015. *Толковен речник на македонскиоџ јазик*, Скопје, Институт за македонски јазик „Крсте Мисирков“.

Latine:

- Benjamin Walter, 2000. *Oeuvres I*, Paris, Gallimard.
- Berman Antoine, 1984. *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin.*, Paris, Gallimard.
- Ducrot Oswald, Todorov Tzvetan, 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Éditions du Seuil.
- Jakobson Roman, 1973. *Questions de poétique*, Paris, Éditions du Seuil.
- Ratsine Kosta, 1975. *Les aubes blanches*, Skopje, Graficki zavod Goce Delcev.
- Todorov Tzvetan, 1965. *Théorie de la littérature, textes des formalistes russes*, Paris, Le Seuil.

**Jovana KARANIKIKJ JOSIMOVSKA,
Eva GJORGJIEVSKA**

Università “Goce Delčev” – Štip

LA VALUTAZIONE E LA VERIFICA NELL’INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA ITALIANA IN UN CONTESTO DI ITALIANO LS: UNA CONTINUA SFIDA

Abstract: The purpose of this paper is to share the evaluation and assessment experience in teaching Italian literature within the Bachelor’s degree programme of Italian language and literature at Goce Delčev University in Štip. Structured as semester courses, the Italian Literature Programme offers a chronological overview of Italian literature from the 13th to the 20th century. Italian literature instruction consists of theoretical lectures and exercises, including various other interactive and multimedia activities. The methods of student assessment have undergone several changes since the introduction of the course. The first part of the paper offers an overview of the diverse competencies that the students acquire by following this course. The paper, furthermore, presents various assessment methods that have been used so far, including activities that encourage the use of new technologies, along with the different testing tools such as written and oral tests and the results obtained by using each method.

Key words: evaluation, assessment, competencies, Italian literature

Introduzione

Il presente lavoro ha lo scopo principale di condividere l’esperienza di valutazione e di verifica nell’insegnamento della letteratura italiana all’interno del Corso di laurea in lingua e letteratura italiana presso l’Università “Goce Delčev” di Štip. Strutturato in corsi semestrali, il percorso di letteratura italiana offre una rassegna cronologica della letteratura italiana dal XIII fino al XX secolo. La forma delle attività didattiche normalmente include lezioni di carattere teorico ed esercitazioni, comprendendo varie altre attività anche di tipo interattivo e multimediale.

A partire dai primi anni in cui la materia è stata insegnata, la modalità di valutazione del progresso degli studenti durante il percorso ha subito

diverse modifiche. D'altro canto, persino la struttura dei corsi di lingua e letteratura straniera è stata sottoposta gradualmente a trasformazioni che hanno comportato una riduzione quantitativa degli insegnamenti di letteratura e un proporzionale aumento degli insegnamenti più legati ai profili professionali di insegnante e traduttore. Con l'intenzione di affrontare le due questioni il contributo offre, in primo luogo, una riflessione riguardo agli obiettivi dell'insegnamento letterario all'interno dei corsi di lingua e letteratura a livello universitario e in generale. La prima parte, dunque, riguarderà il testo letterario, considerato come centro intorno al quale gravitano tutti gli attori coinvolti nel processo di educazione letteraria, prendendo in considerazione le competenze che tale educazione mira a sviluppare nel corso della formazione degli studenti. Successivamente verranno presentate le varie modalità di valutazione finora impiegate, comprese attività che incoraggiano l'uso delle nuove tecnologie insieme ai diversi strumenti di verifica come i testi scritti e le prove orali, tenendo sempre presente i risultati ottenuti sinora.

Insegnare la letteratura italiana a studenti stranieri

Prima di discutere sui vari modi in cui si può effettuare la valutazione all'interno di un corso di letteratura a livello universitario, pare opportuno riflettere sui motivi per cui la letteratura italiana viene inserita come insegnamento all'interno del piano di studi di uno studente macedone che intende diventare insegnante di italiano in una scuola pubblica o privata in Macedonia oppure traduttore dall'italiano al macedone e viceversa, essendo questi ultimi gli sbocchi professionali indicati nell'offerta formativa dell'Università. Interrogarsi sul perché dei corsi di letteratura non sembra un argomento scontato, se si tiene presente la recente tendenza nell'elaborazione dei piani di studio per i corsi di laurea in lingua e letteratura straniera (nella maggior parte dei casi: inglese, tedesca, francese e turca) di ridurre gli insegnamenti di letteratura in favore di altri ritenuti più pragmatici per il futuro professionale dello studente. Riformulata la questione, si porrebbe al centro il problema delle competenze che un corso di letteratura fa sviluppare nello studente, snodo fondamentale perché tali da integrarsi nella formazione del profilo professionale. Sono le competenze da acquisire, quindi, il fulcro della discussione, essendo contemporaneamente anche uno dei riferimenti principali della valutazione.

Nel modello del programma di vari insegnamenti le competenze sono indicate nello spazio dedicato agli obiettivi formativi. Bisogna, a questo punto, precisare che attualmente nella Facoltà di Filologia si segue il piano di studi aggiornato al 2012 secondo il quale il percorso di letteratura comprende nove insegnamenti, tra cui tre obbligatori insegnati nel primo e nel secondo

anno, ovvero *Letteratura italiana dagli inizi fino al XIV secolo, Letteratura italiana dell'Umanesimo e del Rinascimento, Letteratura italiana del Barocco, dell'Illuminismo e del Neoclassicismo*, e sei facoltativi quali *Teatro di Carlo Goldoni, Letteratura italiana dell'800, Analisi e interpretazione di testi letterari, Romanzo italiano del '900, Poesia italiana del '900 e Neorealismo in Italia*¹. L'obiettivo formativo principale della maggior parte degli insegnamenti che si riferiscono ad un periodo storico-culturale preciso è fornire una rassegna diacronica della produzione letteraria di quel determinato intervallo temporale. Attraverso il corso, lo studente dovrebbe sviluppare la capacità di riconoscere le caratteristiche principali e le particolarità del contesto culturale e letterario del periodo in esame, unitamente alla facoltà di analizzare ed esprimere un parere riguardo a testi risalenti a quell'epoca. Alla fine del percorso, quindi, lo studente dovrebbe essere in grado di individuare le particolarità linguistiche e stilistiche di un testo letterario italiano rispetto all'epoca storico-culturale in cui è stato prodotto, ma anche avere un'idea generale sullo sviluppo della produzione letteraria in Italia, sempre in relazione all'ambiente sociale, culturale e politico del contesto.

Sono questi i presupposti su cui si basa poi l'elaborazione dei contenuti specifici dei rispettivi insegnamenti. Comunque, dal 2009, anno in cui è stato istituito il corso di laurea in lingua e letteratura italiana presso la Facoltà di Filologia di Stip, fino ad oggi, si è potuto constatare uno sviluppo delle modalità di insegnamento, le cui inevitabili modifiche che esso ha comportato hanno riguardato anche competenze diverse rispetto a quelle indicate nel programma, poiché cucite sulle esigenze emerse con il passar del tempo. In particolare, si tratta delle cosiddette competenze trasversali che corrispondono alla realtà multimediale in cui vivono gli apprendenti dei corsi sopraindicati e che richiedono un adattamento dell'insegnamento della letteratura in sintonia con la cultura contemporanea. La letteratura, quindi, dovrebbe esser considerata non più come un fenomeno di per sé, ma in relazione a quello che è osservabile nell'immediatezza, perché è in tale modo che questi ragazzi si formano in modo indiretto o informale nella loro vita quotidiana. Proprio per questo si è sentito il bisogno di adottare alcune modalità che collegano la loro esperienza quotidiana a quella degli antichi testi. Di fatto insegnare la letteratura risalente al periodo in cui era il mezzo principale di diffusione delle idee, oggi, cioè nell'era dell'ipertesto inteso nel senso informatico, è un'ardua sfida per il docente, chiamato a rendere visibile il nesso tra le conoscenze e le

¹ Il modello di riferimento preso in considerazione durante la programmazione dell'intero percorso di letteratura italiana presso l'Università di Stip è stato quello in atto in quel periodo presso la Facoltà di filologia "Blaze Koneski" di Skopje, ideato e elaborato dalla prof.ssa Anastasija Gjurginova. Cogliamo l'occasione di ringraziare la professoressa per il sostegno nell'elaborazione del nostro programma, sottoposto a varie modifiche nel corso degli anni successivi all'istituzione del Dipartimento.

competenze acquisite dagli studenti all'interno del corso e le loro esperienze quotidiane insieme alle capacità che la società contemporanea richiede da loro.

Il testo letterario come punto di partenza

A questo proposito, conviene ricorrere a Giusti² che esamina il posto della letteratura italiana all'interno dei piani di studio di vari livelli di istruzione in vigore negli ultimi decenni in Italia. Giusti precisa che l'idea della distinzione netta tra l'educazione linguistica e quella letteraria è l'esito di un dibattito nato negli anni Settanta, quando all'educazione linguistica venne concesso uno spazio, per così dire, privilegiato rispetto a quello dell'istruzione letteraria. Ed è proprio in questo periodo che la didattica della letteratura inizia ad essere oggetto di interesse degli stessi studiosi di letteratura. Il punto discutibile sta anche nell'oggetto di studio delle due discipline, cioè il testo letterario, e soprattutto la sua definizione altrettanto complessa e non univoca, gli strumenti della sua analisi e infine la sua funzione didattica. Se all'inizio del dibattito sull'educazione linguistica e letteraria prevaleva l'idea di un testo prodotto a fini estetici, come indica Giusti, dal periodo successivo ad oggi si è potuto notare un'aspirazione all'abbandono di definizioni e schemi rigidi in favore di un approccio più flessibile e aperto verso la "letterarietà". Così un testo può essere indicato come "letterario", se è percepito come tale in una data cultura, prosegue Giusti. A questo punto, bisogna tenere presente il ricco e variegato corpus di linguaggi della letteratura al giorno d'oggi, come indicato da Balboni³, che accenna alle varie forme contemporanee di riproduzione e distribuzione del testo letterario quali: la streetpole poetry, la graffiti poetry, i web novel ecc., diffusi soprattutto negli ambienti urbani statunitensi, ma non solo. In tale prospettiva, anche la competenza letteraria comprenderebbe la capacità di distinguere tra testi letterari e meno. A proposito, Chines e Varotti nel volume incentrato sulla natura del testo letterario richiamano appunto l'idea della letterarietà, ossia tutto quello che fa che un'opera sia considerata letteraria, come oggetto della scienza della letteratura, invece della letteratura stessa. Gli studiosi si soffermano su diverse correnti che hanno cercato di individuare il tratto distintivo del testo letterario, come la prevalenza dei valori connotativi, della funzione poetica nei termini di Jakobson come quella dominante rispetto alle altre funzioni, ma anche l'ambiguità della linguaggio poetico e della sua interpretazione che spiega la complessità di ogni tentativo di analisi. In altre parole, l'analisi di un testo letterario, rispetto al compito di analisi nelle discipline di altre scienze, non ha l'obiettivo di chiarire o portare alla

² Giusti 2012.

³ Balboni 2006: 8

luce verità esatte, bensì di dimostrare un suo aspetto e una possibile chiave di lettura tra molte altre. Tutte queste potenziali interpretazioni, che sono molto variabili nel tempo, portano alla considerazione di un possibile *codice* di comunicazione letteraria costruito da “ipersegni” dove ogni aspetto (fonologico, lessico, semantico, ecc.) della parola e gli insiemi di parole contano e portano alla costruzione del significato. Quindi, non si può parlare di un testo letterario senza tenere presente l’idea di un sistema letterario, che sottosta a quello primario della lingua naturale in cui è scritto il testo, il quale a sua volta richiede competenze particolari perché la comunicazione si realizzi al suo interno. Un’altra proprietà importante del codice letterario è la convenzionalità, il che vuol dire che nessun testo letterario è un’opera completamente autosufficiente, ma in modo più o meno esplicito si inserisce in un quadro di tradizione letteraria e riflette in un modo o nell’altro l’immaginario collettivo dell’epoca in cui è stato composto⁴.

È proprio la natura poliedrica del testo che permette vari approcci e dall’altro canto rende più complesso il problema delle competenze. Giusti, a tal proposito, ricorda che il sistema scolastico italiano tradizionalmente osserva questo argomento tramite la dicotomia linguistica/letteratura e assegna rispettivamente due competenze distinte: comprensione e interpretazione. Questo approccio, secondo Giusti, trova conferma nell’esame di stato. Lo studioso polemizza questo tipo di ragionamento, ricorrendo all’ottica interdisciplinare degli ultimi anni che trova nel testo letterario, soprattutto quello di tipo narrativo, uno strumento unico per lo sviluppo di varie abilità sociali⁵. La capacità dei testi letterari di stimolare l’immaginazione, di creare modelli di comportamento, di sviluppare la capacità empatica e soprattutto di creare collegamento tra l’esperienza narrata e quella osservata e vissuta nella vita reale, attribuendogli un significato, dimostra che un testo letterario potrebbe essere guardato molto oltre i propri fini estetici. A tal proposito Luperini⁶ riassume la funzione dell’insegnante di letteratura, osservando che “insegnare a dare senso a un testo è importante perché significa dare un senso alla vita”. Giusti⁷ non manca di considerare la potenza relazionale del testo narrativo dal punto di vista di una storia che riunisce più persone se condivisa, coinvolgendoli in modo emotivo e cognitivo, aspetto molto significativo per la società contemporanea in cui viviamo. Una lettura condivisa di un testo letterario in classe assume così una forte rilevanza che supera lo schema tradizionale del mittente-messaggio-destinatario e, invece, seguendo lo stampo costruttivista, apre sempre maggiore spazio a un processo di negoziazione e produzione collettiva di significati dove il testo ne costituisce soltanto il punto

⁴ Chines-Varotti 2001

⁵ Giusti op.cit.

⁶ Luperini 2008

⁷ Giusti op.cit

di partenza. L'insegnante, avverte Giusti, allora riveste un ruolo importante, "interlocutore affidabile" nella scuola d'obbligo e "docente-mediatore" nella scuola del secondo ciclo. Secondo Balboni l'insegnante che lavora all'educazione letteraria dovrebbe agire da recensore, da storico della cultura e da critico testuale. Il grande studioso di glottodidattica, invece, pone l'accento sulla componente motivazionale dell'educazione letteraria, considerandola come quella essenziale del processo di apprendimento. Perciò l'educazione letteraria dovrebbe essere proposta come risposta a un bisogno e come chiave per un piacere⁸.

È in un clima del genere che si può lavorare sulle competenze dello studente. Tra le competenze principali che l'educazione letteraria potrebbe sviluppare in uno studente, secondo Giusti, rientrano: la competenza linguistica, le competenze sociali e di orientamento, la consapevolezza e l'espressione culturale⁹. Per quel che riguarda la competenza linguistica, nel caso che si tratti di studenti stranieri, le lezioni di letteratura possono essere considerate indubbiamente come attività complementari a quelle di lingua tali da consolidare le conoscenze grammaticali, arricchire il vocabolario, aiutare lo sviluppo delle abilità di espressione scritta e orale tramite le tecniche di riassunto, il componimento su un tema dato e simili. I corsi di letteratura offrono anche possibilità per lo sviluppo delle competenze sociali, ad esempio varie attività di espressione orale e lavori di gruppo mirati all'organizzazione di idee migliorano le abilità comunicative degli studenti. Tra l'altro uno dei principi indicati da Roulet è "saper destreggiare non solo la funzione referenziale del linguaggio, ma anche le funzioni espressiva, fatica, conativa, poetica"¹⁰. I testi narrativi, inoltre, possono essere adattati ad attività che chiedono risoluzione di problemi e in tal modo sostengono lo sviluppo delle capacità di auto-orientamento, inteso come un processo di conoscenza di sé e dei propri valori, e di sviluppo continuo per il raggiungimento dei propri obiettivi personali, formativi o lavorativi e di adattamento alla mutevole realtà socio-economica. Rispetto alla consapevolezza e all'espressione culturale, l'insegnante di letteratura a studenti stranieri è posto davanti una grande sfida la cui difficoltà potrebbe essere trasformata in un grande beneficio per gli studenti. Per quelli non madrelingua, conoscere la letteratura italiana significa anche opportunità di sviluppare competenze interculturali, un termine sempre più sentito nell'ambito della formazione all'interno delle istituzioni dell'Unione Europea. L'abilità chiave in questo caso è la comunicazione costruttiva con gli altri e una sensibilità attenta alla diversità culturale. Benucci ricorrendo a Balboni e al concetto della competenza comunicativa interculturale (CCI)

⁸ Balboni op.cit.

⁹ Giusti op.cit.

¹⁰ Roulet 1973

evidenza che essendo di natura variabile e volatile, essa è indescrivibile e perciò non può essere insegnata in modo tradizionale, ma dovrebbe essere presentata attraverso un buon modello, il quale, a sua volta, può essere insegnato¹¹ Tornando al percorso diacronico descritto sopra relativo ai corsi di letteratura italiana presso l'Università di Stip, esso rappresenta in altre parole non solo una rassegna di autori e opere da memorizzare, bensì uno sviluppo del pensiero di un determinato popolo, di una determinata comunità, un collegamento con la tradizione di un altro popolo e il loro immaginario collettivo, i simboli e le idee dominanti. Una simile posizione si trova nella *Prima lezione di letteratura* di Ferroni, secondo il quale: “Nei termini più generali si può dire che nella letteratura rientrano tutte le forme culturali che assume una lingua in cui si riconosce la continuità di una comunità, la sua persistenza, il suo sviluppo storico, la memoria delle esperienze determinanti di un insieme sociale, l'articolarsi dei modi di percepire il mondo, l'espressione degli affetti, dei sentimenti, dei contrasti che vi hanno luogo (con l'evoluzione, l'arricchimento della stessa lingua, i suoi contatti con le lingue diverse)¹²”. Presentato in questo modo, cioè con forte accento sul “pensiero” e sulle “idee” in termini di visione del mondo e di varie soluzioni ai problemi socio-culturali e politici, gli studenti sono condotti fuori dal loro mondo abituale e dal loro ambiente e sono idealmente portati in una realtà diversa, ossia in un sistema di riferimento a loro estraneo. Confrontare questa diversità significa, ad esempio, conoscere alcune regole di comportamento sociale non scritte, ma decisive per la risoluzione del conflitto nella *Cavalleria rusticana* di Verga, immaginare un mondo ideale come quello della *La città del Sole* di Campanella, essere consapevoli della molteplicità della personalità umana, come lo era Pirandello, e tenerla presente prima di giudicare qualcuno nella comunicazione quotidiana, cogliere la bellezza del momento presente e non perdere se stessi in un'attesa interminabile come quella dei Tartari, immaginare il futuro con gli occhi di Zeno Cosini e il mondo presente con quello di Minnie la candida di Bontempelli, superare i pregiudizi e riconoscere la forza del perdono come ci insegna il personaggio di Padre Cristoforo, non agire troppo frettolosamente come Renzo Tramaglino del Manzoni, essere coscienti dell'instabilità della potenza dominante come scrive Foscolo, conoscere il sentimento della solitudine tramite un aratro abbandonato in mezzo alla campagna del mondo pascoliano... In ultima istanza è solo un piccolo bagaglio di idee che si possono trarre dal deposito della letteratura italiana, se ci è concessa un'espressione metaforica dell'apprendimento. In altre parole, il bagaglio parla del concetto, del ruolo e della struttura della famiglia, della relazione interpersonale a vari livelli, tra amanti, tra amici, tra compagni di scuola e

¹¹ Benucci 2013: 13

¹² Ferroni 2010: 3-4

compagni di guerra, della comunicazione con sé stessi, della fede in Dio o la fede nelle “illusioni”, dell’essere indifferenti o intraprendenti in determinate situazioni ecc. I lavori citati e molti altri, se elaborati in modo stimolante per lo studente, sono in grado di influenzare la visione di sé stesso e del mondo che lo circonda. Come dimostra il passo precedente, elaborare e discutere sulle idee degli scrittori italiani delle diverse epoche significa innanzitutto conoscere le idee di coloro che si sono formati in un ambiente e un tempo diversi e sfruttarle per trovare soluzioni ai problemi e alle sfide di oggi a livello intra- o interpersonale, lavorativo, nazionale o globale in genere. La letteratura, in più, potrebbe fungere da risorsa impareggiabile per attingere alla memoria collettiva, che è una delle componenti in cui una comunità culturale si riconosce, come precisa Benucci, ed è il serbatoio che permette di ricorrere agli impliciti. L’implicito in una lingua agisce principalmente a livello socio-pragmatico segnando la frontiera sociale¹³. Ciò significa che la competenza linguistica sviluppata non può funzionare senza una competenza letteraria, culturale e soprattutto interculturale. Uno studente laureato in italianistica non dovrebbe essere in grado soltanto di esprimere i propri pensieri in un italiano corretto, ma comprendere le molte sfumature dell’italiano moderno che celano in sé in modo implicito o meno il bagaglio culturale dei grandi pensatori e letterati italiani tramandato nei secoli. Saper comunicare in una lingua, dunque, significa saper riconoscere e comprendere tutte queste idee che sottostanno dietro le parole, e la letteratura pare la migliore manifestazione di questa facoltà umana. Dopo un tale confronto con una cultura altra, si presuppone che lo studente possa essere in grado di affrontare la diversità ad altri livelli, quindi non soltanto in termini geopolitici e nazionali, ma anche generazionali, socio-economici ecc. Ed è proprio questo l’atteggiamento che lo studente dovrebbe dimostrare in seguito, nel proprio ambiente lavorativo, sia con alunni delle scuole elementari o secondarie oppure come traduttore. In quest’ottica, la conclusione del corso universitario non dovrebbe segnare la fine del percorso, anzi, gli studenti dovrebbero uscire dall’Università stimolati ancora di più alla lettura. Il traguardo di un corso di letteratura, dunque, dovrebbe essere quello di fornire strumenti necessari perché un giovane laureato sappia distinguere e valutare in base a un senso critico sviluppato e fondato tra la immensa varietà di testi offerti quotidianamente i linguaggi della contemporaneità, riconoscere e organizzare le idee provenienti dai vari mezzi di comunicazione e, infine, utilizzarle in modo costruttivo per il bene proprio e altrui. Ciò significa che nella pianificazione di un corso e nel delineamento degli obiettivi l’insegnante di letteratura ha il dovere di sfruttare *in toto* le potenzialità della propria materia, pensando altresì ad attività e strumenti che potenzino lo spirito d’iniziativa, il pensiero critico e creativo, la partecipazione attiva e tutte le abilità necessarie allo studente a

¹³ Benucci op.cit.

diventare innanzitutto un cittadino responsabile e competente nella società moderna e globalizzata in cui viviamo.

La valutazione come componente nel processo di insegnamento/apprendimento

Solo dopo aver preso in esame le competenze che l'insegnamento della letteratura potenzialmente fa sviluppare negli studenti, si potrebbero fissare gli obiettivi della valutazione corrispondenti a tali competenze. Per questa ragione conviene far riferimento a quanto detto sopra e ricordare che l'insegnamento della letteratura e le potenzialità precedentemente descritte pongono l'accento sul "processo" piuttosto che sul "risultato" e sulle "competenze" rispetto alle "conoscenze". È a partire da questa prospettiva che dev'essere elaborato anche il piano delle attività di valutazione e verifica. La valutazione, inoltre, come segna Vial, dovrebbe essere intesa come processo di formazione più che come processo all'interno della formazione¹⁴. Nikodinovska nel volume imperniato sulla didattica e sulla valutazione della traduzione, una disciplina senz'altro affine a quella della letteratura all'interno degli studi in italianistica, in riferimento alle tre principali funzioni della valutazione, ovvero diagnostica, formativa e sommativa, suggerisce un superamento della dicotomia tra le ultime due a favore di un approccio integrato di entrambe le modalità all'interno del percorso stesso. Un approccio del genere non dovrebbe avere come scopo il voto finale dello studente, avverte Nikodinovska, bensì dovrebbe da un lato stimolare la capacità di autovalutazione dello studente e dall'altro indicare le modalità di insegnamento dell'insegnante. Il concetto dell'errore dovrebbe essere già precisato prima che l'insegnante proceda alla valutazione, in modo tale che, secondo Nikodinovska, la valutazione permetta un equilibrio tra la segnalazione degli errori e il riconoscimento di una soluzione ben riuscita. Per quel che riguarda gli strumenti della valutazione, Nikodinovska ritiene che le attività proposte agli studenti con lo scopo di apprendimento e quelle di valutazione non dovrebbero essere distinte, ma ogni attività che mira a facilitare l'apprendimento dovrebbe essere utilizzabile per la valutazione del percorso stesso¹⁵. Comunque, bisogna tenere presente che nella scelta delle modalità di valutazione l'insegnante è molto spesso condizionato in modo diretto o indiretto sia dalle convinzioni personali, dalla sua visione del mondo e della società sia dall'organizzazione del lavoro, dalla missione e dagli scopi generali dell'istituzione all'interno della quale il processo di insegnamento/apprendimento ha luogo.

¹⁴ Vial 1998

¹⁵ Nikodinovska 2009

Così l'inserimento del sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti nella maggior parte delle università statali in Macedonia ha richiesto modifiche anche nelle modalità di valutazione e verifica. Ciò significa che quelle impiegate nel periodo dei nostri studi universitari e quelle che conoscevamo meglio non erano più utilizzabili all'interno del nuovo sistema. In realtà, seguendo il sistema europeo dei crediti, per la valutazione del progresso degli studenti è utilizzata una griglia contenente vari parametri. I primi due parametri riguardano la frequenza e, dove è applicabile, anche la partecipazione attiva degli studenti sia alle lezioni che alle esercitazioni. C'è spazio altresì per compiti che gli studenti dovranno svolgere fuori dalla classe e che avranno le fattezze di una tesina, ma non solo. Questi tre tipi di attività rappresentano un terzo del totale dei punti che uno studente può ottenere alla fine del corso, ovvero 30, e che costituiscono una parte del voto finale, per un totale di 100 punti al massimo. Il punteggio più alto per uno dei due esoneri fatti durante il semestre è pari a 20. La forma canonica dell'esonero prevede un test scritto con domande a risposta multipla, domande aperte e a completamento. Invece, gli ultimi trenta punti sono riservati alla parte orale dell'esame. Questa modalità di valutazione e verifica sembra più complessa rispetto a quella tradizionale consistente nella maggior parte dei casi in un esame finale oppure in due esoneri scritti e una prova orale.

Per una materia come la letteratura questo quadro di valutazione sembra sfidare i limiti e l'essenza stessa della materia, reiterando nell'insegnante domande che non dovrebbero mai essere date per scontate, ossia quali competenze valutare e come farlo. Nel caso in cui a partire da un certo punto del percorso formativo gli studenti iscritti ad un corso di laurea in lingua e letteratura straniera devono rispondere utilizzando la lingua oggetto di studio, si impone la questione sulla valutazione della competenza linguistica. È in questo momento che la modalità di un solo esame scritto viene messa in discussione. La possibilità di valutare basandosi soltanto su un esame scritto e una prova orale rileva una preoccupazione forte sia negli studenti che negli insegnanti chiamati a giudicare il livello linguistico dei propri apprendenti. Infatti, durante i corsi si è visto che ci sono studenti che pur essendo capaci di esprimere idee ben strutturate, originali e rilevanti sull'argomento trattato, collegando abilmente l'esperienza della lettura con quella del mondo che li circonda, tuttavia non si sentono in grado di farlo correttamente in italiano. Così, la capacità di riflettere sui testi diventa percettibile solo in un momento meno stressante, ad esempio, durante le ore di esercitazione, quando non sono sottoposti alla pressione dell'esame e non sono limitati al bagaglio lessicale di cui dispongono.

Sovente, inoltre, gli studenti sono soliti associare la letteratura alla conoscenza teorica di questa materia. Per questo, già dal secondo anno di

insegnamento dei corsi in letteratura italiana, si è offerto uno spazio maggiore alle attività di analisi testuale perché si sviluppi la capacità degli studenti di utilizzare gli strumenti necessari a questo scopo, come ad esempio, saper distinguere le diverse figure retoriche, le scelte stilistiche degli autori ecc. Così il corso di *Poesia italiana del Novecento* prevede anche una parte di analisi del testo poetico. Quindi, oltre alla conoscenza del contesto storico-culturale e il percorso letterario dei maggiori rappresentanti dell'epoca, viene valutata anche la capacità di “leggere” oppure, se vogliamo, di “analizzare” una poesia, che si traduce nell'individuazione delle caratteristiche formali, stilistiche e di contenuto di un testo poetico. Il corso di *Romanzo italiano del Novecento*, dall'altra parte, prevede l'analisi narratologica di un testo narrativo. Quindi, gli studenti dovrebbero essere capaci alla fine del corso di individuare le parti strutturali di un testo: fare una distinzione tra sequenza descrittiva e riflessiva, definire i tempi, gli spazi e i personaggi di un testo narrativo, il tipo di narratore, la focalizzazione, la struttura sintattica ecc. Una proposta di lettura assai simile troviamo nel volume di Balboni destinato proprio a studenti stranieri¹⁶.

Benché, nella fase iniziale, questo approccio sia stato visto dagli apprendenti come qualcosa di “complesso” e di “difficile” che superava le loro aspettative e l'immagine che avevano del loro corso di studi, ovvero un percorso limitato all'acquisizione di un pesante bagaglio di informazioni e allo sviluppo di un occhio critico sui testi letterari scelti, in seconda battuta, invece, la suddetta didassi si è dimostrata l'unica in grado di colmare le lacune che spesso gli studenti si trascinarono dalla scuola media superiore. Ciò si deve allo spazio dedicato alla letteratura mondiale nei programmi delle scuole medie, che prevedono l'insegnamento della letteratura europea e mondiale all'interno del corso di lingua materna, in questo caso il macedone. Spesso, nei licei e nelle scuole medie gli insegnanti prestano maggiore attenzione alla lingua materna, trascurando a volte l'aspetto letterario della materia. Così gli studenti si iscrivono all'università con un livello di conoscenza storico-letteraria molto basso, ragion per cui il corso di letteratura italiana serve anche a compensare questa strutturata mancanza.

La maggiore attenzione riservata all'aspetto analitico dei testi a scapito, forse, della scrittura creativa degli studenti, che comunque occupa parte delle esercitazioni, si rivela molto utile soprattutto per gli studenti dell'indirizzo di traduzione, che adoperano gli strumenti analitici acquisiti nella preparazione alla traduzione di un testo letterario. In questo modo, si può dire che il corso di letteratura completa in modo concreto anche il corso di traduzione letteraria.

Le esercitazioni, quindi, per quel che riguarda i corsi sopramenzionati, comprendono la lettura analitica di brani o testi più brevi e un compito scritto su un argomento che collega i temi presenti nelle opere di due o più

¹⁶ Balboni 2008

autori. In questa prospettiva sembra opportuno fare accenno alla proposta di lavoro di Spera sul testo letterario presentato come uno strumento all'interno dell'insegnamento dell'italiano LS/L2 da mettere in pratica sotto forma di unità tematiche che riuniscono opere letterarie risalenti a tempi anche molto distanti tra loro, ma che affrontano un tema comune. Attraverso un modello del genere, secondo Spera, lo studente impara a storicizzare un tema, a individuare analogie e differenze tra opere letterarie comparabili dal punto di vista tematico, e soprattutto prende coscienza delle problematiche che sopravvivono da diverse epoche e sono tutt'oggi presenti¹⁷. Il percorso intero seguito dai nostri studenti, di fatto, è strutturato in modo differente e uno dei motivi principali potrebbe essere proprio il problema dell'orientamento storico-culturale nella letteratura italiana e mondiale descritto sopra. Tuttavia, questo tipo di approccio tematico, seppur limitato a brevi periodi storici, trova applicazione nel corso delle esercitazioni e delle attività fuori classe. Gli esoneri sono composti da un test scritto, dove le domande a scelta multipla non sono strutturate in modo da verificare solamente la conoscenza teorica, ma richiedono una capacità riflessiva e linguistica sviluppata per poter individuare la risposta giusta. Il resto del test scritto segue lo schema descritto, includendo anche parti di analisi di frammenti più brevi.

Nei primi anni dopo l'istituzione del corso, invece, come forma di esonero è stato utilizzato il compito scritto su un tema dato. Un problema che si è verificato a proposito è stato l'insicurezza degli studenti nell'esprimersi in italiano e la tendenza a riportare pedissequamente le informazioni lette sui libri, senza impegnarsi nel presentare in modo creativo le conoscenze desunte da essi. Come già accennato, la stessa libertà di espressione può essere osservata nello spazio dedicato alla discussione, dove gli studenti si sentono a proprio agio nell'esprimere le opinioni personali, manifestando accordo e disaccordo con le idee dell'autore nonché le proprie preferenze a riguardo.

Oltre a queste forme classiche usate per accertare il progresso degli studenti, ultimamente si sta cercando di adoperare nuovi modi, coerentemente al recente sviluppo tecnologico. Un caso particolare di utilizzo dell'attività interattiva "Google Maps" per mappare i luoghi reali presenti nei romanzi del '900 è stato già presentato al VI Convegno Internazionale di AIBA a Banja Luka nel 2014. Si è potuto osservare come gli studenti trovino molto più coinvolgente questo tipo di attività, poiché più vicine al loro *modus vivendi*. Questo esercizio non può essere classificato come attività di verifica vera e propria, bensì come espediente tramite il quale osservare il coinvolgimento dello studente. Le altre modalità di utilizzo delle nuove tecnologie nell'ambito dei corsi di letteratura italiana presso l'Università di Stip sono trattate in modo più approfondito nel

¹⁷ Spera 2013

volume *Horizons de Recherche*¹⁸. In questa sede ci limitiamo ad osservare che la tendenza generale è avvicinare quanto più possibile gli argomenti trattati alla realtà in cui si svolge l'apprendimento informale degli studenti. Così, spesso le lezioni sono integrate dalla visione di un video corrispondente, ad esempio l'adattamento televisivo della *Locandiera*, di un film neorealista, dall'incontro con registi italiani, dalla visione di gruppo di un'opera teatrale italiana adattata in macedone nei teatri della Macedonia, dalla condivisione di link e di libri in formato digitale che approfondiscono gli argomenti trattati in classe ecc.

La votazione finale è, quindi, un voto sommativo che riassume la partecipazione e la performance dello studente alle attività proposte nel corso dell'intero semestre. Ogni tipo di attività è sottoposto a una griglia di valutazione differente. Comunque, le attività dell'esonero e quelle da eseguire fuori classe includono alcuni indicatori in comune, quali comprensione della domanda e risposta correlata, conoscenza dell'argomento, esposizione dell'argomento, espressione scritta, utilizzo di lessico specifico, atteggiamento critico riguardo all'argomento, originalità delle idee ecc. Riguardo al conflitto tra il contenuto e la forma, ovvero tra gli strumenti linguistici con i quali lo studente si esprime e la sua produzione (sia scritta che orale) che, a volte, pur rivelando una buona conoscenza dell'argomento, manifesta delle carenze linguistiche, si dà precedenza al contenuto della comunicazione rispetto alla capacità linguistica, suggerendo allo studente i punti da migliorare.

Conclusione

Riteniamo che l'insegnamento della letteratura sia un processo arduo, ma allo stesso tempo una sfida particolarmente affascinante. Essendo un processo, non può essere mai completato fino in fondo, nemmeno alla fine degli studi accademici, perché si manifesta ogni qual volta lo studente mette in pratica le diverse competenze a cui abbiamo fatto cenno, acquisite durante lo stesso percorso formativo. Queste emergeranno nel suo agire quotidiano nell'ambiente familiare, lavorativo e così via nel futuro. Ed è proprio qui che risiede la responsabilità dell'insegnante e la conseguente necessità di una continua valutazione dei propri metodi insieme a quella delle competenze degli studenti. La valutazione comprende anche un perpetuo aggiornamento e il conseguente adattamento delle modalità di insegnamento alle più recenti forme di comunicazione e ai nuovi linguaggi letterari. In ultima istanza, l'obiettivo dell'insegnamento della letteratura a stranieri dovrebbe essere la formazione di una generazione di lettori dalle sviluppate competenze interculturali che sappiano riconoscere "la letterarietà" nella cultura del quotidiano e contribuire alla creazione del suo significato.

¹⁸ Karanikikj Josimovska 2016

Bibliografia

- Balboni Paolo E., 2006, *Insegnare la letteratura italiana a stranieri: risorse per docenti di italiano come lingua straniera*, Guerra, Perugia.
- Balboni Paolo E., 2008. *Come e perché studiare letteratura* in Balboni Paolo E., Biguzzi Anna (a cura di), *Letteratura italiana per stranieri*, Guerra, Perugia pp. 9-50.
- Benucci Antonella, 2013. *La formazione agli aspetti culturali e interculturali*, in Benucci Antonella (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, OL3, Perugia, pp.13-32.
- Chines Loredana, Varotti Carlo. 2001. *Che cos'è un testo letterario*, Roma, Carocci
- Ferroni Giulio, 2010. *Prima lezione di letteratura italiana*, Roma-Bari, GLF editori Laterza.
- Giusti Simone, 2012. *Insegnare con la letteratura*, in Becherucci Isabella, Giusti Simone, Tonelli Natascia, (a cura di) *L'entusiasmo delle opere. Scritti in memoria di Domenico De Robertis*, Pensa Multimedia, Lecce, pp. 375-391.
- Karanikikj Josimovska Jovana, 2016. *Application of ICT Tools in Teaching Literature* in Soncini Fratta Anna Paola (a cura di), *Horizons de Recherche/Research Horizons II*, n.3, I libri di Emil, Bologna, pp.179-184.
- Luperini Romano, 2008. *Insegnare la letteratura oggi*, in «Allegoria», n. 58, pp. 255-263.
- Nikodinovska Radica 2009, *Didaktika i evaluacija na preveduvanjeto od italijanski jazik na makedodnski i obratno*, Skopje, Filoloski fakultet "Blaze Koneski" (titolo originale: Никодиновска Радица, 2009. *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански јазик на македонски и обратно*, Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“).
- Roulet Eddy, 1973. *Pour une meilleure connaissance des francais a enseigner*, in «Français dans le Monde», 30, 100, Oct-Nov 73, pp. 22-26, citato in Benucci Antonella, 2013. *La formazione agli aspetti culturali e interculturali*, in Benucci Antonella (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, OL3, Perugia, pp.13-32.
- Spera Lucinda, 2013. *Il testo letterario nella didattica della lingua italiana a stranieri*, in Benucci Antonella (a cura di), *Formazione e pratiche didattiche in italiano L2*, OL3, Perugia, pp.87-98.
- Vial Michel, 1998. *L'auto-évaluation comme auto-questionnement*, in «Recueil des cahiers de l'année 1997», Cahier n°12, pp. 143-199. citato in Nikodinovska Radica 2009, *Didaktika i evaluacija na preveduvanjeto od italijanski jazik na makedodnski i obratno*, Skopje, Filoloski fakultet "Blaze Koneski" (titolo originale: Никодиновска Радица, 2009. *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански јазик на македонски и обратно*, Скопје: Филолошки факултет „Блаже Конески“).

Соња КИТАНОВСКА-КИМОВСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

ВАЛИДНОСТА НА САМООЦЕНУВАЊЕТО И ОЦЕНУВАЊЕТО КОЛЕГА КАКО ДЕЛ ОД ФОРМАЛНИОТ ПРОЦЕС НА ОЦЕНУВАЊЕ ВО НАСТАВАТА ПО ПРЕВЕДУВАЊЕ

Апстракт: Во науката за високото образование како и во науката за наставата по преведување познати се придобивките за студентите во процесот на учење од користењето методи како самооценување (СО) и оценување колега (ОК). Меѓутоа, науката не посветила многу внимание на можноста да се користат овие методи во формалниот процес на оценување. Во овој труд се насочуваме токму на тоа прашање. Користејќи експериментален метод, ја испитуваме валидноста на самооценувањето и оценувањето колега како методи на оценување во однос на оценувањето од страна на наставник. Освен тоа, со анкета го испитуваме мислењето на студентите во однос на искуството од процесот и можните придобивки од него. Резултатите покажуваат дека самооценувањето и оценувањето колега не се валиден метод на оценување. Студентите сметаат дека овие методи се мошне корисни како педагошка алатка за потребите на учењето, но не веруваат дека тие би биле корисни во формалниот процес на оценување.

Клучни зборови: самооценување, оценување колега, настава по преведување

1. Вовед

Самооценувањето (СО) и оценувањето колега (ОК) се предмет на научен интерес долго време и сознанијата покажуваат дека тие носат огромни придобивки во процесот на учење. Кирни и др. (Keagney et al. 2015:2–3) ги сумираат придобивките: СО води до подобрување на квалитетот на учењето, автономност во учењето, поголема вклученост во наставата, мотивација, свесност кај студентите за нивните слаби и силни страни, подобрување на капацитетите за самосвест и следење на сопственото учење, како и до стимул за доживотно учење; додека ОК води до поголемо чувство на одговорност, отчетност и мотивација и подобро разбирање на содржината, стандардите и постигнувањата на студентите.

Со оглед на ваквиот потенцијал на СО и ОК, истражувачите, главно, се насочиле кон примената на СО и ОК за формативни цели. Истото се однесува и на истражувањата за користењето СО и ОК во наставата за преведувачи и толкувачи (Lee 2005, 2011, Fowler 2007, Pinazo 2008, Robinson, B. et al. 2006, Ibrahim-González & Noordin 2012). Всушност, има многу малку истражувања (на пр. Orpen 1982, Cowan 1988, Boud 1989, Jordan 1999, Kearney et al. 2015) за СО и ОК за сумативни цели општо и посебно во наставата по преведување и толкување (на пр. Lee 2011). Меѓутоа, според Бод (Boud 1990), ако процесот на оценување нема сумативна природа, студентите нема да се вклучат до ист степен до којшто инаку би се вклучиле. Врз основа на сопственото искуство, би се согласиле со оваа констатација.

Во овој труд се прави споредба меѓу самооценувањето, оценувањето колега и оценувањето од наставник (ОН), од една страна, и, од друга страна, се испитуваат ставовите на студентите во однос на придобивките од овие алтернативни методи на оценување и прашањето дали тие треба да се вклучат во формалниот процес на оценување. Испитаниците се студенти на Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје. Прво, се дава краток преглед на придобивките од вклучувањето на СО и ОК во формалниот процес на оценување на студентите, како и на истражувањата на СО и ОК за сумативни цели. Потоа, се дава опис на методологијата и наодите на студијата. На крај, следуваат дискусија и заклучоци.

2. Самооценување и оценување колега за сумативни цели

Кога станува збор за СО и ОК за сумативни цели, општото мислење е дека тие не се ниту потребни ниту изводливи. Меѓутоа, Бод (Boud 1989: 21–22) дава три причини зошто самооценувањето треба да се вклучи во формалниот процес на оценување при формирањето на завршната оценка. Веруваме дека тие подеднакво важат и за оценувањето колега. Прво, со прифаќањето на континуираното оценување во високото образование, студентите очекуваат дека што и да направат, тоа треба да им носи поени за завршната оценка и доколку тоа не е така, не се мотивирани да вложат сериозен напор. Второ, со вклучувањето на студентите преку самооценување, тие добиваат практика во толкувањето на честопати произволните барања од други лица и им се дава можност да се самооценуваат со делумни познавања за критериумите што ги користат другите лица и дури и со критериуми што не можат да ги прифатат. Трето, со вклучувањето на студентите во формалниот процес на оценување, наставниците штедат време кое можат

да го искористат на други активности наместо на оценување на испити каде што обично студентите не добиваат повратен одговор ниту, пак, тоа води до некакво учење. Ова е посебно важно за наставници кои работат со големи групи студенти, како што е случајот кај нас.

Со оглед на тоа дека оценувачите се склони кон субјективни процени, некои автори (van der Vleuten et al. 2000 во Falchikov 2005: 76) препорачуваат да се вклучат повеќе оценувачи за да се сведе субјективноста на минимум. Во совршено сценарио, би се вклучиле повеќе наставници или комбинација од наставници и професионалци во областа. Но, за жал, универзитетите, а ова е посебно случај во нашата земја, располагаат со ограничени ресурси и ангажирањето дополнителен персонал или ангажирањето на постојниот персонал за дополнителни задачи е далеку од возможно. Со оглед на ваквите околности, СО и ОК може да го донесат потребниот баланс и да им го олеснат на наставниците товарот од објективноста во формалното оценување.

Од друга страна, според Мажин и Хелмор (Magin & Helmore 2001: 288) наставниците не можат да ги убедат студентите во придобивките на ОК (и ние би додале, на СО) за учењето освен ако не покажат доверба дека студентите се способни да даваат оценки коишто ќе влезат во завршната оценка.

Меѓутоа, прашањето што се наметнува е: дали СО и ОК се воопшто изводлива опција за сумативно оценување? Најчестиот интуитивен одговор е одречен од очигледни причини: студентите немаат ниту доволно познавања ниту доволно искуство за да можат да носат валидни оценки за сопствената работа. И, навистина, има студии што го потврдуваат ваквото мислење. Нилсон (Nilson 2003: 34) ги споменува Ормонд и др. (Orsmond et al. 1996) и Понд и др. (Pond et al. 1995) како студии кои докажале дека повеќето студенти оценуваат полабаво отколку наставникот 80 проценти од времето.

Но, некои истражувања покажале дека ваквото мислење не е точно. Стефани (Stefani 1992: 151), во своето истражување за СО, ОК и ОН кај студентите во прва година на додипломски студии на вежбите по биохемија, открива дека 76% од оцените од СО и 80,7% од оцените од ОК се разликуваат за +/- 10% од оцената на наставникот, што е силен аргумент за вклучување на студентите (дури и оние кои немаат претходни познавања и искуство во оценување) во процесот на подготовка и спроведување методи на оценување. Берџи (Bergee 1993 во Falchikov 2005) и Мекалпин (MacAlpine 1999 во Falchikov 2005) откриваат дека има голема и статистички значајна корелација меѓу ОК и ОН. Најновата студија на Кирни и др. (Kearney et al. (2015), исто така, покажува дека студентите можат да се самооценуваат и меѓусебно да се оценуваат релативно точно. Во наставата по преведување и

толкување, најдовме само еден труд што го истражува ова прашање. Имено, Ли (Lee 2011) прави споредба меѓу СО и ОН кај студенти по толкување и открива дека оцените меѓу студентите и наставникот се слични по бројка, но различни по содржина.

3. Цели на истражувањето

Со оглед на ваквите контрадикторни резултати од различните студии, Фалчиков (Falchikov 2005) се залага за понатамошни истражувања на СО и ОК во различни контексти и дисциплини. Ова истражување има токму таква цел: да придонесе во дискусијата на тој начин што ќе ја истражи валидноста на СО и ОК во наставата по преведување. Освен тоа, истражувањето опфаќа и дополнителна компонента: перцепцијата на студентите за СО и ОК како дел од процесот на оценување. Главното прашање на трудот е: Дали може самооценувањето и оценувањето колега да се користат сумативно во наставата по преведување? Поконкретни прашања се: (1) Дали постои корелација меѓу оцените од студентите, колегите и наставникот кога како задача се јавува преведувањето? (2) Дали СО и ОК зависат од способноста на студентите и студиската година? (3) Што мислат студентите за процесот на самооценување и оценување колега? (4) Кој е ставот на студентите за идејата СО и ОК да се користат сумативно во наставата по преведување?

4. Методологија

Според Гилен и др. (Gielen et al. 2011) квалитетот на оценувањето колега треба да се евалуира наспроти целите на оценувањето бидејќи постојат различни критериуми за квалитет за секоја цел. Кога целта на оценувањето колега е тоа да служи како алатка за оценување, критериумот за квалитет може да се формулира на ниво на оцена (оцената и коментарите од колегата) и на ниво на перцепција на оценувањето од страна на сите засегнати страни (Gielen et al. 2011: 723). На ниво на оцена, важни прашања се валидноста и доверливоста на оцените, а концептите за квалитет се согласување, точност, сличност, доследност, додека репер за споредба е оценувањето од наставник, самооценувањето, оценувањето од други колеги или други епизоди на оценување. На ниво на перцепции, важни прашања се прифаќањето и довербата на засегнатите страни. Така, ако оценувањето колега даде резултат со ниско ниво на согласност, сличност или доследност во споредба со самооценувањето, оценувањето од наставник, од други

колеги или од други епизоди на оценување, или ако засегнатите страни (студентите, наставниците, надворешни лица) го сметаат за неточно и недоверливо, тоа не може да ја исполни целта да служи како алатка за оценување (Gielen et al. 2011:724). Веруваме дека овие критериуми може да се применат и за самооценувањето.

Оттука, целта на овој труд е да се испита дали СО и ОК ги задоволуваат концептите за квалитет валидност, и прифаќање и доверба при што како репер ќе се земе оценувањето од наставник (ОН) и ќе се испитаат ставовите на студентите во врска со користењето методи како што се СО и ОК. За таа цел направивме две мали истражувања: експеримент и анкета.

4.1 Експеримент

Целта на експериментот беше да се испита валидноста на СО и ОК во однос на ОН и тој се состоеше од задача по преведување за којашто оценка дадоа наставникот и студентите сами за себе и за свој колега. Во експериментот учествуваа вкупно 71 студент од Катедрата за преведување и толкување при Филолошкиот факултет „Блаже Конески“ во Скопје, кои беа поделени во две групи според студиската година, и тоа: 43 во трета година и 28 во четврта година. Студентите имаа задача да преведат текст од околу 240 збора од англиски на македонски јазик. Потоа, ги добија критериумите според коишто требаше да го оценат преводот. Критериумите беа во писмена форма, а студентите имаа време да ги прочитаат, да ги разгледаат и да размислат за нив. Потоа следуваše дискусија за критериумите и за тоа како да се применат. Методот на оценување беше заснован на анализа на грешки при што оценувачот требаше да донесе две одлуки: да го утврди типот грешка и да одлучи за сериозноста на грешката (голема или мала грешка). На скалата за оценување беше наведено колку поени треба да се одземат за секој тип грешка. Студентите имаа време да ги прочитаат и анализираат критериумите и да поставуваат прашања. Потоа, требаше да го оценат преводот на некој свој колега и да го пресметаат вкупниот број одземени поени, па да го оценат својот превод и да го пресметаат вкупниот број одземени поени. На крај, наставникот ги оцени сите преводи на сите студенти и го пресмета вкупниот број одземени поени за секој студент. Врз основа на поените од наставникот се добија конечните оценки и тие се користеа како репер за претворање на поените на студентите во оценки. Се изврши и статистичка обработка на податоците во програмата за статистичка анализа СПСС (анг. „SPSS“) за трите оценки за секој студент. Се очекуваше анализата да покаже дали има некаков однос или разлика меѓу самооценувањето, оценувањето колега и оценувањето од наставник како и дали СО и ОК зависат од способностите и студиската година на студентите.

4.2 Анкета

За да ги истражиме перцепциите на студентите од процесот на СО и ОК, изготвивме прашалник којшто го дистрибуиравме веднаш по завршувањето на задачите за оценување. Прашалникот содржеше прашања за користа и тежината на СО и ОК, како и за придобивките во учењето од нивната примена во наставата по преведување. Студентите требаше да дадат оценка на скала од 1 до 5 за секој од овие аспекти. Во прашалникот беа опфатени и отворени прашања за тоа дали СО и ОК треба да се вклучат во наставата и формалното оценување по преведување. Испитаниците имаа можност да остават и дополнителни коментари за вежбата.

5. Резултати

Главната цел на експериментот беше да се определи валидноста на СО и ОК со тоа што ќе се анализира дали оцените од СО, ОК и ОН се споредливи и дали постои некаков однос меѓу нив. Бод и Фалчинов (1989 во Topping 2003: 61) и Стефани (1994) наведуваат дека посposобните студенти се потценуваат, додека послабите студенти се преценуваат. Грифи (Griffiee 1995 во Sluijsmans et al. 1999) заклучува дека нема разлика меѓу оцените од самооценувањето во зависност од студиската година. Ги искористивме податоците што ги собравме за да ги тестираме и овие заклучоци. Експериментот имаше за цел да се добие и појасна слика за тоа како студентите го доживуваат процесот на СО и ОК.

5.1 Експеримент

Споредбата меѓу средните оценки покажува дека постојат големи разлики меѓу оцените на студентите и оцените на наставникот. Табела 1 подолу ги покажува средните оценки и стандардното отстапување за СО, ОК и ОН. Резултатите покажуваат дека средната оценка на студентите (9,48 за СО и 8,24 за ОК) е многу различна од просечната оценка на наставникот (7,34). Анализата во СПСС покажува дека има статистички значајна разлика меѓу СО и ОН ($t=10,764$, $p<0,0001$), и меѓу ОК и ОН ($t=3,692$, $p<0,0001$), соодветно. И разликата меѓу СО и ОК е статистички значајна ($t=5,561$, $p<0,0001$). Ваквиот резултат укажува на тоа дека СО и ОК не се споредливи со ОН, а ОК е повалиден метод на оценување од СО.

Табела 1: Споредба на средните вредности и стандардното отстапување за СО, ОК и ОН

	Број	Средна вредност	Стандардно отстапување
Самооценување	71	9,48	0,69
Оценување колега	71	8,24	1,73
Оценување од наставник	71	7,34	1,59

Податоците дополнително ги анализиравме со Пирсоновиот коефициент на корелација. Статистичката анализа покажува дека нема корелација меѓу СО и ОН ($r= 0,097$, $p<0,421$) и дека има многу мала корелација меѓу ОК и ОН ($r= 0,235$, $p<0,049$). Резултатите покажуваат дека ОК е поблиску до ОН отколку СО.

Анализата на варијанса, исто така, покажува дека оценувањето на студентите е поточно при оценување колега отколку при самооценување (графикон 1 и 2). 11% од студентите се оцениле идентично со наставникот, додека 18% од студентите ги оцениле своите колеги идентично со наставникот. 20% од СО се разликуваат за 1 оцена (+1 или -1) на скала од 5 до 10, додека овој процент е повисок (33%) за ОК.

Графикон 1



Графикон 2



Во табела 2 се дадени оцените од самооценувањето. Како што може да се види, подобрите студенти се многу подобри во самооценувањето од послабите студенти. Кај слабите студенти има огромна разлика меѓу СО и ОН (си дале преодна оцена, во некои случаи дури и многу висока оцена, а оцената што ја добиле од наставникот не е преодна), додека кај јаките студенти има многу мала разлика од ОН (сите оцени се во истата група како и оцената од наставникот.) Податоците покажуваат и дека јаките студенти се потценуваат, додека слабите студенти се преценуваат. Со ова се потврдуваат резултатите на Бод и Фалчиков (1989 во Torring 2003) и на Стефани (1994) и тоа покажува дека СО зависи од способноста на студентите.

Табела 2: ОН наспроти СО: разлики во средните вредности според група

Група (поени од наставник)	Број на студенти во група	СО (средна вредност)	ОН (средна вредност)	Разлика
91–100	5	97,42	97,8	-0,38
81–90	5	85,19	85,6	-0,41
71–80	6	75,92	76,67	-0,75
61–70	8	67,44	65,5	1,94
51–60	10	59	57	2
0–50	37	/	26,59	/

За да се определи дали успехот во СО и ОК зависи од студиската година, го спроведовме тестот МАНОВА. Резултатите покажуваат дека СО не се разликува значително ако како фактор се земе студиската година ($F(1, 69) = 0,31, p < 0,59$) Овој резултат е спротивен на резултатот на Филен (1969

in Falchikov 1986: 147), каде што кај студентите од повисоките години има поголемо согласување меѓу оцените од студентите и наставникот отколку кај студентите од пониските години. Кај ОК имаме граничен случај во однос на статистички значајната разлика во зависност од студиската година ($F(1, 69) = 3,87, p < 0,054$). Сепак, овој резултат е важен бидејќи покажува дека искуството во студиите има влијание врз успехот во оценувањето колега.

5.2 Анкета

Резултатите од прашалникот го покажуваат ставот на студентите за нивното вклучување во СО и ОК и даваат слика за можностите за користење на овие методи во иднина. Табела 3 содржи резиме на перцепциите на студентите во однос на користа и тежината на СО и ОК.

Табела 3: Перцепција на студентите за користа и тежината на СО и ОК

	Самооценување	Оценување колега
Корист	64% од студентите	80% од студентите
Тежина	79% од студентите	57% од студентите

Студентите сметаат дека и СО и ОК се корисни (64% и 80%, соодветно) и тешки (79% and 57%, соодветно). ОК се смета за малку покорисно и полесно отколку СО. 70% од студентите сметаат дека имаат придобивки во учењето од ваквата вежба, а 81% сметаат дека вакви вежби треба да се вклучат на часовите по преведување. Најчестиот коментар беше дека СО и ОК се многу корисни, интересни и треба да се прават почесто. Неколку студенти наведоа дека вежбата им била многу досадна. Општиот впечаток е дека студентите се посебно воодушевени од ОК бидејќи, како што наведоа, им помага да ги согледаат и да станат свесни за различните преводни решенија, но и за сопствените грешки. Ваквите резултати се во согласност со наодите на Фалчиков (1986: 155), Мекдавел (1995: 306) и Де Грез и др. (2012).

Студентите недвосмислено ги нагласија придобивките од СО, и особено од ОК, за потребите на учењето, но не се јасно определени во однос на идејата за примена на СО и ОК во процесот на формирање завршна оцена. 56% од студентите сметаат дека СО и ОК не треба да се користат при формирањето на завршната оцена на студентите. Како главни причини ги наведоа немањето соодветна компетенција и немањето искуство во оценување (иако имаше и такви студенти кои наведоа дека ова може да се реши со обука или почести вежби). Во продолжение следуваат некои од коментарите на студентите:

„Интересен начин објективно да се погледне во процесот на оценување.“

„Вежбата е корисна од аспект на тоа да се види преводот како готов резултат.“

„Вежбата е супер. Преку самооценување и оценување колега може да ги видите сопствените грешки.“

„Вежбата беше корисна, иако е потешко кога треба самиот да се оценуваш. Оценувањето колега е полесно и те тера да мислиш.“

„Вежбата е едно помагало за развивање на критичко мислење.“

„Вежбата беше добра проверка за она што досега го вежбавме, а, исто така, беше и добар начин за да си ги видиме грешките и местата на кои треба да обрнеме повеќе внимание.“

„Мислам дека не сум доволно компетентна за да се оценам себеси и колегите. Сепак, беше добра вежба за да видиме колку е, всушност, тешко да се оцени нечиј превод.“

„Мислам дека ми треба уште време и повеќе пракса за да можам да оценам нечиј превод. Уште потешко ми паѓа задачата да го оценам сопствениот превод.“

„Интересно да се види колку, всушност, различно, а сепак точно можат двајца да преведат. Беше корисна оваа вежба за мене.“

„Вежбата е многу корисна и мислам дека треба да се прави уште порано, барем во 7. семестар, бидејќи ќе ни всади навика да внимаваме на своите грешки, особено грешките во мајчиниот јазик.“

„Мислам дека сè уште не сум способна добро да оценувам. Треба да имаме повеќе вакви вежби.“

„Вежбата е одлична и би сакала повторно да ја работиме бидејќи на некој начин учиме од грешките, но и се запознаваме со различни начини на преведување.“

„Вежбата беше од преголема корист, секој дел поединечно бидејќи го опфаќаше целиот процес на преведување. Посебно ми се допадна делот за самоevaluација бидејќи многу често критикуваме туѓи преводи без при тоа да си ги погледнеме своите.“

6. Дискусија и заклучоци

Оценувањето има различни форми и функции. Во овој труд вниманието го насочивме кон оценувањето превод со сумативна функција. Општата цел беше да се види дали самооценувањето и оценувањето колега може да се користат сумативно во формалниот процес на оценување во наставата по преведување. За таа цел се определивме да испитаме дали СО

и ОК ги задоволуваат критериумите за валидност, и прифаќање и доверба од страна на засегнатите страни, за да може да се користат како алатка за оценување. Одговорите ги баравме преку споредување на оцените од СО и ОК со оцените од ОН и преку анкетирање на студентите за да се видат нивните ставови во однос на клучното прашање на овој труд.

Во поглед на првиот критериум за квалитет, анализата покажа дека самооценувањето и оценувањето колега не се валиден метод на оценување ако како стандард се земе оценувањето од наставник. Ниту оцените од СО, ниту оцените од ОК не може да се споредат со оцените од ОН. Меѓутоа, со нашата анализа се потврдуваат заклучоците на Топинг (2003: 77) дека ОК има подобра корелација со ОН отколку СО и дека СО и ОК не се во добра меѓусебна корелација. Во својата метаанализа, Бод и Фалчиков (Boud and Falchikov 1989) утврдуваат дека постои општа тенденција подобрите студенти да се самопотценуваат, додека послабите студенти да се преценуваат. И нашето истражување го покажа тоа. Анализата, исто така, покажа и дека оцените од слабите студенти повеќе се разликуваат од оцените на наставникот отколку оцените од јаките студенти. Што се однесува до влијанието на студиската година врз резултатите од СО и ОК, не постои значително влијание. Иако експериментот не беше успешен во поглед на производот, тој се покажа успешен во поглед на процесот. Мнозинството испитаници сметаат дека ваквата вежба е важна и дека треба почесто да се практикува на часовите по преведување. Овој резултат е идентичен со резултатот на Ханрахан и Исакс (Hanrahan and Isaacs 2001).

Како што споменавме погоре, некои истражувања дошле до целосно поинакви заклучоци во однос на доверливоста или валидноста на оцените од студентите. Нашите резултати може да се објаснат ако се земат предвид неколку фактори, според Фалчиков (Falchikov 2005) и Топинг (Topping 2003): тоа што студентите не беа вклучени во изработувањето на критериумите за оценување; тоа што студентите немаа претходна обука за оценување (ова им беше првпат да оценуваат преку СО и ОК); природата на производот или резултатот (Фалчиков и Бод 1989 во Топинг 2003: 60 наведуваат дека кај задачите поврзани со професионална практика има пониско ниво на совпаѓање меѓу оцените од СО и ОН отколку кај академските производи, како што се пишувањето и усните презентации, а задачите за преведување недвосмислено се пример за професионална практика); тоа што не беше загарантирана анонимноста при оценувањето колега (Langan et al. 2005); самиот инструмент за оценување (анализа на грешки наместо систем со позитивни поени); природата на дисциплината (при што кај природните науки има повисоко ниво на совпаѓање отколку кај општествените или хуманистичките науки: јасно е дека математичките проблеми каде што има еден единствен одговор или каде што може да се користат прашања

со повеќе одговори претставуваат помал предизвик за оценувачот отколку преводите, коишто бараат посложено и повеќеслојно учење). Доколку се направат измени во експериментот според некои од овие фактори, може да се дојде до поинакви резултати.

Од друга страна, разликите кај студентите не треба да изненадуваат со оглед на фактот дека и оцените на наставниците се разликуваат и меѓу различни наставници и дури меѓу истиот наставник во различно време на оценување (Neuwood 1977 во Boud 1989: 22). Користењето на оцените од наставникот како репер е проблематично само по себе бидејќи валидноста и доверливоста и кај професионалните наставници е честопати ниска (Falchikov & Boud 1989 во Magin & Helmore 2001: 289, Topping 2003: 77), а постојат и докази дека има големи варијации во оценувањето на успехот на студентите од страна на професионалните наставници (Topping 2003: 60). Според Маџин и Хелмор (Magin & Helmore 2001: 289), оваа слабост на сегашната студија може да се поправи со тоа што ќе се вклучат повеќе наставници во процесот на оценување на еден ист превод и на тој начин ќе се обезбедат информации за компаративната доверливост на оцените од наставниците. Потоа, тие информации може да се користат за да се определи дали слабото совпаѓање меѓу оцените од студентите и оцените од наставникот е резултат на недоверливоста на самооценувањето и оценувањето колега, недоверливоста на оценувањето од наставникот или и двете. На ова прашање може да се насочат истражувањата во иднина.

Врз основа на нашите резултати, најочигледниот одговор на нашето главно прашање е дека самооценувањето и оценувањето колега не може да се користат сумативно во формалниот процес на оценување во наставата по преведување. И слабиот квалитет на резултатот и ставовите на студентите водат до таквиот заклучок. Имено, доколку оценувањето од студентите при самооценување и оценување колега не е валидно и доверливо и доколку студентите не го прифаќаат или не веруваат во таквите алтернативни начини на оценување, тогаш СО и ОК не ги задоволуваат критериумите за квалитет за да се користат како алатки за оценување.

Користена литература

- Boud, David. 1989. "The Role of Self-Assessment in Student Grading". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 14 (1): 20–30
- Boud, D. 1990. "Assessment and the Promotion of Academic Values". *Studies in Higher Education* 15 (1): 1–13
- Cowan, J. 1988. "Struggling with student self-assessment". In *Developing Student Autonomy in Learning* (2nd edition), Boud, D. (ed.), 192–210. London: Kogan Page

- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. 2012. "How Effective Are Self- and Peer Assessment of Oral Presentation Skills Compared to Teachers' Assessments?" *Active Learning in Higher Education* 13(2): 129–142
- Falchikov, Nancy. 1986. "Product Comparisons and Process Benefits of Collaborative Peer Group and Self Assessments". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 11 (2): 146–166
- Falchikov, Nancy. 2005. *Improving Assessment Through Student Involvement: Practical Solutions for Aiding Learning in Higher and Further Education*. London & New York: RoutledgeFalmer
- Fowler, Yvonne. 2007. "Formative assessment. Using peer and self-assessment in interpreter training". In *The Critical Link 4: Professionalisation of Interpreting in the Community*, Cecilia Wadensjö, Birgitta Englund Dimitrova and Anna-Lena Nilsson (eds.), 253–262. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins
- Gielen, Sarah, Filip Dochy, Patrick Onghena, Katrien Struyven & Stijn Smeets. 2011. "Goals of Peer Assessment and Their Associated Quality Concepts." *Studies in Higher Education* 36 (6): 719–735
- Hanrahan, Stephanie, J. Geoff Isaacs. 2001. "Assessing Self- and Peer-Assessment: The Students' View." *Higher Education Research and Development* 20 (1): 53–70
- Ibrahim-González, Noraini & Noraiha Noordin. 2012. "Learner Autonomy via Self-Assessment in Consecutive Interpreting for Novice Learners in a Non-Interpreting Environment". *Sino-US English Teaching* 9 (4): 1065–1073
- Jordan, S. 1999. "Self-assessment and peer assessment". In *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*, Brown, S. & Glasner, A. (eds.), 172–182. Buckingham & Philadelphia, PA: The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Kearney, Sean, Timothy Perkin and Shannon Kennedy-Clark. 2015. "Using self- and peer-assessments for summative purposes: analysing the relative validity of the AASL (Authentic Assessment for Sustainable Learning) model". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41 (6): 1–14
- Langan, A. Mark, C. Philip Wheeler, Emma M. Shaw, Ben J. Haines, W. Rod Cullen, Jennefer C. Boyle, David Penney, Johan A. Oldekop, Carl Ashcroft, Les Lockey & Richard F. Preziosi. 2005. "Peer Assessment of Oral Presentations: Effects of Student Gender, University Affiliation and Participation in the Development of Assessment Criteria". *Assessment and Evaluation in Higher Education* 30 (1): 21–34
- Lee, Yun-Hyang. 2005. "Self-assessment as an Autonomous Learning Tool in an Interpretation Classroom". *Meta: Translators' Journal* 50 (4) <http://www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n4/019869ar.pdf> (Visited September 2016)
- Lee, Yun-Hyang. 2011. "Comparing Self-Assessment and Teacher's Assessment in Interpreter Training". *T&I Review* 1: 87–111
- Magin, Douglas & Helmore, Phil. 2001. "Peer and Teacher Assessments of Oral Presentation Skills: How Reliable Are They?" *Studies in Higher Education* 26 (3): 287–298
- McDowell, Liz. 1995. "The Impact of Innovative Assessment on Student Learning". *Innovations in Education & Training International* 32 (4): 302–313

- Nilson, Linda, B. 2003. "Improving Student Peer Feedback". *College Teaching*. 51 (1): 34–38
- Orpen, C. High Educ. 1982. "Student versus Lecturer Assessment of Learning: A Research Note". *Higher Education* 11 (5): 567–572
- Pinazo, Encarnación Postigo. 2008. "Self-Assessment in Teaching Interpreting". *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 21 (1): 173–209
- Robinson, Bryan J, Clara I. López Rodríguez & María I. Tercedor Sánchez. 2006. "Self-Assessment in Translator Training". *Perspectives: Studies in Translatology* 14 (2): 115–138
- Sluijsmans, D., F. Dochy and G. Moerkerke. 1999. "Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment". *Learning Environments Research* 1: 293–319
- Stefani, Lorraine A J. 1992. "Comparison of Collaborative Self, Peer and Tutor Assessment in a Biochemistry Practical". *Biochemical Education* 20 (3): 148–151
- Stefani, Lorraine A J. 1994. "Peer, Self and Tutor Assessment: Relative Reliabilities". *Studies in Higher Education* 19 (1): 69–75
- Topping, Keith. 2003. "Self and Peer Assessment in School and University: Reliability, Validity and Utility." In *Optimising New Models of Assessment: In Search of Qualities and Standards*, Segers, M. et al. (eds.), 55–87. Kluwer Academic Publishers

**Lorena LAZARIĆ,
Rita SCOTTI JURIC**

Università Juraj Dobrila, Pola

LE ABILITÀ RICETTIVE DEGLI ALUNNI CROATOFONI NELLO STUDIO DELL'ITALIANO L2

Abstract: La sorte dell'italiano in Istria (Croazia) dal dopoguerra ad oggi ha riservato ai suoi abitanti un destino poco fortunato, in quanto il numero sempre più ristretto dei suoi parlanti testimonia il declino di una lingua che da lingua di maggioranza è passata a lingua di minoranza. Di conseguenza anche le competenze ricettive, ossia la comprensione dell'ascolto e della lettura, vengono messe in seria discussione. La presente ricerca valuta il livello A1 (QCE) delle due abilità in questione, su un corpus di alunni croatofoni che frequentano dieci scuole elementari distribuite in tutto il territorio istroquarnerino. Nell'analisi dei dati si metterà a confronto il livello di comprensione dell'ascolto e della lettura con cinque zone sociolinguistiche del Territorio indagato, diverse tra di loro per il retaggio storico, artistico e culturale italiano mantenuto o perduto in tutti questi anni. La conclusione alla quale si perviene è quella che, se la lingua non è messa in stretta relazione con la sua cultura, e se mancano le situazioni d'uso funzionale del linguaggio, l'apprendimento di una lingua è più difficoltoso e dunque scoraggiante.

Parole chiave: abilità ricettive, italiano L2, alunni croatofoni

1. L'italiano tra teorie e politiche linguistiche

Per comprendere la situazione linguistica italiana attuale in Istria (Croazia) è necessario rivedere la situazione diacronica e sociolinguistica dettata dagli eventi storici prima della seconda guerra mondiale. Nel corso della storia, in senso generale, gli italiani erano una maggioranza in tutta la fascia occidentale costiera e nell'agro buiese nonché in quasi tutti i centri principali dell'interno. Per questo motivo gli italiani in genere erano cittadini più benestanti e più istruiti e dominavano nelle classi intellettuali; invece gli sloveni e i croati, più poveri, erano in genere contadini e solo nel tardo XIX secolo iniziarono a esprimere dal proprio interno un ceto intellettuale. Frequente fu quindi in età moderna il processo di *italianizzazione* collegato allo spostamento delle famiglie dalle campagne

verso le città o collegato al miglioramento economico. La sorte dell'italiano dal dopoguerra ad oggi ha riservato ai suoi abitanti un destino poco fortunato, in quanto il numero sempre più ristretto dei suoi parlanti testimonia il declino di una lingua che da lingua di maggioranza è passata a lingua di minoranza. La conoscenza della lingua italiana è molto diversificata; per alcuni cittadini istriani da lingua madre slitta alla cosiddetta "lingua dell'ambiente sociale" e per altri ancora diventa addirittura del tutto lingua straniera. Il motivo di questa stratificazione ha radici storiche e sociologiche profonde e radicate nel tempo. Se prendiamo in esame solo una parte della storia del primo dopoguerra, ci renderemo conto che esistono in Istria delle strutture linguistiche e culturali relativamente diverse fra loro. Quando nel giugno del 1945 viene siglato l'accordo che definisce, lungo una linea di demarcazione denominata Morgan, le rispettive zone di occupazione dei territori della Venezia Giulia (1945-1947), in Istria si traccia anche la futura fisionomia linguistica. Con il Trattato di Pace con l'Italia, concluso il 10 febbraio 1947, si crea un territorio cuscinetto tra i due Stati confinanti, denominato Territorio Libero di Trieste posto sotto l'amministrazione anglo-americana. A tutte le persone che si trovavano nel territorio ceduto alla Jugoslavia si assicurava il godimento dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, ivi comprese la libertà di espressione, di stampa e altro. Inoltre si costituivano le due zone: la Zona A - (la Venezia Giulia con Trieste e la città di Pola, vera e propria enclave, poiché situata in un territorio geograficamente ubicato in Zona B), affidata al Governo Militare Alleato, e la parte nord-occidentale dell'Istria - Zona B - (Capodistria, Pirano, Buie e Umago) governata dagli jugoslavi che si vedono assegnare poi anche Zara, Fiume, le isole e quasi tutta la parte restante dell'Istria (Miletto, 2007). Seguirono anni drammatici contraddistinti dall'impossibilità di trovare una soluzione soddisfacente per entrambe le parti circa il destino di questo territorio. Alla fine, il 5 ottobre 1954 a Londra, le parti giunsero *de facto* a un accordo con il Memorandum d'Intesa che prevedeva «norme di tutela intese ad attribuire particolari diritti linguistici, scolastici, economici e culturali ai gruppi di minoranza e ai loro membri» (Favaretto 1997, 62). Formalmente il contenzioso tra i due Stati non si risolse. Bisognerà aspettare il Trattato di Osimo, firmato il 10 novembre 1975, che riconosce *de iure* e definitivamente la sovranità jugoslava e italiana, rispettivamente sulla Zona B e sulla Zona A. Agli italiani rimasti furono assicurate delle tutele, anche se molto spesso solo sulla carta. In alcune città dell'Istria, prevalentemente quelle della ex Zona B, gli jugoslavi dovettero conservare l'uso dell'italiano, consentendo il bilinguismo (sloveno-italiano o croato-italiano). L'italiano rimane in questi territori lingua veicolare, legato alla quotidianità e alle pratiche orali, mentre in altre città si impone il croato come lingua della comunicazione giornaliera. L'Istria resta legata per motivi storici, geografici e culturali al Friuli-Venezia Giulia e al Veneto che, a loro volta, sostengono il mantenimento delle memorie storiche istrovenete. Purtroppo oggi,

dopo oltre settant'anni dalla guerra, lo spostamento della popolazione croata dalle città del nord della Croazia ai centri istriani porta alla *croatizzazione* e alla perdita dell'identità istroveneta. La sola presenza delle scuole italiane e di una politica amichevole verso la minoranza italiana non possono preservare la lingua italiana in un periodo di tempo piuttosto lungo. Lo status della lingua italiana (il potenziale della lingua, quello che con essa si potrebbe fare in funzione della sua posizione ufficiale – il futuro della lingua) è strettamente connesso con la sua funzione (quello che con essa si fa indipendentemente dalla posizione ufficiale – il presente della lingua) e il suo prestigio (ciò che i parlanti ritengono che essa sia stata, la sua eredità linguistica, comunicativa e culturale – il passato).

Queste vicende spiegano, in parte, la posizione più o meno privilegiata delle varie zone su cui poggia il destino della lingua italiana e della sua cultura. Di conseguenza anche le competenze ricettive, ossia la comprensione dell'ascolto e della lettura della lingua italiana, da parte degli utenti del Territorio vengono messe in seria discussione. Parecchie sono le ricerche che testimoniano questo stato di degrado della lingua italiana (Flambeaux, 2013; Scotti-Jurić, Poropat, 2011; Poropat Jeletić, Lazarić, 2016) in Istria, ma attualmente mancano studi sulle competenze linguistiche pregresse dei parlanti maturate in una società bilingue portatrice di quel retaggio socio-culturale che la contraddistingue dalle altre parti della Croazia. Queste competenze, pre- (ed extra-) scolari, dovrebbero venir riconosciute e valorizzate in modo da guidare le abilità didattiche verso una competenza più strutturata che equilibri le esperienze acquisite e i saperi appresi.

2. La ricerca: problemi, finalità e ipotesi

La finalità della presente ricerca è indagare la reale e comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e metodologiche della lingua italiana in situazioni di studio e di vita sociale in Istria e in Italia. Il saggio analizza solo due di queste competenze del linguaggio e della comunicazione: l'ascolto e la lettura. L'ascolto rivela la capacità di cogliere il significato globale di un semplice messaggio orale, di riconoscere le informazioni principali e lo scopo di un messaggio, di formulare inferenze ricavando informazioni implicite. La comprensione della lingua scritta, invece, implica l'abilità di individuare i personaggi, l'ambientazione, le principali relazioni temporali tra gli eventi, il punto di vista della descrizione, l'argomento centrale nonché la capacità di distinguere diversi tipi di informazione, gli argomenti a supporto, i criteri di organizzazione delle informazioni, l'articolazione del discorso in base ai connettivi sintattici e testuali (Colombo, 2002; De Renzo, Tempesta, 2014; Bertocchi, Ravizza, Rovida, 2014).

La ricerca si limita a valutare il livello A1 (QCE) (Consiglio d'Europa, 2002) delle due abilità in questione, su un corpus di alunni croatofoni che studiano l'italiano come seconda lingua in dieci scuole elementari distribuite nel territorio istroquarnerino.¹ Il Test di competenza è stato un valido strumento operativo somministrato durante le quotidiane ore di italiano L2 delle scuole elementari (classi VIII). Il territorio è stato suddiviso in cinque zone in base alla sistemazione geopolitica. Lo scopo è di verificare le differenze ricettive dei ragazzi tenendo conto della loro esposizione a un ambiente più o meno bilingue.

Il problema che ci siamo posti è di confrontare le abilità ricettive degli alunni intervistati nelle cinque zone (nord, ovest, sud, est e centro). Le ipotesi sulle quali abbiamo ragionato sono le seguenti:

H1: l'ascolto è migliore della lettura

H2: la zona nord è migliore delle altre zone.

3. Soggetti, strumento e procedura

Nella ricerca sono state elaborate le risposte di 329 alunni, 157 ragazzi (47,7%) e 172 ragazze (52,3%), delle terze medie inferiori delle Scuole elementari in lingua croata della Regione istriana, più Abbazia e Fiume. Il territorio è stato suddiviso in cinque zone: nord (Buie e Umago), ovest (Parenzo e Rovigno), sud (Pola), est (Albona, Abbazia e Fiume) e centro (Pisino e Pinguente). La distribuzione dei soggetti nelle cinque zone è rappresentata nella Tabella 1. La ricerca è stata svolta mediante il test di Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) Livello A1 adolescenti.² Per le necessità della ricerca è stato stilato un questionario che oltre alle domande sui dati anagrafici (sesso, città) comprendeva anche domande che riguardavano le competenze ricettive, precisamente tre domande per l'ascolto con traccia audio originale e tre per la lettura, tutte prese dal test originale. In base ai dati ricevuti dalla ricerca sono state calcolate le caratteristiche metriche. L'alfa di Cronbach per la lettura risulta $\alpha = ,74$, per l'ascolto $\alpha = ,78$ e per il test complessivo $\alpha = ,83$. Il questionario è stato somministrato ai ragazzi dai loro professori di lingua italiana durante l'orario scolastico.

¹ Questi livelli sono definiti in modo analitico attraverso descrittori basati sul *saper fare* a conferma dell'opzione comunicativa generale del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa, 2002).

² Il test è stato preso in rete su http://Cils.unistrasi.it/89/Esempi_di_prove_di_esami.htm.

Tabella 1: Distribuzione dei soggetti per zona

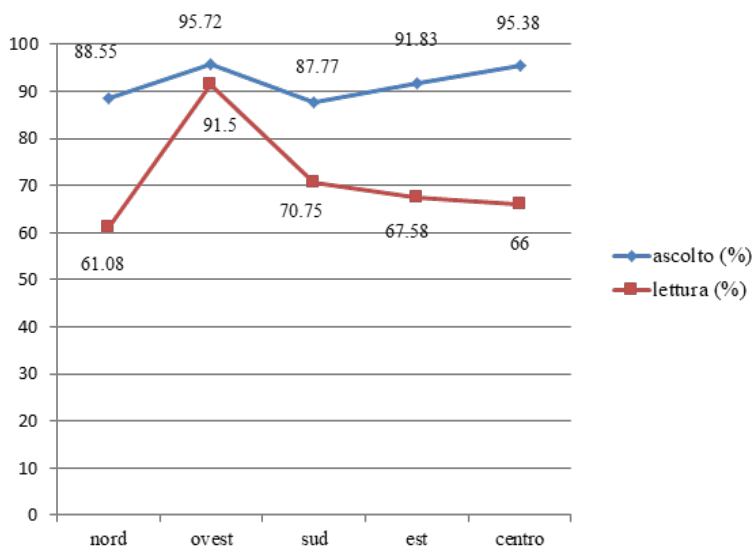
<i>Zona</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Nord	65	19,8
Ovest	69	21,0
Sud	88	26,7
Est	53	16,1
Centro	54	16,4
Totale	329	100

4. Esposizione dei dati e interpretazione

Nell'analisi dei dati si è messo a confronto il livello di comprensione dell'ascolto e della lettura con cinque zone sociolinguistiche del Territorio indagato, diverse tra di loro per il retaggio storico e culturale italiano mantenuto o perduto in tutti questi anni. I risultati ottenuti, analizzati con il programma statistico SPSS per analisi descrittiva e T-test, sono presentati nelle Tabelle 2, 3 e 4.

Dal confronto tra zone delle risposte proposte dagli alunni (Tabella 2) si evince che i ragazzi hanno meno difficoltà con l'ascolto che con la lettura il che conferma la nostra ipotesi (H1).

Tabella 2: Confronto delle risposte corrette tra zone



La differenza massima nell'ascolto tra le zone è molto bassa (7,95%). I risultati migliori si sono riscontrati nella zona ovest (95,72%), seguita quasi di pari passo dal centro (95,38%) e poi, con risultati ugualmente alti, dall'est (91,83%), seguiti dal nord (88,55%) e dal sud (87,77%). Il fatto che nella zona nord (Buie, Umago), per quanto riguarda la lettura, si sia ottenuto il risultato più basso ci fa riflettere sulle eventuali cause che potrebbero trapeolare da una maggiore esposizione alla comunicazione orale (data la vicinanza con parlanti di madrelingua italiana), dove l'italiano è sentito come lingua veicolare usata nella quotidianità. Alle volte, identificare la lingua italiana con una cultura tradizionale istroveneta può essere controproducente, e ridurre la lingua a mero fenomeno folcloristico, locale, minoritario, come espressione di una società ormai passata, può rappresentare un ostacolo per la motivazione all'apprendimento della lingua.

Di conseguenza si nota una minore affinità verso la parola scritta, come risulta dai risultati ottenuti. Questo discorso grossomodo vale anche per le zone sud (Pola), est (Albona, Abbazia e Fiume) e centro (Pisino e Pinguente). Di converso, il risultato così ottenuto nella zona ovest (Parenzo e Rovigno) potrebbe essere un indicatore di uno studio più serio e scrupoloso della lingua italiana, sia in forma scritta che orale, probabilmente perché intesa come una lingua europea (non materna) molto importante.

Nella lettura, la differenza massima fra le zone analizzate è molto sentita (29,7%). Il punteggio più alto viene registrato nella zona occidentale (91,5%). Le altre zone hanno un risultato minore, anche se sempre sopra la media, il sud (70,75%), l'est (67,58) seguito dal centro (66%) e in fine il nord (61,08). Essendo partiti dal presupposto che i ragazzi delle scuole del nord avrebbero risposto meglio di quelli delle altre zone, da quanto esposto nella tabella 2 possiamo concludere che la nostra ipotesi (H2) non è stata confermata se non per un minimo segmento: il nord è migliore del sud solo nell'ascolto (0,8%).

In base al calcolo della media delle risposte esatte per quanto riguarda l'ascolto (Tabella 3) si evince che i ragazzi dell'ovest hanno dato il maggior numero di risposte giuste, 17 su 18, mentre la media dei ragazzi del sud è di 15 risposte corrette su 18. Possiamo concludere che la differenza di solo due risposte sbagliate in più non è preoccupante.

Tabella 3: Ascolto per zona

<i>Zona</i>	<i>media</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Sud	15,80	-3,63	85,74	,000
Ovest	17,23			
Sud	15,80	-,334	151	,739
Nord	15,94			
Sud	15,80	-1,61	116	,109
Est	16,53			
Sud	15,80	-3,50	81,95	,001
Centro	17,17			
Ovest	17,23	4,38	138,45	,000
Nord	15,94			
Ovest	17,23	2,69	120	,008
Est	16,53			
Ovest	17,23	,31	121	,76
Centro	17,17			
Nord	15,94	-1,59	139	,114
Est	16,53			
Nord	15,94	-4,25	128,65	,000
Centro	17,17			
Est	16,53	-2,43	87,39	,017
Centro	17,17			

Dal confronto tra le medie delle risposte esatte tra le varie zone relative all'ascolto (Tabella 3), traspare una differenza significativa tra le zone sud/ovest ($M_{sud}=15,80$; $M_{ovest}=17,23$; $t=-3,63$; $df=85,74$; $p=,000$), sud/centro ($M_{sud}=15,80$; $M_{centro}=17,17$; $t=-3,50$; $df=81,95$; $p=,001$), ovest/nord ($M_{ovest}=17,23$; $M_{nord}=15,94$; $t=4,38$; $df=138,45$; $p=,000$), ovest/est ($M_{ovest}=17,23$; $M_{est}=16,53$; $t=2,69$; $df=120$; $p=,008$), nord/centro ($M_{nord}=15,94$; $M_{centro}=17,17$; $t=-4,25$; $df=128,65$; $p=,000$) e est/centro ($M_{est}=16,53$; $M_{centro}=17,17$; $t=-2,43$; $df=87,39$; $p=,017$).

Anche per quanto riguarda la lettura il confronto tra le medie delle risposte esatte tra le varie zone (Tabella 4) presenta una differenza significativa, anche se con un riscontro in meno rispetto all'ascolto. Precisamente tra le zone sud/ovest ($M_{sud}=8,49$; $M_{ovest}=10,98$; $t=-6,91$; $df=126,20$; $p=,000$), sud/nord ($M_{sud}=8,49$; $M_{nord}=7,33$; $t=2,77$; $df=150,89$; $p=,006$), ovest/nord ($M_{ovest}=10,98$; $M_{nord}=7,33$; $t=9,37$; $df=150,04$; $p=,000$), ovest/est ($M_{ovest}=10,98$; $M_{est}=8,11$; $t=6,48$; $df=88,35$; $p=,000$) e ovest/centro ($M_{ovest}=10,98$; $M_{centro}=7,92$; $t=7,38$; $df=96,02$; $p=,000$).

Da quanto esposto possiamo dedurre di aver riscontrato una differenza significativa sia nell'ascolto che nella lettura tra le zone sud/ovest, ovest/nord e ovest/est, solo nell'ascolto tra il centro e l'est, il sud e il nord e nella lettura tra l'ovest e il nord e il centro. Per quanto riguarda il confronto nell'ascolto

tra le zone sud/nord, sud/est, ovest/centro e nord/est non c'è una differenza significativa come neanche nella lettura tra le zone sud/est, sud/centro, nord/est, nord/centro ed est/centro.

Tabella 4: Lettura per zona

<i>Zona</i>	<i>media</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>
Sud	8,49	-6,91	126,20	,000
Ovest	10,98			
Sud	8,49	2,77	150,89	,006
Nord	7,33			
Sud	8,49	,82	116	,411
Est	8,11			
Sud	8,49	1,29	117	,198
Centro	7,92			
Ovest	10,98	9,37	150,04	,000
Nord	7,33			
Ovest	10,98	6,48	88,35	,000
Est	8,11			
Ovest	10,98	7,38	96,02	,000
Centro	7,92			
Nord	7,33	-1,56	139	,120
Est	8,11			
Nord	7,33	-1,23	140	,220
Centro	7,92			
Est	8,11	,37	105	,715
Centro	7,92			

5. Conclusioni

Perché sottoporre ad una prova di valutazione di italiano L2 gli alunni dell'Istria? Anche se la valutazione è un tratto costitutivo dell'insegnare, non si è mai avuto una prova oggettiva della conoscenza equiparata tra gli alunni della stessa classe, in scuole diverse del territorio istriano. Ogni insegnante sembra interpretare diversamente il compito di valutare gli apprendimenti linguistici per cui diventa essenziale avere a disposizione criteri e standard condivisi per descrivere i livelli di partenza e registrare i progressi degli studenti. Capire i problemi sottostanti di educazione linguistica è essenziale per attivare "buone pratiche" e per intervenire nel modo più efficace possibile. Per fare questo però gli insegnanti hanno bisogno di strumenti che permettano loro di diagnosticare i livelli linguistici di partenza e di arrivo degli allievi, di determinare il progresso in italiano L2, di controllare il raggiungimento di obiettivi predefiniti e, in

definitiva, di identificare degli standard di apprendimento (Ferrari, Massiero, 2012).

La lingua italiana insegnata nelle scuole dell'Istria andrebbe ricoperta di valenze innovative e di significati positivi affinché i parlanti la percepiscano come utile nel mondo del lavoro, dell'economia e della vita quotidiana. Il sistema scolastico croato è impotente di fronte a questi mutamenti radicali della società e non può imporre l'apprendimento della lingua italiana se il territorio, la società bilingue, ma anche e soprattutto l'Italia non promuove iniziative di interesse per i giovani. Oggi in Istria non sono più reperibili le reti televisive italiane come lo erano una volta, di conseguenza non si ascoltano tanto le canzoni italiane né si guardano i serial televisivi. Ricordiamoci che tra gli anni '60 e '90 la televisione italiana era una dei principali attivatori di lingua e cultura italiana in Istria. Se l'ambiente di apprendimento non valorizza l'esperienza e le conoscenze degli alunni, non favorisce l'esplorazione e la scoperta, non incoraggia l'apprendimento collaborativo (la dimensione sociale dell'apprendimento), difficilmente può essere competitivo con offerte linguistiche più incisive nella quotidianità degli alunni ed adulti. Una didattica trasmissiva non può più interessare i giovani abituati a riflessioni e scelte costruttiviste. «“Fare scuola” oggi significa mettere in relazione la complessità di modi radicalmente nuovi di apprendimento con un'opera quotidiana di guida, attenta al metodo, ai nuovi media [...] curare e consolidare le competenze e i saperi di base [...]» (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, 4). L'interazione richiede che le abilità vengano integrate visto che nello scambio comunicativo spesso si sovrappongono con un'alternanza continua tra abilità di ricezione e di produzione. Da qui arriviamo a enfatizzare gli aspetti sociali dell'apprendimento della lingua in un'ottica didattica orientata all'azione, all'uso della lingua. La competenza sociolinguistica, dunque, attraverso la rilevanza assegnata all'interazione, risulta avere una particolare importanza (Mezzadri, 2005). Il retaggio culturale italiano ancora molto vivo nel territorio istriano e nella città di Fiume è a dimostrazione di quanto detto. Difatti, in base alla griglia di valutazione indicata nei manuali docimologici valevoli nel sistema educativo-istruitivo croato (Grgin, 2001; Kadum-Bošnjak, 2013), possiamo dedurre che il livello di conoscenza della lingua italiana nelle abilità dell'ascolto tra gli alunni sottoposti ad indagine è tra il molto buono e l'ottimo, mentre quella della lettura oscilla dal sufficiente al nord all'ottimo nella zona ovest.

Bibliografia

- Bertocchi Daniela, Ravizza Gabriella, Rovida Letizia, 2014. *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, EdiSES.
- Colombo Adriano, 2002. *Leggere. Capire e non capire*, Bologna, Zanichelli.
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano, La Nuova Italia.
- De Renzo Francesco, Tempesta Immacolata, 2014. *Il parlato a scuola*. Roma, Aracne.
- Ferrari Stefania, Massiero Giovanna (a cura di), 2012. *Prove delle competenze linguistiche in italiano, per alunni dai 10 ai 15 anni*, Centro Stampa del Comune di Modena. [In rete] www.comune.modena.it/memo.
- Flambeaux Simon, 2013. *La politica linguistica della Croazia nei confronti della minoranza nazionale italiana*, in "Ricerche sociali", 20, Centro di ricerche storiche, Rovigno, pp. 7-94.
- Grgin Tomislav, 2001. *Školsko ocjenjivanje znanja*, Jastrebarsko, Naklada SLAP. http://Cils.unistrasi.it/89/Esempi_di_prove_di_esami.htm.
http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
- Kadum-Bošnjak Sandra, 2013. *Dokimologija u primarnom obrazovanju*, Pula, Sveučilište Jurja Dobrile.
- Mezzadri Marco, 2005. *Insegnare le abilità primarie*, in Lepschy Anna Laura, Tamponi Anna Rita (a cura di), *Prospettive sull'italiano come Lingua Straniera*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 157-160.
- Miletto Enrico, 2007. *Istria allo specchio: storia e voci di una terra di confine*, Milano, Franco Angeli.
- Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca, 2012. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, [in rete]
- Poropat Jeletić Nada, Lazarić Lorena, 2016. *Enrolment rate trends in the Istria County Italian pre-school and elementary school institutions*, in "3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts", book 3, vol.1, SGEM, pp. -477.
- Scotti-Jurić Rita, Poropat Nada, 2011. *Bilingual Education in Italian Schools in Croatia: Diachronic and Synchronic Official Position and the New Linguistic Situation*, in "NABE news, National Association for Bilingual Education", vol. 33, 2-3, University of Texas, pp. 9-11.

Sofia MAMIDAKI

University of Rome Tor Vergata

Athanasia DRAKOULI¹

National and Kapodistrian University of Athens

EVALUATING THE ADVANTAGES OF A CONTRASTIVE ANALYSIS APPROACH IN TEACHING, BETWEEN ITALIAN (STUDIED AS A TARGET LANGUAGE IN GREECE), GREEK (LEARNERS' SOURCE LANGUAGE) AND ENGLISH (PREVIOUSLY ACQUIRED LANGUAGE): THE CASE OF THE IDIOMATIC EXPRESSIONS

Abstract: The Greek native speakers studying the Italian language, in Greece, participate in a teaching-learning process where the stimuli in the target language are well organized and far from spontaneous and natural. In such a learning process, the assimilation of the linguistic *input* through the interference mechanism of both the mother tongue and other previously acquired foreign languages is more than likely.

This paper aims to demonstrate the utility of using the advantages offered by the knowledge of English in the teaching-learning process of Italian as a foreign language in Greece, especially the contrastive study of idiomatic expressions in all three languages (Greek, English and Italian), in spite of the fact that they constitute a difficult area to conquer as crystallized products with specific meaning connected to the above mentioned different cultures.

Key words: Italian as FL, language interference, idiomatic expressions

The language teaching and learning process that takes place in an environment where the target language is studied neither as a second language nor as a foreign language learned in its natural environment, where it is spoken and used in everyday communication, where the absorption of the communicative act is natural and continuous, leaves the learners without all the surrounding learning support, making the acquisition of the target language even harder.

In such a learning process, the attempt to assimilate the linguistic *input* through the interference mechanism of both the mother tongue and other previously acquired foreign languages is more than likely.

¹ As the present consists a common work, Sofia Mamidaki elaborated parts 1, 3, 4a, 4b and 4c and Athanasia Drakouli elaborated parts 2, 4, and 5.

In order to extenuate the difficulties created in the specific context and facilitate the learning of the target language, that is, to achieve an effective and profitable educational training that really sets the learner and their communication needs at the center of teaching, language instructors – as the writers of the paper – use all the available means and strategies that can make the learning process more enjoyable.

This paper aims to demonstrate the utility of using the advantages offered by the knowledge of English in the teaching-learning process of Italian as a foreign language in Greece. We are going to demonstrate the important benefit deriving from the contrastive study of idiomatic expressions in all three languages (Greek, English and Italian), in spite of the fact that they constitute a difficult area to conquer as crystallized products with specific meaning connected to the above mentioned different cultures.

1. Introduction

Idiomatic expressions, as syntactically and lexically crystallized phrases in the vocabulary of a language, with their own fixed meaning that cannot be deduced or understood from the individual meaning of their separate constituents, or the morpho-syntactic rules of a language, are widely used in everyday interactions as a linguistic resource that enlivens and enriches the discourse even if their deeper meaning or origin is being ignored (Crida Álvarez-Zoras 2005: 9).

A wide number of definitions and studies concerning the pragmatic processes that regulate idiom comprehension or studies of idiom strings both within linguistics and, particularly, within psychology, or their semantic analyzability, highlights their importance as language components and the high level of language competence required in order to achieve their correct use². Knowing and using idioms in a foreign language goes beyond the fluency in speaking and writing correctly and reaches the point of the deep knowledge of the specific culture absorbed in that Foreign Language. Due to this aspect, during the Foreign Language learning process, the idiomatic expressions represent a quite difficult linguistic input that demands special efforts from both the teachers and

² According Casadei (1995: 335) idiomatic expressions are: “The conventional expressions of a language characterized from coupling a fixed meaning to a non-compositional meaning (that is, that, unlike the literal meaning or compositionally, cannot be derived from the meanings of the components of the expression)”. Cfr. also Cacciari (1989: 423): “Idiomatic expression is a set or a configuration formed by one or more words, and equipped with a conventional semantic interpretation which may be, to varying degrees, derived compositionally through the interpretation of the parts that compose it. It may well be totally inert as you can admit that its parts are syntactically and semantically flexible”.

the learners especially in educational environments where the target language is not a language of daily communication or use³ (Milioni 2015: 144 segg.).

In our case, Italian as a foreign language is being studied and learned in our country exclusively through programmed teaching sequences and conscious application in institutional contexts (Greek school, foreign language institutes or special language classes). Its use is limited between teachers and students of the same classroom – communication very far from the spontaneous and natural use of a language – and the given opportunities to use the language outside the classroom – apart from the restricted and specialized sectors of commerce and tourism industry – are less than guaranteed. Because of the objective difficulties, such as total absence of the studied language in everyday life, lack of native speakers, lack of acoustic stimuli in television programs, films, documentaries and others, the studied language remains to the Greek learners more like a structured system of rules than a communicative means (Milioni-Mamidaki-Drakouli 2016: 1-2).

In an environment as the one described above, in which the cultural aspect of the target language is quite difficult to approach and experience, a linguistic field in which teaching/learning a Foreign Language faces greater difficulty, among others, is that of teaching the idiomatic expressions.

2. Idioms as linguistic input

As an element of every language, idioms are used in high frequency whether in written or oral language and can convey a host of language and cultural information when people are communicating. In other words, the idiomatic expressions reflect the environment, life, historical culture of the native speakers and are associated with their inner most spirit and feelings. As they are commonly used in all types of languages, informal and formal, the extent to which a person familiarizes himself with idioms is a mark of his or her command of language.

A motivating reason for teaching idiomatic expressions in a course of Italian as a foreign language is the fact that many idioms are commonly found in similar forms in other languages. In other words there is an intercultural factor that explains how there can be a certain equivalence between idioms in different languages. The similarity may be total, with complete correspondence both at the structural and the semantic level, or partial, where there is a coincidence

³ In all our works we constantly object to the tendency of the specialized bibliography -the Anglo-Saxon mostly- to use the terms of Second Language (SL) and Foreign Language (FL) without any differentiation as if they were the same thing while these are two totally different notions, and to apply to the study of a Foreign Language the results contained in conducted researches in the field of teaching/learning Second Languages (Milioni Bertinelli-Drakouli 2012: 306).

of contents but divergence of the structure and / or in the lexemes. Idiomatic expressions based on religious or historic elements, such as ‘Tallone di Achille’, the “Achilles’ heel”, deriving from the Greek ‘η Αχιλλειος φτέρνα’ defining a person’s hidden weak point, or ‘il cavallo di Troia’, the “Trojan horse”, deriving from Ulysses’ idea named ‘Δούρειος Ίππος’ indicating the ability to spy without being seen, are found in many languages influenced by the Greek culture. In fact, the origins of many phrases and idioms can only be clarified by relating them to the unified fabric that is the European culture as a result of the long route of humanity through Greek and Latin culture, Christianity, Medieval culture and the Renaissance (Lurati 2002: 166).

Besides, the knowledge of the most common idioms and major Italian expressions allows us not only to deepen the knowledge of the language but also to understand texts that often seem mysterious when we come across such as an Italian web page.

Generally, the most demanding part in teaching idioms and especially in a foreign language is the analysis and comprehension of the relation between the linguistic form and its figurative meaning as well as the way that speakers and hearers elaborate this relation in the flow of a conversation. In an Italian Language class with Greek students, while teaching the weather and its seasonal phenomenon, the idiom ‘piove a catinelle’ is used in order to describe a heavy rain, which literally means ‘it rains in buckets’. In this case the meaning of the idiom cannot be derived from the meaning of its components, since buckets cannot fall from the sky, but from the metaphorical meaning as the quantity and the intensity of the water flow that comes from the leaning bucket gives the picture of a great amount of water thrown down on earth which is the heavy rain. In the same way Greeks use the idiom ‘βρέχει καρεκλοπόδαρα’ literally meaning ‘it rains chair legs’ where ‘legs’ is considered a *dead metaphor*⁴ and the contributes to the overall figurative interpretation as chair legs gives through the shape the similarity to the giant raindrops of a heavy rain⁵.

Very often though, there is the case of an idiomatic expression where its form and its meaning are arbitrarily connected or a short idiomatic sentence made up of two or more words, and it functions as a unit of meaning which cannot be predicted from its literal meaning of its component words and must be memorized in order to be used as new input and enrich the way of speaking. For example, ‘alzare il gomito’ in Italian, literally meaning ‘to lift the elbow’ is used to describe the consumption of excessive quantity of alcohol and in ‘attacalo al

⁴ *Dead metaphor* is not the one that does not exist anymore, but that which no longer has a meaningful metaphorical sense and is included in the lexicon of a language (for example: the foot of the bed) (Di Maria 2006: 15-16).

⁵ As Lurati (2002: 166) says “Beyond the appearances, a common substance of thought and interpretation of reality underlies several of those phrases that are likely to be seen as specific to a particular language”.

chiodo' literally meaning 'stick it to the nail' is used to express 'forget it'. 'Avere le mani in pasta' doesn't literally mean to have your hands in dough but as the English saying 'to have your finger in many pies' implies to have in your hands the power to influence someone else's decision or be involved in something⁶.

3. Interlingua as support tool in the language teaching – learning process

In the educational context of our country, where the Foreign Language studied is not in use and the only form of input in the target language available is almost exclusively in an institutional and formal context, the learner does not have the opportunity to be constantly exposed to linguistic stimuli, in order to transform them in stable and lasting knowledge (Pichiassi 1999: 235). Consequently, the attempt to familiarize the new linguistic input comes through the interference process, the influence/impact of structures and rules of the mother tongue and other previously possessed foreign languages upon the new one. In other words, the majority of our scholars during their effort to conquer the target language constantly, consciously or not, gravitate towards a contrastive approach of the linguistic input and recourse to the mother tongue or to the possessed knowledge of another language in order to organize it in an appropriate and coherent structure (Baldassarri 2006: 19 segg.)⁷. In the triangle language study

⁶ Dictionaries used in the present study: 1). For the English language: Ammer Christine (ed.), 1997, *The American Heritage Dictionary of Idioms*, Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company; Spears Richard A. (ed.), 2002, *McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*, Michigan: The McGraw-Hill Companies; AA.VV., 2003, *Cambridge Advanced Learner's Dictionary and Thesaurus*, Cambridge: Cambridge University Press; Heacock Paul, 2003, *Cambridge Dictionary of American Idioms*, Cambridge: Cambridge University Press, 2). For the Greek language: Νατσούλης Τάκης, 1975, *Το Λεξικό της Λαϊκής Σοφίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης; Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης; AA.VV., *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, 1998, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδη; Ακαδημία Αθηνών, 2014, *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο; Μπαμπινιώτης Γ., 2008, *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας; Νατσούλης Τάκης, 1975, *Το Λεξικό της Λαϊκής Σοφίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης, 3). For the Italian language: Devoto Giacomo-Oli Gian Carlo, 1983, *Vocabolario della lingua italiana*, Firenze: Le Monnier; De Mauro Tullio, 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Torino: Paravia; Zingarelli Nicola, 2000, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli; Harvey Slovikowska Monica-Ravano Anna, 2012, *Wow the Word on Words. Dizionario inglese italiano di parole e frasi idiomatiche colloquiali e gergali*, Roma: Zanichelli editore; Zingarelli Nicola, 2000, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.

⁷ Observing learning strategies and studying styles of our students used in the classroom, during our long lasting teaching rout, we tried to record and analyze part of this experience through a research whose results have been announced at the international congress "Parallelismi Linguistici, Letterari e Culturali-55 Anni di studi italiani", held in Ohrid 13-14 September 2014 by the University of Skopje "Ss. Cirillo e Metodij", Faculty of Philology "Blaže Koneski" (Drakouli-Mamidaki-Milioni 2015: 137-159, especially 150-151).

basis, the language besides the FL and the ML that is involved and facilitates the learning process, as above described, is English because the Greek students develop a high level of familiarization due to its integration in all educational levels and grades of the Greek educational system⁸.

Learners conducting that comparison, reverting its implicit character to an explicit use under the supervision of the teacher, could prove beneficial, contributing to a more conscious and consequently more effective learning. This paper aims to demonstrate the important benefit deriving from the contrastive study of the idiomatic expressions in all three languages (English, Greek and Italian) in spite of the fact that they constitute a difficult area to conquer as crystallized products with specific meaning connected to the different cultures mentioned above.

4. Contrastive approach of the English and Greek interlingua in learning Italian idiomatic expressions

During the teaching/learning process in the classroom, facing the new linguistic input as a new opportunity to elaborate the students' learning ability and expand their knowledge, the teacher should use every mean possible towards effective learning. As language interference is a fact during that process, and its role according to numerous of studies is controversial, the teacher must have the ability/flexibility to use and highlight those linguistic elements and rules from each language involved that promote the best understanding of the new input, avoiding any other linguistic forms that may confuse or impede its comprehension and the learning process in general.

For instance, teaching Italian idioms involving the acquired students' knowledge of English, the teacher must be prepared to focus on those linguistic elements, common, or similar even those differentiated, that are useful according to his teaching goals. Even an unobvious hint can be useful as shown in the example below: When the Italians want to wish "Good Luck" the idiomatic expression used is 'In bocca al lupo'⁹ literally meaning 'in the mouth of the wolf'.

⁸ The present paper is a part of a study series concerning the function of the triangle language learning process and the areas that can facilitate Italian teaching-learning to Greek speakers. Another part of the study has been announced at the International Conference "Building Intercultural Bridges Through Language, Literature and Translation II", held in Tirana 11-12 May 2016 by the University of Tirana, Department of English Language and the Faculty of Foreign Languages (Drakouli-Mamidaki-Milioni 2016: 1-8).

⁹ The phrase was probably first used as an *antiphrastic wish* (the opposite of the *literal meaning*) of "good luck" in the language of the hunters addressed to the hunters themselves and, by extension, to those facing a risky or difficult test. Another version says that the wish represents the love of the mother-wolf that carries on the mouth her little ones transferring them from one nest to another in order to protect them from external threats (Cfr. Jamrozik 2006: 18, AA.VV. 2011: 1).

The first thing that a Greek speaking student would guess as a meaning, when hearing such an expression, is ‘go right into trouble’ because the same idiom in Greek ‘στο στόμα του λύκου’ is used when someone is going straight against an enemy facing up the danger. Based, though, on the triangle language learning process by using explicitly the interference of a previously learned language, in order to teach the expression for good luck, one would contrastively analyze the respective idiom in English ‘Break a leg’ as the interference of the ML would lead to ‘Buona Fortuna’ as literally said in Greek ‘Καλή τύχη’ translated as ‘Good Luck’. The advantage here is the similarity of an apparently negative meaning in order to express a wish in a positive communicational context.

4.a. Idioms in full correspondence /Advantage of structure similarities through ML or PAL (previously acquired language, English in our case)

There are expressions which are identical at a morphological, semantic and lexical level in all three languages. In this case, the interference of any language can be useful. For the Italian idiom ‘Fuori di testa’ there is the English ‘out of mind’ or even better ‘out of one’s head’ literally the same and ‘out of one’s senses’ equivalent to the Greek ‘εκτός εαυτού’ (lit. out of one’s self) used to express extreme craziness.

The expression ‘diffendere con le unghie e con i denti’ exists the same in English ‘Fight tooth and nail’ and in Greek ‘παλεύω με νύχια και με δόντια’ for trying very hard, making a strenuous effort, using all one’s resources in order to get what is desired.

‘Rimbocarsi le maniche’ in Italian as the English say ‘roll up sleeves’ literally exist in Greek ‘σηκώνω τα μανίκια’ and describes the commitment to begin a job, to accomplish a task, probably based on the common idea that people quite often literally *roll up their sleeves*

before doing difficult physical work.

‘Spremersi le meningi’ (lit. racking the meninges=part of the brain) equivalent to the English ‘Rack your brain/ or brains’ as to the Greek ‘στίβω το μυαλό’ (lit. rack the brain) that is, make an effort to remember or think hard to find the solution of something.

‘Be in seventh heaven’ is a common saying, deriving from the Aristotelian-Ptolemaic conception of the celestial spheres, that describes the extreme happiness that an English can experience¹⁰ the same way as an Italian that is ‘al settimo cielo’ and as a Greek ‘στον έβδομο ουρανό’.

In all three languages there are numerous idiomatic expressions that use different animals, according to their special characteristics, to describe people. A

¹⁰ Cfr. also Sarton 1953: 290.

common saying in all three languages uses a lizard due to its ability to change its skin coloration and pattern according to the environment. Thus, ‘a chameleon’ in English is used to describe someone who changes his principles or ideas according to his own best interests just like in Italian ‘un camaleonte’ and in Greek ‘χαμαιλέων’ (Chartrand-Bargh 1999: 893).

4.b. Italian –Greek idioms that differ in English / Advantage of similarities through ML

There are cases where the affinity of the Italian and Greek idioms is straight while the English expression, although semantically identical, is differentiated either in lexical or morphological level. Based on the characteristics above, the teacher is focusing on the interference of the Greek onto the Italian Language, helping the learners to command the Italian idiomatic expression through the similarity of the mother tongue.

‘Una goccia nel mare’ equivalent to the Greek ‘σταγόνα στον ωκεανό’ not far away semantical from the English ‘a drop in the bucket’ in order to emphasize the small or unimportant amount when compared to something else.

‘Essere sulla stessa lunghezza d’onda’= ‘εκπέμπουμε στο ίδιο μήκος κύματος’ literally meaning to emit the same wavelength and is close to the English idiom ‘Be on the same page’. The meaning of all three idioms is to go along, to concur, to understand and agree with what is being done or said.

‘La ciliegina sulla torta’= ‘το κερασάκι στην τούρτα’ literally meaning ‘the cherry on the cake’ equivalent to the English ‘icing on the cake’ used to express something good added to another good thing, an extra enhancement.

4.c. Italian –English idioms that differ in Greek / Advantage of similarities through the PAL (English)

There are idiomatic expressions which are lexically, morphologically and semantically identical in their Italian and English version but although they semantically cover the same area in the Greek language, they are differentiated lexically and morphologically; in this case the Greek learners can store the Italian idioms in their memory through the similarities with the English expression.

‘A dog-eat-dog world’= cane mangia cane / άνθρωπος άνθρωπω λύκος, the English and the Italian idioms use as a vicious animal, the dog, to describe the dangerous condition of a situation instead of the wolf used in the Greek idiomatic expression (Ammer 1997: 270).

‘Add fuel to the fire’ as in Italian ‘aggiungere benzina sul fuoco’ has the meaning ‘to make a problem worse’; to say or do something that makes a bad situation worse; to make an angry person get even angrier. In the Greek

saying what makes things worse is not fuel but oil, ingredient that has exactly the same function, as fuel, when added to the fire 'βάζω λάδι στη φωτιά'. Using the similarity of the expression and of the structure (same noun: fuel/benzina) in English and Italian instead of oil in Greek (Ammer 1997: 13).

'A done deal' equivale all'italiano 'affare fatto', used to express a done deal or an agreement or decision which is final (Ammer 1997: 256).

'Like a fox' is used in English to describe someone very clever, who can work difficult things out; expression equivalent to the Italian 'come una volpe', while the animal used to express the semantic equivalence in the respective Greek saying is 'cat'.

'Split hairs' is very close to the Italian 'spaccare il capello (in quattro)' in the sense of being very picky and demanding, to the limit of pedantic. In Greek, the respective idiom is 'διδιμάζω τον κώνωπα και καταπίνω την κάμηλο' literally meaning 'refine the mosquito and swallow the camel' for insisting on a trivial issue and analyzing meticulously and ignoring what is really important.

5. Conclusions

From the brief but, as much as possible, detailed analysis, due to the restrictions for a short paper, emerged, indisputably according to our opinion, a very important element regarding the foreign language reality: the teacher of a foreign language (in this case Italian) in an educational environment devoid of linguistic stimuli:

a). must have the ability to create new possibilities at the service of the teaching/learning process and

b). should use every possible means towards effective learning, facing any new linguistic input as a new opportunity to elaborate the students' learning ability and to expand their knowledge.

In the present study we aimed at detecting the ways a teacher could:

a). manage the phenomenon of interference of the Mother Language (ML) and of a Previously Learned Foreign Language (PLFL) (the prospect of the triangle language learning basis application to any other language is more that welcomed) while teaching a difficult section such as idioms and

b). convert the controversial (and for many negative or even more pernicious and therefore demonized) phenomenon of linguistic interference to a powerful mean for the benefit of a more conscious, direct and consequently more effective learning of a foreign language.

However, integrating the contrastive approach, as shown in the Triangle Language Learning Basis and as any other method, approach or strategy, in the process of teaching/learning a foreign language, requires the teacher's/

instructor's urge to become motivated to study and be updated, love for the subject he or she is dealing with, desire for personal development, and above all, respect, willingness to offer aid and empathy towards the students' effort.

Bibliography

- AA.VV., 2011, *Lupo*, in «Vocabolario dell'Enciclopedia Treccani on line», available on <http://www.treccani.it> (11 may 2016), p.1.
- AA.VV., 2003, *Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ammer Christine (ed.), 1997, *The American Heritage Dictionary of Idioms*, Boston: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Baldassarri Daniele, 2006, *Comunicare nella seconda lingua*, Roma: Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"- ScuolaIaD.
- Chartrand Tanya L.- Bargh John A., 1999, *The Chameleon Effect: The Perception-Behavior Link and Social Interaction*, in «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 76, n. 6, pp. 893-910.
- Crida Álvarez Carlos Alberto-Zoras Gerasimos, 2005, *Son Paremias. Diccionario de concordancias paremiológicas griegas, españolas, italianas*, Atenas: Efstathiadis Group.
- De Mauro Tullio, 2000, *Il dizionario della lingua italiana*, Torino: Paravia.
- Devoto Giacomo-Oli, Gian Carlo, 1983, *Vocabolario della lingua italiana*, Firenze: Le Monnier.
- Di Maria Raffaella, 2006, *La metafora come strumento linguistico per l'ampliamento lessicale*, Roma: Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"- Scuola IaD.
- Drakouli Athanasia-Mamidaki Sofia-Milioni Georgia, 2015, *Stili di studio e strategie di apprendimento dell'italiano come LS: riflessioni generali e conclusioni ricavate dagli esiti offerti da un esperimento svolto tra gli studenti universitari di alcuni Atenei in Grecia*, in Nikodinovska R. (ed.), «Parallelismi Linguistici, Letterari e Culturali-55 Anni di studi italiani»-Proceedings of the International Scientific Conference (Ohrid, September 2014), Skopje: University of Skopje "Ss. Cirillo e Metodij", pp. 137-159.
- Harvey Slovikowska Monica-Ravano Anna, 2012, *Wow the Word on Words. Dizionario inglese italiano di parole e frasi idiomatiche colloquiali e gergali*, Roma: Zanichelli editore.
- Heacock Paul, 2003, *Cambridge Dictionary of American Idioms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jamrozik Elzbieta, 2006, *Sull'origine della formula in bocca al lupo*, in La Crusca per Voi, n°33, (ottobre), p. 18 [also on www.accademiadellacrusca.it., p.1].
- Lurati Ottavio, 2002, *Per modo di dire... Storia della lingua e antropologia delle locuzioni italiane ed europee*, Bologna: Clueb.
- Milioni Bertinelli Georgia-Drakouli Athanasia, 2012, *Considerazioni generali sulla grammatica e il suo uso nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana*

- come LS in Grecia*, in «Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών», vol. ΜΓ' (2011-2012), pp. 281-314.
- Milioni Georgia, 2015, *Analisi contrastiva italo-greco nelle espressioni idiomatiche*, in «Grecia-Italia: dialoghi fra due culture», Atene: Istituto Italiano di Cultura, pp. 144-162.
- Milioni Georgia-Mamidaki Sofia-Drakouli Athanasia, 2016, *Use of the languages interference in the study of Italian as foreign language in Greece: embodied cultural similarities in Greek and English proverbs as base of a contrastive instruction*, in «Building intercultural bridges through language, literature and translation II»-Proceedings of the International Scientific Conference (University of Tirana, Faculty of Foreign Languages, May 2016), pp. 1-8 (in edition).
- Pichiassi Mauro, 1999, *Fondamenti di glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia: Edizioni Guerra.
- Sarton George, 1953, *Ancient Science Through the Golden Age of Greece*, London: Oxford University press.
- Spears Richard A. (ed.), 2002, *McGraw-Hill Dictionary of American Idioms and Phrasal Verbs*, Michigan: The McGraw-Hill Companies.
- Zingarelli Nicola, 2000, *Vocabolario della lingua italiana*, Bologna: Zanichelli.
- Ακαδημία Αθηνών, 2014, *Χρηστικό λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, *Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής*, 1998, Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλης Τριανταφυλλίδη.
- Μπαμπινιώτης Γ., 2008, *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Νατσούλης Τάκης, 1975, *Το Λεξικό της Λαϊκής Σοφίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Σμυρνιωτάκης.

Sandra MARDEŠIĆ

Università di Zagabria

AUTOVALUTAZIONE – APPLICAZIONE DELLA RIFLESSIONE NELLA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Abstract: Le tendenze contemporanee nella formazione degli insegnanti di lingue straniere mirano soprattutto allo sviluppo delle competenze dei futuri insegnanti con l'applicazione dell'approccio riflessivo (Wallace, 1991).

Presso le università croate attualmente, invece, si applicano altri due modelli: il modello dell'apprendistato (tirocinio nelle scuole) e quello scientifico (corsi universitari di glottodidattica). Presso le tre università (Pola, Spalato, Zagabria) è stato sperimentato anche il modello riflessivo che includeva la riflessione degli studenti in tre fasi - prima, durante e dopo il tirocinio. Tema di questa ricerca erano studenti, futuri insegnanti d'inglese, italiano e francese (N=66). Sono stati impiegati tre strumenti, due strumenti di riflessione: 1) il Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti (ECML, 2007) che comprendeva 193 descrittori divisi in 6 categorie delle competenze iniziali dei futuri insegnanti, 2) le schede di valutazione delle lezioni dei tirocinanti compilate sia dai docenti tutor che dagli stessi studenti, come forma di autovalutazione, 3) l'intervista semi- strutturata con i partecipanti. L'analisi statistica delle autovalutazioni compilata secondo i descrittori del Portfolio ha rivelato quali tra le categorie delle competenze siano sufficientemente o insufficientemente sviluppate dagli attuali programmi di studio. I risultati delle schede di valutazioni delle lezioni dei docenti tutor coincideva con i risultati delle autovalutazioni, con una lieve tendenza alla sottovalutazione da parte degli studenti. I dati qualitativi, invece, hanno rilevato la scarsa abitudine degli studenti all'autovalutazione, l'insicurezza nell'uso dello strumento riflessivo, il Portfolio, l'estraneità al concetto stesso dell'autovalutazione e alla riflessione auto critica, nonché le preoccupazioni riguardanti il livello d'oggettività di tali procedimenti. I dati indicano che per l'applicazione di una prospettiva moderna nella formazione iniziale degli insegnanti, in termini di formazione permanente svolta anche tramite la riflessione, necessita una maggiore attenzione a quest'ultimo aspetto. Si propongono spiegazioni del concetto di riflessione, stesura di saggi riflessivi sulla propria formazione, diari e altre attività mirate allo sviluppo dell'abitudine all'autovalutazione.

Parole chiave: autovalutazione; approccio riflessivo, Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti (PEFIL)

Le tendenze contemporanee nella formazione degli insegnanti di lingue straniere mirano soprattutto allo sviluppo delle competenze dei futuri insegnanti con l'applicazione dell'approccio riflessivo (Wallace, 1991). Presso le università croate attualmente si applicano altri due modelli: il modello dell'apprendistato (tirocinio nelle scuole) e quello scientifico (corsi universitari).

Presso le tre università (Pola, Spalato, Zagabria) è stato sperimentato anche il modello riflessivo che include la riflessione degli studenti in tre fasi: prima, durante e dopo il tirocinio.

I partecipanti erano studenti, futuri insegnanti d'inglese, italiano e francese (N=65).

Sono stati applicati tre strumenti, due strumenti di riflessione: 1) il Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti (Newby et al. 2007) che comprendeva 100 descrittori di 6 categorie delle competenze iniziali dei futuri insegnanti, 2) le schede di valutazione delle lezioni dei tirocinanti compilate dai docenti tutor e dagli studenti stessi, come forma di autovalutazione, e 3) l'intervista semi- strutturata con i partecipanti.

L'analisi statistica delle autovalutazioni secondo i descrittori del portfolio ha rivelato quali tra le categorie delle competenze fossero adeguatamente o insufficientemente sviluppate con gli attuali programmi di studio. Inoltre, le correlazioni tra tutte le categorie esaminate hanno confermato la validità dello strumento.

L'analisi delle valutazioni delle lezioni dei docenti tutor coincideva sia con i risultati delle autovalutazioni sia con con la tendenza alla sottovalutazione da parte degli studenti.

I dati qualitativi, invece, hanno rilevato la scarsa abitudine degli studenti all'autovalutazione, insicurezza nell'uso dello strumento riflessivo, il portfolio, e la loro estraneità al concetto stesso dell'autovalutazione e della riflessione autocritica e le preoccupazioni riguardanti il livello dell'oggettività di tali procedimenti. I dati indicano che per l'applicazione degli approcci contemporanei sia nella formazione iniziale degli insegnanti, sia nei termini della successiva formazione permanente, svolte ambedue tramite il processo di riflessione, richiede una maggiore attenzione a quest'aspetto già nelle fasi iniziali. Si propongono le spiegazioni del concetto di riflessione, stesura dei saggi riflessivi sulla propria formazione, diari e altre attività mirate allo sviluppo dell'abitudine all'autovalutazione.

1. Introduzione

Nella formazione degli studenti - futuri insegnanti di lingue straniere presso le università croate tradizionalmente si applicavano due modelli di

formazione il modello di apprendistato e quello “scientifico, mentre dal 2009 è stato introdotto quello più conforme alle tendenze contemporanee – il modello riflessivo.

Il primo modello, quello più tradizionale, il cosiddetto modello di apprendistato (Wallace 1991) sottintende uno o due tirocini presso le scuole statali e/o private incluso delle osservazioni delle lezioni dei docenti tutor e di lezioni autonomamente eseguite dagli studenti, valutate dai tutor.

Il secondo modello, applicato dagli anni '80, chiamato “scientifico” (Wallace 1991) consiste dei corsi universitari in vari campi di linguistica e letteratura mirati allo sviluppo di competenze generiche e quelle più specifiche per l’insegnamento di lingue straniere¹. Tuttavia, gli esperti e diverse ricerche in merito (Mihaljević Djigunović 2004) riportano l’insufficienza di questo modello, in cui l’accento era posto più sull’insegnamento di materie neofilologiche trascurando altri aspetti importanti di glottodidattica, cognizione dell’insegnante ecc. (Borg 2003; Mihaljević Djigunović 2004) rilevanti per la futura professione dell’insegnante.

Inoltre, si è dimostrato che l’applicazione del modello scientifico portava alla separazione tra la teoria e la prassi. Gli insegnanti inesperti principianti spesso rifiutavano i risultati scientifici considerandoli di difficile applicazione in classe e adoperavano, invece, le cosiddette “tecniche di sopravvivenza”², consultandosi con i loro colleghi più esperti copiando le loro idee e i loro “trucchi” e cercando dei piani di lavoro già pronti forniti nei manuali dell’insegnante (Bolitho 1991).

Dalle discussioni in merito al rapporto tra la teoria e la prassi nella formazione degli insegnanti degli anni '80 e '90 del secolo scorso (Orland Barak-Yinon 2007) inizia a svilupparsi un modello alternativo, il modello “riflessivo” (Wallace 1991) basato soprattutto sulle teorie costruttiviste e sulle teorie dell’apprendimento esperienziale (Korthagen 1999).

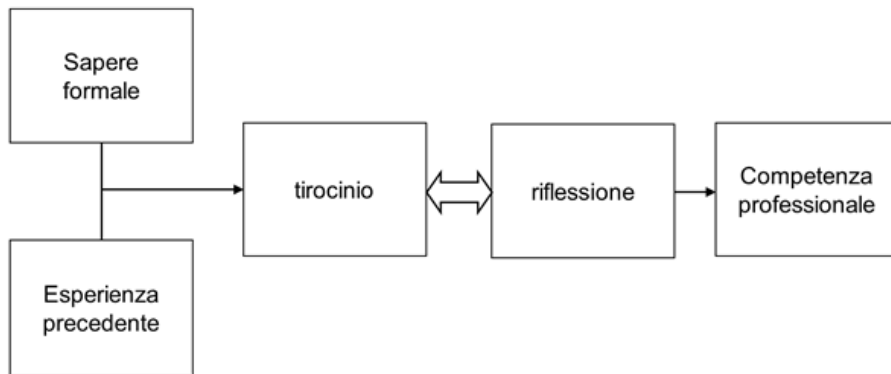
Al centro del modello riflessivo si trova la riflessione intesa come il legame tra il sapere formale (principali teorie linguistiche e glottodidattiche) e il sapere esperienziale. Partendo dalla premessa che “l’inizio dello sviluppo professionale risulta dalla comprensione del proprio lavoro di insegnamento” (Knežević 2007: 217) tale metodo/l’esperienza alla fine porta alla competenza professionale.

¹ Tradizionalmente, questo gruppo di corsi indirizzati alla formazione degli insegnanti comprendeva lezioni di psicologia, didattica e pedagogia e un corso intitolato Metodologia di insegnamento d’italiano, francese, inglese ecc. (in croato *Metodika*). Dopo la riforma universitaria nel 2004, è stato introdotto un maggiore numero dei corsi mirati specificamente allo sviluppo di competenze nell’insegnamento di lingue straniere come ad es.: glottodidattica, valutazione e *testing*, insegnamento precoce, processo di acquisizione di seconda lingua.

² Tanti insegnanti inesperti hanno problemi nell’organizzazione del lavoro in classe, mantenere la disciplina, alterazione delle attività in classe, comunicazione in classe.

Un altro aspetto molto importante del modello riflessivo riguarda la considerazione della propria esperienza dello studente di lingue straniere ovvero, l'autobiografia linguistica (Freeman – Johnson 1998; Tillemma 2000, Järvinen – Kohonen 1995). È stato calcolato che uno studente universitario ha avuto all'incirca 13.000 ore di lezioni durante i cicli obbligatori di formazione (Lortie 1975).

Immagine 1. Il modello riflessivo di Wallace (1991):



Un'ulteriore giustificazione per l'applicazione del modello riflessivo nella formazione degli insegnanti di lingue straniere si trova anche nei fondamentali documenti europei *EC 1995: White Paper On Education and Training: Teaching and Learning - Towards The Learning Society*, *EC 2000: Memorandum on Lifelong Learning in Europe*, *EC 2006: Key Competences for Lifelong Learning* nei quali si accentuano la riflessione e l'approccio esperienziale nonché la nozione dell'insegnamento come processo di educazione permanente (*lifelong learning*).

All'interno del progetto europeo di ricerca chiamato *Training Teachers For Foreign Language: Developments In Europe* è stato elaborato il documento *European Profile For Language Teacher Education – A Frame Of Reference* (Kelly-Grenfell 2004) un elenco delle principali competenze professionali degli insegnanti di lingue. Tra queste si riportano anche "abilità di apprendimento con l'auto-osservazione, abilità di apprendimento osservando gli altri, abilità di riflessione e autovalutazione, abilità dell'uso del Portfolio europeo delle lingue" (Kelly-Grenfell 2004: 59).

Nelle ricerche, la bibliografia propone diversi metodi con cui stimolare la riflessione sul proprio progresso nel processo della formazione degli insegnanti: diari, saggi riflessivi, portfolio...

Inoltre, quando si parla dei concetti di riflessione e di autovalutazione è necessario considerare anche il fatto che si tratti di componenti della valutazione

alternativa o complementare delle competenze degli insegnanti di lingue straniere (Darling Hammond 1986, 1990, 2006). Fattore questo di particolare rilevanza in quanto mira ad una valutazione più accurata e completa delle reali competenze possedute dall'insegnante, in opposizione ai metodi tradizionali come ad esempio i test scritti statali a cui si fa ricorso in vari stati degli USA (Darling Hammond 1986) oppure esami statali di abilitazione applicati in Croazia³.

D'altra parte queste nozioni sottintendono la necessità del cambiamento fondamentale nella percezione tradizionale del ruolo dominante del valutatore, essendo egli un insegnante di lingue oppure un esperto di glottodidattica (Smith – Ushioda 2009). In realtà, si pone la domanda come un insegnante non essendo egli stesso autonomo e riflessivo possa stimolare tali pratiche nei loro apprendenti (Mackenzie 2007).

Comunque, bisogna considerare che questo tipo di approccio, aperto all'autonomia dell'apprendente, sembra essere fortemente condizionato dalla cultura e dalla società e nel caso del sistema croato si parla proprio di una consuetudine storico - culturale alla valutazione normativa, svolta solamente da parte dell'insegnante (Vrhovac 2004).

Per integrare tutte le competenze sopraelencate e le nozioni teoriche è stato elaborato e sperimentato un modello riflessivo rilevante per il sistema croato di formazione universitaria degli insegnanti di lingue straniere.

Immagine 2: Modello riflessivo della formazione degli insegnanti d'italiano (Mardešić 2011).



³ L'esame statale in Croazia prevede la compilazione di un diario del tirocinio contenente soprattutto i piani delle lezioni osservate o eseguite, un saggio scritto, una lezione modello valutata da un esperto in glottodidattica e da un docente di lingua straniera e un esame orale con gli stessi membri della commissione.

2. Ricerca

2.1. Scopo

Lo scopo principale della ricerca era la sperimentazione del modello riflessivo elaborato specificatamente per il contesto della formazione professionale degli insegnanti di lingue straniere in Croazia, identificando la sua appropriatezza e i campi di miglioramento.

L'ipotesi principale era che tutti gli strumenti applicati avrebbero stimolato i processi di riflessione metacognitiva, inclusa l'autovalutazione del proprio processo di formazione professionale.

Tuttavia, nell'ambito di quest'analisi saranno presi in considerazione principalmente i dati qualitativi non ancora pubblicati e le loro implicazioni.

La domanda principale di questa ricerca riguardava l'abilità e/o abitudine all'autovalutazione dei partecipanti e il ruolo degli strumenti applicati nello sviluppo di quest'abilità.

È stato ipotizzato che gli strumenti applicati, Portfolio e schede di autovalutazione avrebbero portato ad un'apertura a tale concezione di insegnamento e apprendimento negli studenti tirocinanti nonostante l'ambito culturale tradizionale estraneo a questo approccio.

2.2. Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato 65 studenti d'italiano, d'inglese e di francese del primo e secondo anno della laurea magistrale, indirizzo insegnamento⁴, di tre università croate (Zagabria, Spalato e Pola) dell'età compresa tra 21 e 27 anni. Il criterio per la selezione del campione riguardava la paragonabilità dei programmi di studi e la disponibilità dei docenti universitari di partecipare alla sperimentazione.

2.3. Strumenti

Lo strumento principale è stato il *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue* (Newby et al. 2007) nella sua redazione croata e adattata al contesto di formazione croato⁵. Lo strumento consta di tre parti:

⁴ La legge prescrive che per poter insegnare nelle scuole statali in questo gruppo di competenze (psicologico- didattico- pedagogiche e specifiche in glottodidattica) gli studenti devono ottenere 60 crediti ECTS.

⁵ Il numero dei descrittori è stato ridotto da 193 a 100 con l'esclusione delle parti riguardanti le attività extracurricolari, i rapporti con i genitori, progetti e simili che richiederebbero un periodo di tirocinio più lungo rispetto a quello previsto dagli attuali programmi universitari.

1) Riflessioni personali – 8 domande aperte riguardanti le proprie esperienze dell'apprendimento di lingue straniere dei partecipanti e le loro aspettative dai programmi di studio,

2) Autovalutazione – parte suddivisa in 7 categorie (Contesto, Metodologia, Risorse, Progettazione didattica, Realizzazione didattica, Apprendimento autonomo, Valutazione dell'apprendimento) descritte da 100 descrittori con l'aggiunta di una scala di tipo Likert di 5 gradi (1 – *ho provato a farlo, ma riscontro ancora tante difficoltà* a 5 – *lo faccio quasi sempre e non riscontro nessuna difficoltà*),

3) Dossier – una mappa di raccolta del materiale elaborato dagli utenti.

Il secondo strumento applicato erano le schede di valutazione delle lezioni svolte dai tirocinanti e compilate dai docenti tutor e dagli studenti stessi (autovalutazione). Le schede sono state elaborate specificatamente per gli scopi della ricerca e in collaborazione con i docenti tutor, e precedentemente pilotate e verificate.

Altri strumenti applicati servivano per la raccolta dei dati qualitativi: l'intervista semi- strutturata (Cohen – Manion – Morrison 2007), focus gruppi, note della ricercatrice e le interviste informali con i docenti tutor.

2.4. Procedura

La sperimentazione è stata svolta in 2 anni accademici, nei semestri estivi in cui gli studenti frequentavano il tirocinio obbligatorio nelle scuole.

Nella prima fase, all'inizio del semestre, è stato presentato il Portfolio, spiegate le sue parti e i partecipanti hanno compilato la prima parte riguardante i loro dati biografici di apprendenti di lingue straniere, nonché le loro aspettative e gli obiettivi dello studio magistrale.

La seconda fase comprendeva 3 autovalutazioni in tre momenti diversi, all'inizio del tirocinio, a metà del processo e alla fine, su tutti i descrittori riguardanti le situazioni che hanno rilevato durante il tirocinio.

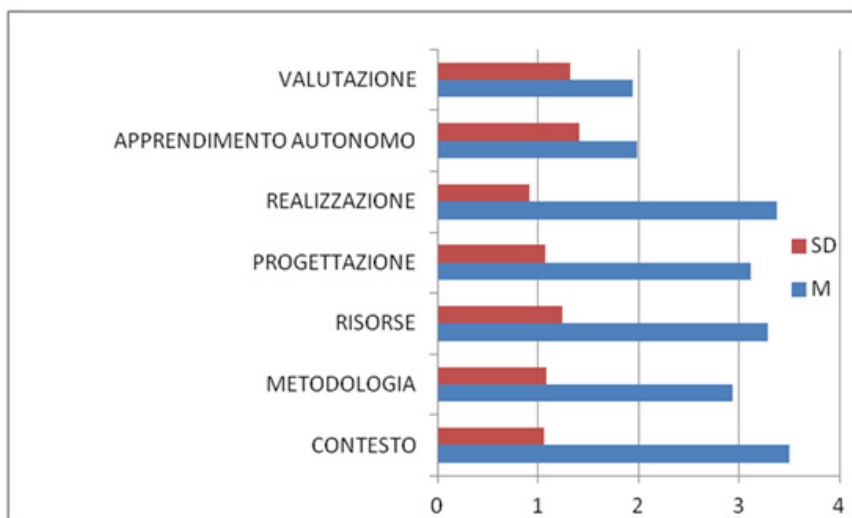
La terza fase consisteva in interviste semi-strutturate con tutti i partecipanti, registrate e trascritte e i focus gruppi con alcuni partecipanti riguardanti le loro opinioni sul lavoro con il portfolio, sulle attività di autovalutazione ecc.

3. Risultati e discussione

3.1. Analisi quantitativa

L'analisi quantitativa dei dati statistici raccolti con il Portfolio e calcolati con il programma statistico SPSS per Windows ha dimostrato i seguenti risultati delle autovalutazioni (Immagine 1):

Immagine 3: risultati delle autovalutazioni per le singole categorie di competenze del Portfolio, N=65, scala 1 - 5 (Mardešić: 2011)



Come si può concludere dall'immagine grafico sopra esposto?, i partecipanti riportano di aver acquisito principalmente competenze riguardanti la comprensione del contesto dell'insegnamento (differenze individuali degli apprendenti, ruolo dell'insegnante nella motivazione e applicazione del Quadro comune di riferimento europeo - QCRE) e riguardanti la metodologia, la progettazione e la realizzazione didattica. I dati indicano chiaramente che i modelli della formazione iniziale degli insegnanti tradizionali sono efficienti e assicurano solide basi, se accompagnate con aggiornamenti in futuro.

Scarsi, invece, i risultati per le categorie di apprendimento autonomo e per l'auto-valutabilità della valutazione dell'apprendimento.

La spiegazione di questi ultimi risultati, riguardanti l'abilità di valutazione, va giustificata con il vigente regolamento statale il quale vieta agli studenti in formazione di compiere processi di valutazione degli apprendenti

(N.N. 112/2010⁶). Nel concreto, dalle osservazioni dei tirocini e dai focus gruppi effettuati dalla ricercatrice risulta che lo sviluppo delle abilità di valutazione degli studenti durante il tirocinio si riduce all'eventuale controllo dei compiti a casa e occasionalmente alle correzioni dei test ma senza la possibilità di fornire un feedback agli apprendenti. Inoltre, dalle interviste con i docenti tutor emerge la tendenza ad escludere i tirocinanti dalle lezioni in cui si svolge la valutazione perché considerate di poca utilità, preferendo impiegare i tirocinanti solamente nelle lezioni mirate allo sviluppo delle quattro abilità linguistiche, ovvero in quelle con una maggiore comunicazione con gli apprendenti.

Questi risultati sono paragonabili ad altri dati forniti dai ricercatori che riportano la scarsa competenza della valutazione sia con i campioni di insegnanti principianti sia con quelli esperti (Pavin – Rijavec – Ridički 2005; Torre-Ricchiardi 2007; Razdevšek, Pučko: 2005).

Per quanto riguarda, invece, la scarsa abilità nell'ambito dell'apprendimento autonomo, il dato deve essere osservato da più punti di vista. Il primo riguarda le poche ore di tirocinio previste dai programmi attuali (da 30 per l'italiano a 70 ore scolastiche – per il francese) principalmente svolte nell'ambito delle classi diverse. Successivamente, bisogna prendere in considerazione il ruolo delle esperienze personali dei partecipanti, essendo le strategie di apprendimento ancora un campo poco sviluppato, e quindi anche poco acquisito all'interno dei programmi universitari (Pavičić – Takač: 2008). In effetti, non pochi esperti riportano proprio come il concetto di autovalutazione da parte degli apprendenti sia un punto cruciale, non essendo gli insegnanti pronti a rinunciare al loro tradizionale ruolo dominante (Vrhovac 2010 b Sanja). Si pone, pertanto, un interrogativo, ovvero: “come può un insegnante non autonomo, stimolare i propri apprendenti a diventare autonomi?”

In ambito accademico è stato spesso sottolineato il ruolo del contesto sociale e culturale che è necessario prendere in considerazione quando si esamina l'apprendimento autonomo (Smith, 2003 b Sanja). I nostri risultati sembrano supportare tale atteggiamento specialmente analizzando altri risultati ottenuti che presenteremo in seguito.

Paragonando i risultati delle valutazioni dei docenti tutor delle lezioni tenute dagli studenti e le auto valutazioni degli studenti stessi emerge una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi, in merito alle valutazioni dei tutor. Gli studenti - futuri insegnanti tendevano a sottovalutare, statisticamente in modo significativo, le proprie *performance* in classe ($M= 4,53$ valutazione del docente tutor, $M= 4,17$ dello studente, $p < 0,01$, Mardešić: 2011).

⁶ Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, N.N. 112/2010

3.2. Analisi qualitativa

Successivamente, è stata effettuata l'analisi qualitativa delle interviste semi – strutturate condotte con tutti i partecipanti, con le loro risposte trascritte e codificate, e analizzate con il metodo dell'analisi del contenuto (Andrilović: 1986; Cohen – Maion - Manison: 2007). Tutte le risposte sono state lette separatamente da due ricercatrici, categorizzate, e per ogni categoria è stata individuata una risposta tipica. In seguito, i risultati sono stati paragonati e le categorie conseguentemente ri-analizzate e concordate.

In generale, le interviste con i partecipanti hanno confermato pienamente le premesse descritte nella parte introduttiva.

Più della metà dei partecipanti (46 /65) hanno riportato di aver riscontrato problemi nell'uso del Portfolio, valutandolo troppo lungo, troppo dettagliato, stimando poco chiaro il suo obiettivo e troppo poche le ore di tirocinio per tale tipo di auto valutazione.

Indicativo è anche il risultato per la domanda sulla valutazione del proprio lavoro con il Portfolio, valutato da un terzo di studenti (23/65) medio o sotto la media. In questo senso è significativo anche il fatto che la metà dei partecipanti (N=30) dichiara di non aver capito alcuni descrittori e 20 di essi riportano di averli compresi solamente dopo averli letti due o più volte.

I nostri risultati sono paragonabili a quelli degli altri studiosi che hanno maneggiato lo stesso strumento di ricerca e nei quali è stata registrata la scarsa comprensibilità dei descrittori e il loro numero eccessivo (Straková 2010; Fenner 2011; Nihlén 2011; Orlova 2011; Mehlmauer Larcher 2011). Lo stesso problema si è verificato anche con altri tipi di portfolio, meno strutturati, in cui sono stati identificati, ad esempio, il problema del tempo e impegno necessari per un determinato tipo di lavoro (Wade - Yarbrough 1996; Zeichner – Wray: 2001) o la mancanza di una visione chiara dello scopo di autovalutazione e della riflessione (Far Darling: 2011; Tillema Smith: 2007; Imhof – Picard: 2009).

D'altra parte la metà ha individuato come lato positivo del lavoro con il Portfolio la possibilità di avviare una riflessione sul proprio lavoro e sulle lezioni (N=28) *“ho riflettuto su quello che avevo fatto in classe”*, la possibilità di fare autovalutazione (N=10) *“ho scoperto che ci sono tanti modi in cui puoi autovalutarti”*, la scoperta di nuovi aspetti dell'insegnamento di lingue straniere (N=23) *“Ho cominciato a riflettere su cose a cui non avevo mai pensato prima”*, un aiuto per il monitoraggio del proprio progresso, difetti e punti forti (N=24) *“capisci quali sono i tuoi pregi e difetti”*.

Anche questi risultati sono paragonabili ad altri lavori in cui è stato applicato lo stesso strumento (Fenner: 2011; Orlova: 2011; Bagarić: 2011; Straková: 2010).

Oltre all'evidente problema che risulta dai dati riportati sopra, ovvero il dover confrontarsi con uno strumento nuovo e non sufficientemente chiaro, le risposte analizzate confermano le premesse introduttive. Infatti, alla domanda: *è stato difficile valutare se stesso?* più della metà dei partecipanti valuta l'autovalutazione problematica (N=45). La metà ha sottolineato il problema dell'oggettività (N=21) *“non posso mai essere completamente oggettivo con me stesso”*, mentre l'altra metà ha riportato espressamente l'inclinazione alla sottovalutazione e all'eccessiva autocritica (N=25) con risposte: *“A me sembra che le cose siano andate molto peggio”*. Alcuni, invece, dichiarano espressamente la preferenza di valutatori esterni *“Preferirei un valutatore esperto...”*.

Questi dati indicano chiaramente la poca abitudine e propensione degli studenti al processo di auto – valutazione e di conseguenza una contrarietà ai metodi di valutazione alternativa. La risposta tipo è: *“Sinceramente non stato educato in questa prospettiva. Non l'ho mai fatto come allievo e tutto questo per me è nuovo e strano”*.

I risultati di quest'analisi sono pienamente coerenti con i risultati emersi da alcuni studi precedenti che hanno dimostrato che non tutti gli studenti (Korthagen 1999, Wade – Yarbrough 1996) e gli insegnanti esperti (Barbaroša Šikić – Češi 2007) sono inclini all'apprendimento auto- regolativo e alla riflessione.

Ulteriore conferma di questa conclusione è rappresentata dal dato che fra tutti i partecipanti, solamente quattro studentesse hanno continuato ad usare il Portofolio e a praticare l'autovalutazione anche l'anno successivo e hanno dichiarato di aver registrato dei progressi sia in alcune categorie di competenze sia nelle loro abilità di autovalutazione.

4. Conclusioni e implicazioni

Nonostante i dati qui presentati siano risultati da una ricerca limitata in termini di numero dei partecipanti e prendendo in considerazione che si è trattato del pilotaggio di uno strumento nuovo, si può concludere che in generale è stato raggiunto lo scopo della stimolazione alla riflessione e all'autovalutazione.

Tuttavia, dall'analisi qualitativa emerge soprattutto la scarsa abitudine degli studenti universitari al processo di autovalutazione e, di conseguenza, alla riflessione in merito al proprio sviluppo professionale.

L'applicazione del Portofolio non ha dimostrato di aver apportato i previsti cambiamenti cognitivi nel campione. Una buona parte del campione ha percepito i descrittori del Portofolio come un elenco di obiettivi da raggiungere durante lo studio universitario ed ha causato un senso di frustrazione nei confronti del

programma, non raggiungendo l'obiettivo di far comprendere agli studenti che la formazione degli insegnanti è un processo di aggiornamento permanente.

Di conseguenza, non ci si potrà aspettare un cambiamento significativo del tradizionale ruolo dell'insegnante, quello dominante del valutatore normativo, verso uno più collaborativo e mirato alla stimolazione dell'autonomia dell'apprendente (Smith-Ushioda 2009).

In primo luogo bisogna considerare l'impossibilità di "obbligare" gli studenti a riflessioni e all'auto – valutazione del proprio sviluppo professionale, considerando sia le differenze individuali che il contesto socio – culturale non ancora propenso ad una valutazione alternativa, ma orientato ancora ai processi di valutazione esterna, considerata oggettiva. Elemento in definitiva paradossale se si considera che gli stessi studenti, in base alle proprie esperienze, riportano proprio la mancanza di oggettività della valutazione dei loro insegnati di lingue durante il loro percorso di formazione.

In secondo luogo, per poter introdurre questo cambiamento d'orientamento nel processo di formazione iniziale si suggerisce di continuare con l'applicazione del Portfolio descritto in precedenza, ma con una spiegazione dettagliata del suo scopo e della metodologia utilizzata. Il Portfolio, tuttavia, non dovrebbe diventare uno strumento obbligatorio in quanto non potrà mai corrispondere alle caratteristiche individuali di ciascuno studente.

Inoltre, si propongono altri strumenti mirati alla stimolazione della riflessione e dell'autovalutazione come ad es. saggi riflessivi, formulati in base ad una serie di domande aperte alle quali si risponde all'inizio di ogni ciclo di formazione e accompagnate da discussioni in gruppo. Infatti, negli anni successivi, rispetto al campione selezionato nella ricerca, nella formazione degli insegnanti d'italiano dell'Università di Zagabria è stata adottata la stesura da parte degli studenti di due brevi elaborati riflessivi scritti all'inizio e alla fine del tirocinio. Il primo elaborato è composto da alcune domande aperte riguardanti le proprie esperienze come apprendente di lingua e gli obiettivi dei corsi universitari. Il secondo esamina i cambiamenti registrati dagli studenti e la scoperta dei nuovi aspetti dell'insegnamento di lingua italiana dopo ogni ciclo di tirocinio. Questa pratica ha portato a dei cambiamenti cognitivi significativi e quindi è stata aggiunta al modello riflessivo applicato all'Italianistica zagabrese (Mardešić 2016 in stampa).

Con lo sviluppo dell'abitudine all'autovalutazione durante lo studio universitario si può presupporre anche una maggiore familiarizzazione con tale prassi.

Si consiglia l'applicazione dei descrittori scelti per i corsi universitari specifici, ovvero categorie di competenze di insegnamento parziali, invece dell'applicazione dell'intero Portfolio. In questo modo si svilupperebbe gradualmente l'abitudine alla riflessione e all'autovalutazione e progressivamente

gli studenti potrebbero comprendere i benefici e la necessità di tale approccio. E allo stesso tempo il docente universitario riceve un feedback continuo sulle parti del programma da migliorare, come confermato anche da Bagarić (2010).

In fine si può concludere che la riflessione e l'autovalutazione sono due concetti ancora estranei sia agli studenti che agli insegnanti esperti, come anche a quelli coinvolti nel processo di formazione secondaria e a coloro che si stanno accingendo all'esame statale di abilitazione professionale. In effetti, dalle osservazioni della ricercatrice risulta che i candidati all'esame statale abbiano scarsa familiarità con i fondamentali concetti teorici dell'apprendimento autonomo, come ad esempio la nozione delle strategie di apprendimento metacognitive che sottintendono le abilità di pianificazione, riflessione e autovalutazione. Il fatto che il Portfolio europeo delle lingue sia solamente uno strumento raccomandato e non obbligatorio nelle scuole croate conferma questa conclusione.

Se non si inizia a formare gli insegnanti di lingue aperti al concetto di autonomia dell'apprendente, pronti al cambiamento del loro ruolo tradizionale di valutatore unico e più aperti alle pratiche di valutazione alternativa, non ci potremo aspettare che gli apprendenti diventino autonomi e responsabili del proprio progresso nell'apprendimento delle lingue straniere.

Bibliografia

- Andrić Vlado, 1986. *Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja*. Zagreb, Školska knjiga
- Bagarić Vesna, 2011. *The Role of the EPOSTL in the Evaluation and Development Education Programmes in Croatia* in Newby David et al. (a cura di), *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Graz, ECML, pp.71-83
- Barbaroša – Šikić Mirela, Češi Marijana, 2007. *Proces samovrednovanja – doprinos kvaliteti nastave* in Previšić Vlatko et al,(a cura di), *Pedagogija. Prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. (2)* Zagreb, Hrvatsko pedagoškijsko društvo, pp. 27- 39
- Bolitho, Rod, 1991. *A place for second language acquisition in teacher development and in teacher education programmes* in «Language acquisition and the Second/foreign language classroom. Anthology Series» 28, pp. 25 – 34
- Borg Simon, 2003. *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do* in «Language Teaching,» 36 (2), pp. 81- 109
- Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, 2007. *Metode istraživanja u obrazovanju*, Jastrebarsko: Slap
- Darling-Hammond, Linda, 1986. *A proposal for evaluation in the teaching profession* in «Elementary School Journal»86 (4), pp. 531 – 551

- Darling-Hammond, Linda, 2006. *Assessing Teacher Education: The Usefulness of Multiple Measures for Assessing Program Outcomes* in «Journal of Teacher Education», 57 (2), pp. 120 – 138
- Darling-Hammond, Linda, 1990. *Teacher Evaluation in Transition: Emerging Roles and Evolving Methods*, in Millman Jason e Darling - Hammond Linda (a cura di), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications, pp. 17 – 32
- Farr Darling Linda, 2001. *Portfolio as practice: the narratives of emerging teachers* in «Teaching and Teacher Education», 17 (1), pp. 107-121
- Fenner, Annie Britt, 2011. *The EPOSTL as a tool for reflection in three contexts of language teacher education*, Newby David et al. (a cura di) in *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz, ECML, pp. 37-45
- Imhof Margarete, Picard Christin, 2009. *Views on using portfolio in teacher education* in «Teaching and Teacher Education», 25 (1), pp. 1 – 6
- Järvinen, Annikki, Kohonen, Viljo, 1995. *Promoting professional development in Higher Education through Portfolio* in «Assessment & Evaluation in Higher Education», 20 (1), pp. 25 – 36
- Kelly Michael, Grenfell Michael, 2004. *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Southampton, UK: University of Southampton
- Knežević Božana, 2008. *Empowerment through Critical Reflective Teaching and Learning* in Delanoy Werner, Volkmann Laurenz (a cura di) in «Future Perspectives for English Language Teaching», Heidelberg: Universitaetsverlag Winter, pp. 201- 208
- Korthagen Fred, 1999. *Linking Reflection and Technical Competence: the logbook as an instrument in teacher education* in «European Journal of Teacher Education», 22 (2/3), pp. 191 – 207
- Lortie Dan, 1975. *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Mackenzie Alan, 2007. *Commentary on Part Three: Teachers, Transitions and Time: Learning for Educational Change*. in AA. VV *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Palgrave Macmillan, pp. 222 – 230.
- Mardešić Sandra, 2011. *The role of the reflective approach in the initial foreign language teacher education*. Università di Zagabria. Tesi di dottorato non pubblicata
- Mardešić Sandra, 2016. (in stampa) *The Reflective Approach In Pre-Service Foreign Language Teacher Education*, in *New Trends in Foreign Language Teaching*, University of Granada.
- Mehlmauer – Larcher Barbara, 2011. *Implementing the EPOSTL in the early phase of pre- service EFL teacher education* in Newby David et al. (a cura di) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*, Graz, ECM, 29-37
- Mihaljević Djigunović Jelena, 2004. *Danas i sutra nastave stranih jezika, u «Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika* in Stolac Diana, Ivanetić Nada, Pritchard Boris (a cura di). *Zbornik radova sa savjetovanja održanoga 17. i 18. svibnja 2002. u Opatiji*. Zagreb- Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, pp. 327 – 333

- Newby David, Allan Rebecca, Fenner Anne Britt, Jones Barry, Komorowska Hanna, Soghikyan Kristine, 2007. *European Portfolio for Student Teachers of Languages – EPOSTL*. Graz: European Center for Modern Languages
- Nihlén Cecilia, 2011. *What goes into the EPOSTL dossier and why?* in Newby David et al., (a cura di) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: ECML, 45-55
- Orland-Barak Lily, Yinon Hayuta, 2007. *When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse* in «Teaching and Teacher Education», 23 (6), pp. 957 – 969
- Orlova Natalia, 2011. *Challenges of Integrating the EPOSTL into Pre – Service Teacher Training* in Newby David et al., (a cura di) *Using the European Portfolio for Student Teachers of Languages*. Graz: ECML, pp. 19-29
- Pavičić Takač Višnja, 2008. *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters
- Pavin Tea, Rijavec Majda, Miljević Ridički Renata, 2005. *Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika* in Vizek Vidović Vlasta (a cura di) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspective*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, pp. 95 – 119
- Razdevšek-Pučko Cveta, 2005. *Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra)?* in «Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu», 146 (1), pp. 75 – 90
- Smith Richard, 2003. *Postscript: Implications for Language Education*, in David Smith, Richard Smith (a cura di) *Learner Autonomy across Cultures. Language Education Perspectives*, Palgrave Macmillan, pp. 254 – 260.
- Smith Richard, Ushioda Ema, 2009. *Autonomy: Under whose control?* In (a cura di AA.VV) *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Pemberton, Hong Kong: Hong Kong University Press, pp. 241 – 253.
- Straková Zuzana, 2010. *European Portfolio for Student Teachers of Languages and its Benefits for Pre –Service Teacher Training*.- <http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Kacmarova1/index.htm>
- Tillema Harm, Smith Kari, 2007. *Portfolio appraisal: In search of criteria*. in «Teaching and Teacher Education», 23 (4), pp. 442- 456
- Torre Emanuela, Ricchiardi Paola, 200. *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Gardolo: Erickson
- Vrhovac Yvonne, 2004. *Učeničova samostalnost – jesmo li spremni za nju?* in Stolac, Diana, Ivanetić Nada, Pritchard, Boris (a cura di): *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika. Zbornik radova sa savjetovanja održanoga 17. i 18. svibnja 2002. u Opatiji*. Zagreb/Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, pp. 471 – 482.
- Vrhovac Yvonne, 2010. in Vrhovac Yvonne et al. (a cura di) *Introduire le Portfolio européen des langues dans des classes croates et françaises de langues étrangères. Expériences des enseignants et activités avec des apprenants de 8 à 14 ans/Introducing the European Language Portfolio in the Croatian and French Foreign Language Classroom: Teachers' Experiences and Classroom Activities with 8 to 14 Year Olds*. Zagreb: FF press, pp. 7 – 8.

-
- Wade Rahima, Yarbrough Donald, 1996. *Portfolios: A Tool For Reflective Thinking In Teacher Education?*. «Teaching and Teacher Education», 12 (1), pp. 63- 79
- Zeichner Ken, Wray Susan, 2001. *The teaching portfolio in US teacher education programs: what we know and what we need to know*. «Teaching and Teacher Education», 17 (5), pp. 613 – 62

Darja MERTELJ,
Maša GRAD
Università di Ljubljana

«ACCELERAZIONE» DELL'APPRENDIMENTO/ACQUISIZIONE TRAMITE VALUTAZIONE FORMATIVA E SOMMATIVA DELL'ITALIANO LS TRA I PRINCIPIANTI A LIVELLO A1

Abstract: Il presente contributo si prefigge di presentare una breve rassegna su come è stata concepita la valutazione formativa dell'italiano LS tra i “veri” principianti del primo anno d'italianistica. Nel loro corso si perseguiva lo scopo di accelerare il processo di apprendimento/acquisizione dell'italiano e raggiungere il livello A1 in meno tempo possibile. A tale proposito è stato pianificato un controllo con lunghi test scritti e brevi test orali ogni quattro settimane, i primi con compiti sempre più ‘produttivi’ a scapito dei ‘ricettivi’; nelle prove orali, invece, si verificavano solo conoscenze ‘produttive’. Tra alcune particolarità del progetto va menzionato un elevato uso di testi in L1 che offrono una specie di ‘appoggio mentale/visivo’ per la produzione in LS, quindi una variazione dell’approccio grammaticale-traduttivo. La nostra ipotesi di poter accelerare l’apprendimento/acquisizione della LS con delle verifiche strutturate con una crescente prevalenza di compiti della produzione linguistica a scapito delle competenze ricettive è stata in parte confermata. Durante il processo sono stati osservati parecchi altri fenomeni interessanti.

Parole chiave: principianti, compiti produttivi, L1/lingua madre, intensificazione, valutazione formativa e sommativa

1. INTRODUZIONE

La valutazione è uno dei momenti fondamentali dell'apprendimento e dell'insegnamento di una lingua seconda o straniera giacché ci permette di verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati. La valutazione delle competenze, ovvero il feedback fornito dalla valutazione, permette il monitoraggio, fenomeno che di seguito rende possibile il cambiamento e il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento della lingua straniera. Tramite il processo di apprendimento normale o ‘accelerato’ (il concetto

viene reso nel proseguimento dell'articolo), anche applicando una valutazione regolare e continua, cioè soprattutto con i test di progresso, gli apprendenti possono imparare la lingua straniera più efficacemente. È importante che i test (di progresso ed anche di profitto) siano strutturati in modo appropriato rispetto agli obiettivi, ciò significa che devono valutare sia le conoscenze ricettive che produttive.

Oltre al lavoro a lezione, c'è anche il *pensum* del lavoro autonomo che ha un ruolo molto importante nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera: si desidera che sia efficace, quindi intenso e ben composto affinché contribuisca alla conoscenza linguistica di comprensione e della produzione della lingua. Gli apprendenti seguono le istruzioni dell'insegnante per l'apprendimento di una lingua straniera, fanno regolarmente i compiti assegnati per casa, studiano da soli, il che viene regolarmente e sistematicamente verificato. Alla fine viene dato agli studenti il feedback.

Pertanto, il contributo si prefigge, in primo luogo, di presentare un *work in progress* (iniziato nel 2014-15 che tuttora continua), una breve rassegna di come è stata concepita la valutazione formativa con lo scopo di accelerare il processo di apprendimento/acquisizione dell'italiano LS tra gli studenti del primo anno senza preconcose (diagnosticati con un breve test come idonei per il corso integrativo). Il punto di arrivo del Corso sarebbe stato il livello A1 dopo 50 ore di contatto (e circa altrettante di lavoro autonomo guidato). Si tratta della presentazione di una regolare e intensa verifica dei progressi compiuti nel processo di acquisizione/apprendimento, sia orale che scritta (ogni quattro settimane un test scritto di 90 minuti e una prova orale individuale di 10 minuti). La caratteristica desiderata, ma non condizione necessaria, per l'inserimento nel gruppo era quella di disporre di motivazione intrinseca, che sarebbe stata incrementata da quella estrinseca in base a molto feedback correttivo individuale.

1.1. Premesse teoriche sulla valutazione

«La valutazione è uno dei momenti fondamentali e irrinunciabili dell'azione didattica che presenta da sempre una serie di difficoltà oggettive, che partono dalla difficoltà a costruire, interpretare e utilizzare prove di verifica davvero utili e significative, all'impossibilità di non tenere in giusta considerazione nel processo valutativo fattori che riguardano la sfera e l'universo personale dello studente e del docente stesso» (D'Annunzio-Serragiotto 2016: 3). Quindi, con una valutazione regolare è possibile assicurare il progresso o il miglioramento delle competenze degli apprendenti, a condizione che le verifiche abbiano una struttura appropriata. In questo modo si ottengono delle informazioni utili sia per l'apprendente sia per l'insegnante. Con delle verifiche ben preparate gli apprendenti possono progredire gradualmente e raggiungere livelli sempre

più alti, e superare – prevedibilmente – anche il livello A1 relativamente in poco tempo.

Le espressioni ‘verifica, valutazione e certificazione’ vengono spesso utilizzate nell’ambito dell’insegnamento/apprendimento della lingua straniera. Come sostiene Diadori et al. (2015: 343) «la ‘verifica’ indica l’atto di accertare l’esistenza, l’autenticità e la validità di un fatto mediante opportune prove; la ‘valutazione’ si realizza nell’atto di giudicare e attribuire valore a qualcuno o a qualcosa; per ‘certificazione’ si intende invece l’atto del certificare mediante attestato ufficiale l’esistenza di certe condizioni».

Balboni e Mezzadri (cf. 2014: 46) ricordano che l’espressione ‘certificazione’ viene spesso confusa da un pubblico non esperto con le altre due espressioni, cioè con la ‘verifica’ e la ‘valutazione’. Gli studiosi descrivono la ‘verifica’ come «la raccolta di dati più oggettivi possibile» (ibid.), la ‘valutazione’ come «l’interpretazione che l’insegnante dà di quei dati in ordine alla personalità dello studente, al rapporto tra i risultati e gli obiettivi del corso, ecc.» (ibid.) e la ‘certificazione’ come

«una foto istantanea della competenza comunicativa di una persona in una lingua: si basa su un’ipotesi di che cosa significhi sapere una lingua e di come tale competenza possa essere suddivisa in sezioni e poi di come possa essere verificata, accertata, testata, fotografata la competenza, [...] è una fotografia che ritrae una competenza collocandola all’interno di una scala graduata, come le foto segnaletiche che ritraggono la persona accanto a un metro che ne indica l’altezza in centimetri».

(Balboni-Mezzadri 2014: 46)

Lo stesso Balboni fornisce insieme a Mezzadri (cf. Balboni-Mezzadri 2014: 78-79) una definizione ancora più specifica da un punto di vista linguistico e glottodidattico, e definisce la verifica come approssimativa, sottolineando quindi che l’insegnante può valutare i risultati ottenuti dallo studente ma non può affermare con certezza se questi stessi risultati linguistici siano legati al processo di acquisizione o a quello di apprendimento e quindi ad uno studio intenso, che a un certo punto è comunque destinato a svanire.

Indubbiamente la valutazione rappresenta un rapporto tra docente e studente in cui i due si scambiano informazioni che sono importanti per il processo di insegnamento e apprendimento. Lo studente può dimostrare all’insegnante di aver studiato e rivelare in questo modo i propri progressi, le difficoltà e i bisogni. Grazie alla valutazione, l’insegnante può, tra l’altro, anche percepire le difficoltà e in base ai risultati ottenuti adattare oppure cambiare il suo insegnamento.¹

¹ Succede spesso anche che l’insegnante valuti solo ciò che è semplice da valutare, ad esempio gli esercizi non produttivi, e tralasci invece i più complessi come la produzione scritta o orale. Facendo così, l’insegnante non può ottenere un feedback che lo aiuti ad adattare il suo modo di insegnamento (cf. Novello 2014: 10).

Perciò si può dire che la valutazione rappresenta una base per l'intero processo di insegnamento e aiuta a migliorare l'efficacia dell'apprendimento (cf. Novello 2014: 9-10).

Può succedere che a causa di mancanza di valutazione (regolare e sistematica) gli studenti incontrino delle difficoltà che non permettono loro di poter progredire. Perciò è molto importante che l'insegnante svolga una valutazione costante e così assicuri un feedback sia a se stesso sia allo studente. La valutazione è quindi importante per tutte le persone coinvolte in questo processo, dato che il feedback che ottengono rappresenta la base per gestire e adattare la valutazione. È fondamentale, perciò, che la valutazione sia svolta in maniera costante e appropriata perché solo così essa avrà un impatto positivo e utile.

1.2. QCER e tipologie di test

L'A1 è il livello comune di riferimento più basso delle competenze linguistiche, probabilmente anche il passo più difficile da sormontare per gli apprendenti dato che iniziano dal punto zero. Prima di raggiungere questo livello l'apprendente può svolgere diverse attività specifiche, però con delle conoscenze molto limitate. Un apprendente appartenente al livello A1 è capace di partecipare a situazioni semplificate, ciò significa che è in grado di fare domande semplici sulla vita di una persona (sul luogo dove vive, sulle persone che conosce, sulle cose che possiede etc.) e di rispondere a queste domande con frasi semplici; egli è capace, inoltre, di parlare di temi conosciuti. Al livello A1 l'apprendente non possiede, però, un repertorio lessicalmente organizzato di espressioni che rimandano a situazioni specifiche (cf. QCER: 41). Nel nostro caso, in base ad un'impostazione intensa del nostro Corso, l'obiettivo ufficiale era sì raggiungere il livello A1, ma con la comprensione e la conoscenza grammaticale e lessicale almeno di un A2 dopo 50 ore e in più un'ottima base per raggiungere il livello A2 già prima della metà del secondo semestre e in parte il livello B1 alla fine del semestre successivo.

I descrittori del QCER possono fungere da punti di orientamento nella preparazione dei test che rimangono il mezzo fondamentale per svolgere la verifica e la valutazione. Gli esperti in valutazione nell'ambito della glottodidattica (ad es. Porcelli 1998, Novello 2014: 42-44, D'Annunzio-Serragiotto 2016: 3) distinguono alcune tipologie di test che hanno scopi diversi e specifici, e che aiutano gli insegnanti ad orientarsi nella scelta del tipo di test da proporre o preparare in una situazione specifica. Tra questi, per gli obiettivi del nostro 'progetto', sono di particolare importanza a) i test di progresso che mostrano se l'apprendente segue la programmazione prevista, cioè indicano che cosa ha già acquisito l'apprendente e a quale livello può essere collocato; b) i test di profitto

che dimostrano ciò che l'apprendente ha raggiunto (o dovrebbe raggiungere) alla fine di un certo stadio dell'insegnamento.

È importante che le verifiche siano svolte regolarmente, così da sembrare naturali e anche indispensabili, e che gli apprendenti diventino abituati allo svolgimento delle prove. Solo così l'insegnante riceve un feedback costante delle abilità e capacità degli apprendenti. Per stabilirne l'efficacia, le modalità di valutazione vanno presentate anche agli apprendenti perché quando l'apprendente non è informato riguardo a questi fattori, i risultati non sono o non possono essere considerati reali (le prestazioni degli apprendenti possono essere ridotte anche del 50%). Si può dire che è necessario che la verifica appropriata e regolare sia considerata indispensabile nell'ambito scolastico (cf. Novello 2014: 60-61).

2. PARTE EMPIRICA

Nella parte empirica si trova l'analisi di quattro test svolti nel corso di un semestre, con 50 ore di contatto, distribuite in 3,5 mesi e circa altrettante ore di lavoro autonomo atteso dagli studenti. I risultati di questi quattro test sono stati confrontati con i risultati del test CILS – A1 (quindi un test per il certificato standardizzato al livello A1, secondo il *Quadro comune europeo di riferimento*) per verificare se, dopo un processo d'insegnamento/apprendimento intenso, tra ore di contatto, lavoro autonomo regolare e ben strutturato, gli studenti non solo raggiungano il livello A1, ma progrediscano in generale.

I quattro test scritti contenevano – gradualmente – sempre più compiti 'produttivi' a scapito dei 'ricettivi'. Il criterio principale per la scelta e suddivisione degli esercizi per ogni test non era un equilibrio delle quattro abilità, ma i compiti mirati alla verifica delle conoscenze 'ricettive' diminuivano gradualmente a favore dei compiti sulla conoscenze produttiva della lingua meta. I compiti 'ricettivi' verificavano la comprensione scritta, lessico e grammatica, e i 'produttivi' anche il binomio lessico e grammatica e, in forma scritta, il linguaggio parlato (e solo in una parte minore anche l'italiano scritto). Tutti gli esercizi adoperati nei test erano già conosciuti dagli studenti, cioè rappresentavano una parte minore dei materiali predisposti per il lavoro autonomo.

2.1. Domande di ricerca

L'obiettivo principale di questo progetto era dimostrare che con una valutazione continua, regolare, ben strutturata e per di più 'combinata' con un processo 'accelerato' di apprendimento (più contenuti in meno ore rispetto alla distribuzione standard) si può raggiungere il progresso nella lingua

straniera ‘target’, nel nostro caso italiano insegnato fuori Italia a principianti assoluti, ovvero un notevole miglioramento delle loro competenze linguistico-comunicative relativamente in poco tempo. È possibile ottenere, in questo modo, un raggiungimento del livello A1 in 50 ore di contatto con il relativo lavoro autonomo, anziché in circa 100 ore di contatto e altrettante ore di lavoro autonomo?

La nostra domanda di partenza era una domanda generale a cui spesso si cercano e raramente si ottengono risposte chiare: Sarebbe possibile ‘accelerare’ l’apprendimento e l’acquisizione dell’italiano LS tra gli apprendenti sloveni? Che cosa introdurre nel processo per rendere possibile l’accelerazione? Che ruolo potrebbe avere la L1 come risorsa maggiore, sia del sapere sul mondo sia della linguistica in generale?

Nell’intento di trovare modi equilibrati mediante i quali sostenere gli studenti in modo sistematico nel loro processo di apprendimento sia durante le ore di contatto sia durante il loro lavoro autonomo, è maturata la decisione di farlo piuttosto con l’uso dei dolci ‘bastoni’ che con le sole ‘carote’, cioè puntando sugli elementi della motivazione estrinseca meno piacevoli rispetto alle prevalenti ‘dolci parole’, quindi far lavorare gli studenti seriamente perché costretti dai test scritti e orali frequentissimi e regolari (ogni quattro settimane), che dettavano il ritmo ponderato del resto del lavoro a scuola e a casa. Anche se vari aspetti sono stati osservati, non tutti in modo sistematico, per il presente contributo ci siamo avvalsi di tre domande guida, tutte legate alla simbiosi tra l’insegnamento nelle ore di contatto e l’apprendimento autonomo a casa, verificato e valutato regolarmente:

- Sono tutti gli studenti capaci, essendo coinvolti in ritmo ‘ponderato’, di raggiungere il livello A1 in 50 ore?
- Con l’impiego (e di conseguenza: con il sostegno) della L1 si possono far sviluppare in particolare le abilità produttive?
- È possibile che le abilità ricettive si sviluppino come ‘un effetto laterale’, senza essere sistematicamente sviluppate?

Nel caso della prima domanda di ricerca si è partiti da un quadro generale diffuso, osservabile sul mercato editoriale in base alle copertine dei libri di testo, grammatiche pedagogiche e manuali simili, che lasciano intuire che per un pieno raggiungimento del livello A1 ci vogliono circa 100 ore consolidate con ore supplementari di lavoro autonomo. Certamente gli editori sono guidati anche da interessi commerciali, però da ricerche nel settore glottodidattico emerge che il presupposto delle ‘100 ore per A1’ dipenda largamente dalla lingua target, dalla L1 dell’apprendente nonché del suo talento verbale, intelligenza generale, motivazione intrinseca, status socio-economico, ecc. Inoltre eravamo convinti che questi margini cospicui erano esagerati per il nostro contesto di lavoro in

cui volevamo combinare/ricavare il maggior vantaggio possibile combinando il presupposto alto interesse degli studenti e il nostro obiettivo di inserirli quanto prima nel resto dei corsi regolari della laurea triennale in italianistica.

Pertanto, a proposito dei possibili effetti della prevista valutazione regolare, sistematica e 'ponderata' sia orale che scritta, ci si aspettava che la condizione necessaria per il successo sarebbe stata la passione dello studente (ovvero: una sua forte motivazione intrinseca), sostenuta dal *coaching* da parte degli insegnanti (per apporre motivazione estrinseca tramite un lavoro sistematico e feedback correttivo personalizzato con consigli individuali da sostenere lo studente nei suoi sforzi).

Alcune decisioni 'tecniche' hanno contribuito al loro apporto: ad es. la scelta di un libro di testo disponibile sul mercato per gli studenti universitari, colorito e con il supplemento di testi audio online (propri del libro di testo in uso). Inoltre, gli studenti dovevano consultare solo una grammatica pedagogica semplice e bilingue, non si sono usati (molti) altri materiali didattici o handout (se sì, il libro di testo *Amici d'Italia 1 e 2*) e come ultimo, ma non per questo meno importante, il fatto che la L1 è benvenuta e usata spesso in classe e a casa sotto forma di compiti con 'traduzioni pedagogiche' (circa una metà dei compiti negli handout per il lavoro autonomo). Tutto questo seguito alla fine da una valutazione regolare mensile (scritta di 90 minuti e orale di 10 minuti) che è, a nostro avviso, decisiva per l'impostazione 'accelerante' durante i due semestri.

2.2. Impostazione dell'analisi e caratteristiche dei rispondenti

Nella parte empirica del presente contributo analizzeremo i risultati di quattro test e alcuni tratti dei test stessi svolti durante il primo anno del Corso integrativo (per i futuri italianisti iscritti allo studio senza preconcoscenze) alla Facoltà di Lettere e Filosofia di Lubiana. Dato che questo corso è stato concepito per i principianti assoluti iscritti al primo anno di studio della lingua e letteratura italiana, abbiamo voluto accelerare i processi di apprendimento quanto più possibile e in modo fattibile affinché gli studenti tramite il corso raggiungessero il livello A1 (e successivamente il livello A2 durante il secondo semestre) relativamente in poco tempo per poter seguire gli studi e tener il passo degli altri studenti, loro colleghi.

Le matricole erano quindi principianti assoluti che hanno cominciato a studiare la lingua italiana, senza avere nessuna (pre)conoscenza linguistica e comunicativa in italiano. Dato che avevano bisogno d'aiuto si è deciso di proporgli il corso integrativo 'accelerante', affinché potessero seguire meglio il resto dello studio della lingua italiana. Già all'inizio dell'anno abbiamo previsto che non tutti gli studenti avrebbero seguito il corso e che, durante il primo semestre e

anche durante il secondo, molti studenti avrebbero smesso di seguirlo², e infatti: il primo test è stato eseguito da 16 studenti, il secondo da 14, il terzo da 12 e il quarto test solo da 11 studenti. Da questo si può dedurre che le nostre aspettative, basate su esperienze pedagogiche individuali e collettive all'italianistica, erano realistiche. Comunque, ci aspettavamo che gli studenti avrebbero frequentato il corso con la massima serietà per poter seguire anche le altre materie e che avrebbero investito molto impegno e tempo per imparare e acquisire conoscenze linguistiche relativamente in poco tempo.

Il corso integrativo di quattro ore alla settimana (complessivamente 14 settimane ovvero 50 ore di contatto), da un punto di vista metodologico, seguiva l'approccio comunicativo. Una parte integrante del corso erano quattro prove scritte e orali (nel primo semestre e altrettante nel secondo) che scandivano in modo decisivo il ritmo del lavoro in classe ed autonomo. I quattro test si sono svolti durante il primo semestre, approssimativamente una volta al mese, e contenevano solo esercizi e compiti conosciuti, sempre presi esclusivamente dal materiale glottodidattico già precedentemente trattato in classe durante le ore di contatto e/o da una scelta tra i compiti predisposti per il lavoro autonomo (quindi una scelta da una larga quantità di esercizi molto vari, coordinati con il lavoro in classe) che miravano a rinforzare i processi d'apprendimento e di acquisizione fuori classe.

Considerando gli spunti teorici sulla tipologia dei test, i quattro test svolti durante il primo semestre possono rappresentare una modalità della valutazione continua, perché l'insegnante valuta così la continuità e stabilità del lavoro degli studenti. D'altra parte si tratta anche della valutazione formativa in correlazione con la valutazione sommativa, visto che sia l'insegnante sia gli apprendenti ottengono rispettivamente un feedback sull'insegnamento e sull'apprendimento, e possono cambiare in meglio entrambi gli aspetti. Con i quattro test, abbiamo voluto mettere in evidenza le conoscenze e le competenze linguistiche e comunicative degli studenti del corso integrativo alla fine di ogni unità d'apprendimento (che comprende circa due o tre unità didattiche nel libro di testo in un arco di tempo di circa tre settimane ovvero 14 ore di lezione). Per quanto riguarda i test, analizzeremo la loro struttura e ci soffermeremo in particolare sull'analisi del rapporto tra gli esercizi ricettivi e produttivi, sui risultati dei test, cioè sul progresso degli studenti.

² I motivi del calo del numero degli studenti attivi possono essere numerosi e vari, per esempio alcuni studenti si iscrivono alla facoltà solo per avere lo status di studente, quindi non per studiare ma per godere dei vantaggi che offre lo status, ci sono anche alcuni studenti che non possono seguire il corso 'con ritmi accelerati' per basso interesse o capacità o per motivi esterni (le spese extrascolastiche e/o studio).

2.3. Caratteristiche dei test

Come già esposto in precedenza, il nostro obiettivo è di controllare se la valutazione regolare influisca sul progresso e sul miglioramento delle competenze degli apprendenti che devono – in meno tempo possibile – raggiungere il livello A1 (e non solo) secondo il *Quadro comune europeo di riferimento*. Ciò significa che vogliamo dimostrare che con le prove strutturate in modo appropriato si può arrivare al livello A1 relativamente in poco tempo, cioè in 50 ore di contatto, a condizione che gli apprendenti lavorino in modo autonomo e strutturato anche a casa, seguendo le istruzioni per risolvere gli esercizi e compiti, e per apprendere ed acquisire la lingua (ascoltare gli audio online, prima seguendo anche la trascrizione italiana, più tardi la traduzione slovena, infine senza un appoggio visivo mentale, ripetere minimo cinque volte ad alta voce i dialoghetti e dialoghi mimandone la pronuncia e l'intonazione, ripetere minimo dieci volte ogni testo italiano seguendo con gli occhi la traduzione slovena come un appoggio visivo mentale).

Tutti i testi (prevalentemente dialoghetti erano di lunghezza media (circa mezzo minuto) e gli esercizi sono stati presi dal libro di testo scelto per il Corso (*Italiano plus A1-A2*) compreso il suo Eserciziario, e da qualche altro libro di testo (*Amici d'Italia 1*, *Nuovo espresso 1*, *Grammama*, *Spazio Italia 1*). Il libro di testo primario è stato usato durante le lezioni e per il lavoro autonomo, con una particolare attenzione all'utilizzo guidato (intenso e regolare, come esposto nel paragrafo precedente) delle numerose tracce audio disponibili online. Oltre ai test scritti gli studenti hanno svolto anche quattro prove orali brevi, sempre legate esattamente a ciò che 'è stato trattato'. A fine semestre abbiamo applicato una valutazione 'esterna': un esame CILS preparato per il livello A1 per poter verificare se gli studenti avessero davvero raggiunto il livello A1 secondo i criteri del *Quadro comune europeo di riferimento*.

Nei quattro test del primo semestre (come anche nei quattro del secondo semestre) abbiamo incluso sia esercizi ricettivi che produttivi per abituare gli studenti alla produzione linguistica e comunicativa sin dall'inizio, cioè per sviluppare le loro competenze per le abilità produttive³. Nel primo test circa una metà erano esercizi ricettivi (circa il 50% del punteggio era stato attribuito alle conoscenze ricettive), ma in seguito abbiamo aumentato gradualmente la percentuale degli esercizi che valutavano le abilità produttive: il volume degli esercizi produttivi aumentava da un test all'altro di circa 5-10 percento, quindi

³ La relazione tra gli esercizi ricettivi e produttivi è stata presentata agli studenti stessi, ciò significa che già all'inizio dell'anno scolastico essi sapevano che i test avrebbero contenuto un numero sempre più grande di esercizi produttivi a scapito di quelli ricettivi. Quindi, potremmo dire che gli studenti erano consapevoli della complessità oggettiva delle quattro prove e del lavoro che avrebbero dovuto investire per poter seguire il corso con successo.

nel quarto test il punteggio produttivo rappresentava circa il 66% (due terzi) del punteggio totale.⁴ La scelta e la suddivisione degli esercizi in nessuno dei test scritti mirava ad *equilibrare* il punteggio per le quattro abilità; solo i compiti per la valutazione delle conoscenze di comprensione scritta, grammatica e lessico ricettivi diminuivano gradualmente.

Le proposte del QCER e i numerosissimi test di *proficiency* (osservati per varie lingue seconde/straniere, disponibili o accessibili) generalmente consigliano di strutturare una qualsiasi valutazione con un rapporto del 50% per le abilità ricettive e del 50% per le abilità produttive; però, nel nostro caso, quella di aumentare gradualmente il numero degli esercizi per verificare le conoscenze produttive è stata una decisione consapevole, in quanto secondo le nostre esperienze (da insegnanti d'italiano come LS/L2, come professionisti al dipartimento d'italianistica e in scuole di vario genere) gli studenti che sviluppano altamente il loro parlato e il loro scritto hanno molte meno difficoltà ad ottenere voti altissimi, anche negli esercizi di comprensione: non è, infatti, possibile sviluppare la produzione comunicativa senza una, seppur inconscia, comprensione degli interlocutori e dei contesti scritti.

Un altro motivo importante per il quale abbiamo deciso di usare un numero sempre maggiore di esercizi produttivi è la nostra convinzione che attraverso questo sistema si possa creare l'ambiente didattico in cui gli studenti si abituino rapidamente alla produzione comunicativa in lingua *target* e possano passare velocemente dalla fase ricettiva alle abilità produttive, cioè a partecipare in modo attivo nella comunicazione. Avevamo inoltre detto loro già al primo incontro che – per ottenere la desiderata accelerazione nel processo di apprendimento – avrebbero dovuto rispettare le nostre indicazioni per quanto riguarda lo svolgimento del lavoro a scuola e a casa, altrimenti non avrebbero potuto seguire il ritmo del corso e sarebbero rimasti troppo indietro (il che provoca, tra l'altro, anche un calo notevole nella motivazione intrinseca).

Per rendere i test più interessanti e stimolanti (con l'intento di migliorare le conoscenze comunicative e linguistiche degli apprendenti) abbiamo incluso gli esercizi che verificano competenze diverse, cioè gli esercizi per valutare: a) la comprensione scritta (v. allegati 1 e 2); b) la grammatica (v. allegati 3 e 4); c) il lessico (v. allegati 5 e 6); d) le conoscenze comunicative produttive (v.

⁴ Siamo tuttavia consapevoli delle ragioni per le quali nella situazione scolastica odierna, molti insegnanti di italiano come L2 o LS, nelle scuole medie e secondarie, propongono (troppo spesso) dei test con i quali verificano soprattutto le conoscenze ricettive: in questo modo infatti gli apprendenti ottengono un voto sufficiente molto più facilmente. Tuttavia, siamo anche convinti che quando gli apprendenti sono sottoposti a una valutazione del genere, non possono ottenere un feedback reale delle loro conoscenze, ovvero del loro miglioramento nella L2 o LS. Gli apprendenti rimangono, a nostro avviso, con l'impressione che il loro modo di apprendimento e il loro progresso siano adeguati, questa convinzione però, al di fuori della loro classe o scuola, non trova un riscontro positivo e quindi si rivela inesatta.

immagini 1,2,3). Gli esercizi grammaticali e lessicali sono stati divisi in due gruppi, cioè quelli riproducibili (v. allegati 3 o 5), in cui basta (ri)conoscere le forme e il significato, in o fuori contesto, e quelli produttivi (v. allegato 4 o 6), dove gli studenti devono saper utilizzare la forma grammaticale corretta o un elemento lessicale in un contesto comunicativo (quindi capire il contesto è solo il primo passo per poter risolverli con successo).

Vorremmo qui presentare soltanto quegli esercizi volti allo sviluppo delle conoscenze comunicativo-produttive attraverso i quali abbiamo voluto avvicinare gli studenti alla 'vera' comunicazione (quindi produzione comunicativa). Alcuni di essi, usati sia a scuola che nella valutazione, prevedevano la traduzione, totale o parziale, di un testo in cui abbiamo proposto frasi, dialoghi o brevi brani in sloveno da tradurre in italiano (v. immagini 1 e 2). Questi testi erano già noti agli studenti: alcuni erano stati trattati a lezione, altri nella preparazione per la prova orale: in effetti, si trattava dell'adattamento 'sloveno' dei dialoghi presenti nel libro di testo. Una delle variazioni di 'traduzioni didattiche' era anche il *cloze* italiano sostenuto da espressioni slovene (v. immagine 1) che gli studenti dovevano tradurre in italiano (anche questi testi sono stati presi dai libri di testo).

Una terza variazione di 'traduzioni didattiche' erano *cloze* italiani con le espressioni mancanti *non rese in L1* (v. immagine 2): i frequenti e tipici *language chunks* nei testi italiani erano stati cancellati e riproposti in ordine misto e in versione slovena; dopodiché gli studenti dovevano scegliere l'espressione appropriata da inserire negli spazi vuoti, traducendola anche correttamente in italiano. Per la verifica delle conoscenze comunicativo-produttive erano necessari anche dei brevi dialoghi da completare con interi atti comunicativi di un interlocutore (v. immagine 3).

Cloze.

Caro diario, oggi è il 25 maggio, il giorno del mio _____ (rojstni dan). Di sicuro non mi alzo alle 7.00 _____ (kot ponavadi), ma _____ (ostanem v postelji) almeno fino alle 10.00 ! Sono già le 9.30! Sono a letto e guardo fuori dalla finestra: c'è un bel sole e il prato _____ (pred hišo) è pieno di fiori. Tra poco _____ (zajtrkujem) e poi vado a fare una passeggiata. Ci vado ogni volta che posso. Siamo nella _____ (pomlad) ed è bello camminare lungo i viali della mia città. È una città molto bella, ci vivo da tre anni e ancora ci sono cose nuove per me. Verso le 13.00 vado al ristorante a mangiare un bel piatto di pesce, poi _____ (se vrnem domov) e mi riposo un po'. Verso le 17.00 vado a fare la spesa, perché questa sera vengono _____ (na večerjo) i miei amici e alle 20.30 tutto deve essere pronto. Ma che cosa cucino? _____ (Tega ne vem). _____ (Kakšni problemi!) il giorno del compleanno !!!

Immagine 1: Esempio di un cloze da eseguire con la traduzione didattica (da L1 verso LS)

Completa con le espressioni appropriate.

... mir /tišina ... včasih ... to je ... koliko sob ... jedilnica ... kako luštna ... že 4 leta ...
predvsem ... na koncu ... tam nasproti ...

Laura: Allora, qui dormo io. Io lavoro, sono commessa in un supermercato; _____ mi sveglio presto e ho bisogno di _____.

David: _____ la tua stanza, con le pareti verdi!

Laura: Grazie. Vivo qui _____

David: Quanto è grande questo appartamento! _____ ci sono!

Laura: Sì, _____ è molto comodo. Lì, _____, c'è la cucina, è piccola, ma _____ c'è una sala _____, con un tavolo dove potete studiare...

Immagine 2: Esempio di un cloze italiano da completare con espressioni mancanti, rese in sloveno e proposte in ordine misto

Completa il dialogo.

- 1 Ciao, _____ ?
Mauro, piacere!
- 2 _____ ?
Lui si chiama Giorgio.
- 3 _____ !
Buonanotte mamma!
- 4 Di dove siete?

- 5 _____ ?
Sono di Madrid, e Lei?

Immagine 3: Esempio di un dialogo da completare con intere battute (atti comunicativi)

2.4. Risultati e discussione**2.4.1. Serie dei quattro test scritti**

Osservando i risultati del primo test, si può notare che gli studenti hanno imparato molto in poco tempo, ossia nell'arco di quattro settimane, ottenendo in media il 71% del punteggio totale. I voti degli studenti non erano del tutto distribuiti secondo la curva Gauss, che è stata leggermente spostata a destra: questo significa che la maggior parte degli studenti ha ottenuto risultati sopra la media⁵. Questi esiti dimostrano, inoltre, che il nostro intento, cioè proporre nel test solo esercizi conosciuti, sia tramite il lavoro a scuola che nel lavoro autonomo, a casa, ideati per incoraggiare maggiormente gli studenti, non ha

⁵ Tra i 16 studenti ce ne erano sei che hanno ottenuto più dell'80%, e invece tre con il voto sotto al 50%.

funzionato con *tutti* gli studenti. Nonostante il test presentasse una scelta limitata di compiti conosciuti, e quindi fosse piuttosto prevedibile, alcuni studenti non hanno investito il tempo e lo sforzo necessari ad ottenere i voti più alti, anche se sapevano che cosa e come imparare.

Anche nel secondo test gli esercizi comprendevano tipologie diverse, volte a verificare le competenze riproduttive e produttive. Vi erano inclusi parecchi esercizi grammaticali, incrementati da alcuni esercizi tratti dal primo test, che aveva mostrato alcuni problemi nella coniugazione dei verbi al presente. Per quanto riguarda gli esercizi lessicali e comunicativi, abbiamo incluso temi come la famiglia, l'ora, le professioni, le attività quotidiane, per verificare le conoscenze di *fare con la lingua* (cf. ad es. Balboni 2008). Anche nel secondo test abbiamo proposto alcune frasi da tradurre dalla L1 nella LS e un *cloze* da riempire con le traduzioni in italiano di espressioni slovene, presentate loro in modo eterogeneo. La media dei voti dei 14 studenti presenti al test è stata del 75%, risultato che rappresenta un incremento di quattro punti rispetto alla media del 71% del primo test.

Possiamo constatare, quindi, una certa continuità tra il primo e il secondo test, anche perché ci sono stati otto studenti che hanno raggiunto o superato l'80% come voto medio e solo due studenti non sono arrivati fino alla soglia positiva posta al 50%. Anche i risultati del secondo test seguono la distribuzione di Gauss con la curva spostata a destra. Purtroppo, però, alcuni studenti sono peggiorati nelle loro percentuali individuali: alla fine del semestre hanno confermato di non nutrire il desiderio o l'interesse necessario per lo studio di una lingua straniera.

Il terzo test era strutturato in modo tale da far prevalere la verifica delle conoscenze produttive (che costituivano circa il 60%) su quelle ricettive: inoltre abbiamo voluto verificare se gli studenti potessero mantenere il ritmo accelerato dell'apprendimento richiesto loro. In questo terzo test la grammatica non occupava più una posizione di primo piano, sostituita dai *cloze lessicali* con le espressioni slovene da tradurre in italiano, da brevi testi in L1 da tradurre in italiano e, per la prima volta, da *cloze* in cui le espressioni mancanti erano rese in sloveno e proposte in ordine misto. Con questi vari tipi di esercizi abbiamo voluto incoraggiare gli studenti a dimostrare le loro conoscenze produttive.

Il terzo test è stato svolto da 12 studenti: alcuni di loro, infatti, hanno rinunciato al corso dopo due mesi, perché non erano pronti a investire il tempo necessario per il lavoro autonomo. La media dei voti del terzo test è stata del 68%, rispetto al 71% e al 75% dei primi due test. Da questi risultati emerge che gli studenti, in media, sono leggermente peggiorati; inoltre due di loro non hanno raggiunto il 50%. I motivi di questo calo negli esiti possono essere diversi: in primo luogo è verosimile che gli studenti non fossero ben preparati per i compiti produttivi, benché consapevoli che circa il 60% del punteggio sarebbe dipeso da essi. Una seconda ragione potrebbe essere legata anche al contenuto degli esercizi grammaticali: si nota, infatti, che gli studenti si sono

concentrati sulla nuova struttura grammaticale, cioè il passato prossimo, a danno della coniugazione dei verbi irregolari. Un altro motivo che andrebbe preso in considerazione è l'incremento della stanchezza negli studenti, a cui si aggiunge la data dello svolgimento del test, fissata qualche giorno prima delle vacanze di Natale.

Il quarto test è stato svolto alla fine del primo semestre da solo 11 studenti. Nonostante i risultati più bassi del terzo test, abbiamo continuato ad incrementare ulteriormente il volume degli esercizi produttivi, fino a raggiungere il 66% circa del punteggio totale. Anche i risultati di quest'ultimo test del primo semestre sono stati abbastanza buoni: gli studenti hanno quindi dimostrato di poter reggere il ritmo, anche se molto accelerato, e progredire, seguendo inoltre le istruzioni sul metodo di apprendimento. Possiamo quindi dire che hanno imparato molto in poco tempo, mostrando un continuo miglioramento e uno stabile desiderio di imparare la lingua.

2.4.2. Serie di quattro prove orali

Nei quattro test scritti lo spazio dedicato agli esercizi produttivi è aumentato gradualmente, a scapito degli esercizi ricettivi⁶: sono quindi seguite prove orali individuali, di circa 10-15 minuti, in cui gli studenti hanno dovuto dimostrare soltanto le loro competenze produttive ed è stato largamente utilizzato l'impiego funzionale della L1 – alcune varianti orali delle 'traduzioni pedagogiche'.

I compiti per le prove orali hanno anch'essi previsto una prevalenza dei compiti produttivi, in linea con i test scritti: nella preparazione dei compiti sono stati presi in considerazione i brevi testi e i dialoghi italiani conosciuti e trattati a lezione; in seguito è stato scelto un intero brano o una sua parte per poi essere tradotto, ovvero trasposto in L1 (creando in questo modo una parte del materiale didattico per l'apprendimento autonomo). L'intera raccolta è stata distribuita agli studenti due settimane prima della prova orale, affinché imparassero a raccontarli o recitarli a memoria (o quasi); inoltre, durante lo svolgimento della prova orale, una scelta degli stessi testi (trasposti in L1) è servita come 'appoggio visivo/mentale' per una produzione orale guidata. Gli studenti avevano tutta la libertà di cambiare il testo italiano, purché corrispondesse al significato proposto in L1.

Nel corso delle prove orali, in parecchi studenti si sono constatati due fenomeni⁷ inaspettati e interessanti che, a nostro avviso, andrebbero ulteriormente

⁶ L'incidenza degli esercizi produttivi è aumentata dal 55% del primo test al 66% del quarto: gli esercizi ricettivi hanno quindi subito un calo dal 45 al 33%.

⁷ In seguito a questi, è stato sviluppato il piano di interventi glottodidattici per compensare o rimediare i fenomeni constatati nel primo semestre: inoltre, nel secondo semestre, si sono concretizzate delle attività glottodidattiche per il loro superamento: ogni studente, a maggio, doveva presentare oralmente una serie di lucidi su tre temi diversi, precedentemente corretta dal punto di vista linguistico. Nelle presentazioni orali in classe i fenomeni non sono più apparsi.

approfonditi nell'ambito dell'italiano come LS, non essendo presenti negli studi e nelle ricerche acquisizionali per l'italiano L2 (anche se nel nostro caso si tratta della LS e quindi sarebbe gradita un'analisi dei risultati, delle ricerche o delle osservazioni in merito). Abbiamo constatato una *performance* non-ottimale nelle prove orali, nonostante l'ausilio dello *script* durante i compiti di traduzione pedagogica da L1 in LS, cioè nonostante l'appoggio scritto in L1 (appoggio mentale/visivo). Emerge chiaramente una lacuna nella fase dell'apprendimento autonomo: gli studenti non hanno seguito le istruzioni, che prevedevano anche molti ascolti del brano (online) e la loro ripetizione fino al raggiungimento dello status del 'quasi a memoria'; hanno, invece, seguito lo *script* (traduzione in L1 che serviva come appoggio mentale/visivo) troppo letteralmente e hanno fatto, di conseguenza, troppi calchi dalla L1 che hanno reso il loro italiano decisamente difettoso.

Anche tra coloro che invece parlavano liberamente aiutandosi con lo *script* in modo adeguato, il cui italiano era molto più simile (in particolare dal punto di vista sintattico) all'autentico, si è verificato un ulteriore fenomeno linguistico: l'omissione degli articoli e delle preposizioni nella loro (ri) produzione orale; gli studenti non li percepivano, infatti, necessari nelle loro esecuzioni. Solo dopo l'ammonimento dell'esaminatore qualche studente era in grado di inserirli nella propria produzione. È, quindi, rimasta l'impressione che gli studenti, nello sforzo dell'espressione orale (anche se altamente guidata) nella lingua *target*, inconsciamente tralasciavano dal loro parlato quello che secondo loro pareva non essere necessario nella comunicazione orale: il loro cervello sembrava seguire il principio dell'essenzialità nella comunicazione.

2.4.3. Il testo CILS per il livello A1 come valutazione esterna

Il test CILS è stato svolto da 11 studenti, di cui 10 hanno ottenuto un risultato positivo, ovvero il livello A1 secondo il QCER. I risultati del test CILS sono stati abbastanza alti in ogni singola prova, poiché la media dei voti dell'intero test è stata pari al 77%. Dai risultati ottenuti possiamo osservare che gli studenti hanno svolto molto bene i due test di ascolto (comprensione orale). Questo aspetto si rivela particolarmente interessante, perché nei quattro test che abbiamo svolto durante il primo semestre non abbiamo inserito nessuna verifica della comprensione orale: lo sviluppo dell'ascolto in LS era presente durante le ore di contatto e, in parte, nell'ambito del lavoro autonomo (il libro di testo era in forma elettronica online e comprendeva anche tutte le registrazioni audio). Si è verificato un fenomeno molto simile negli esercizi di comprensione scritta: è emerso, infatti, che gli studenti non hanno particolari difficoltà con la comprensione dei testi al livello A1.⁸

⁸ Nonostante ciò, abbiamo potuto constatare che gli studenti hanno studiato meno del previsto: hanno largamente trascurato le nostre proposte di studio autonomo per lo sviluppo della

Per quanto riguarda la produzione scritta, si nota che una parte degli studenti ha acquisito già molto lessico produttivo ed è in grado di scrivere una breve composizione scritta completa, mentre gli altri hanno ancora delle lacune che gli impediscono di scrivere una breve composizione soddisfacente. In tali produzioni, sono presenti parecchi errori ortografici e grammaticali che però non interrompono la comunicazione, che risulta quindi comprensibile benché rudimentale. Anche la prova parziale sulle ‘strutture di comunicazione’ (esercizi lessicali e grammaticali) si è rilevata piuttosto semplice per gli studenti, come previsto dalla natura piuttosto riproduttiva (saper maneggiare solo le forme grammaticali, ad es. trasformazione) o ricettiva (saper capire) dei compiti.

Alla parte orale si sono presentate solo sei studentesse, le migliori, che poi hanno anche continuato l’apprendimento accelerato nel secondo semestre. In effetti, solo i due terzi circa degli studenti del gruppo iniziale hanno dimostrato di essere capaci di raggiungere il livello A1 in 50 ore, a condizione, però, che si frequentino il corso regolarmente, si preparino e si svolgano i quattro test durante il primo semestre (per ottenere un feedback regolare su se stessi) e si lavori anche a casa, seguendo il modello strutturato per il lavoro autonomo. Solo la metà di questi studenti ha continuato gli studi.

Esame CILS – livello A1

comprensione orale	molto buona e ottima,	tra l’80 e il 100%)
comprensione scritta	media, con pochi ottima	tra il 70 e il 100%)
strutture della comunicazione	ottima o molto buona	tra l’80 e il 100%)
produzione scritta	distribuzione Gauss	tra il 10 e il 90%
prova orale	solo i sette migliori	tra l’80 e il 100%)

Immagine 4: Risultati del CILS – livello A1, percentuali ottenute dagli 11 studenti

3. CONCLUSIONI

La prima ipotesi che ci siamo posti ha considerato il raggiungimento del livello A1 nelle condizioni sopra descritte. Dopo l’analisi dei risultati di tutti i test svolti, abbiamo concluso che con un apprendimento autonomo, intenso e continuo, gli studenti possono raggiungere il livello desiderato nel tempo prestabilito, a condizione che le forme di verifica siano strutturate adeguatamente.

comprensione scritta, che era stata lasciata a loro discrezione. Di conseguenza, i risultati erano più bassi del previsto (quasi) 100% sia al livello A1 sia al livello A2 (anche quest’ultimo livello verificato alla fine del primo semestre, ma solo per le competenze ricettive).

Ciò significa che abbiamo preparato le prove con gli esercizi 'ricettivi' e 'produttivi', sia grammaticali e lessicali che comunicativi (comprensione scritta, il parlato, lo scritto), legati alle quattro abilità comunicative.

Abbiamo constatato che la parte degli esercizi 'produttivi' ha un notevole influsso sul risultato, visto che al terzo test, dove abbiamo aumentato significativamente la parte 'produttiva', tutti gli studenti hanno ottenuto un risultato in media leggermente minore (del 10-15% circa) rispetto ai primi due. Dai risultati ottenuti abbiamo notato che senza l'apprendimento autonomo gli studenti non avrebbero potuto fare progressi, ovvero raggiungere il miglioramento delle conoscenze linguistico-comunicative.

Dopo aver svolto i quattro test, scritti e orali, ed una valutazione esterna per verificare il raggiungimento del livello A1 della maggior parte degli studenti principianti, abbiamo potuto constatare che: a) generalmente c'è un'alta correlazione tra i voti del test scritto e quelli della prova orale; b) la motivazione intrinseca è stata rafforzata, anche negli studenti 'deboli'; c) gli esiti individuali sono stabili, nonostante la crescente difficoltà oggettiva degli test; d) un'alta 'coerenza nei voti raggiunti' tra i quattro test e il test CILS (sconosciuto) per l'A1.

Nel nostro corso per studenti universitari di lettere e nel contesto dell'italiano insegnato come LS, fuori dall'Italia e a principianti assoluti, gli esiti individuali e la media delle valutazioni regolari sono stabili nonostante la crescente difficoltà oggettiva dei test (dal primo al quarto). La media del gruppo, infatti, verte intorno al 70% (ovvero: 71%, 75%, 68%, 72%), e anche i voti medi individuali sono stabili, in alcuni casi addirittura crescenti. L'unica incongruenza è la minore correlazione tra la media degli esiti dei quattro test e il test 'esterno' per il livello A1 (CILS), in cui la media di tutti gli studenti si colloca intorno al 77%: tale risultato conferma che il test esterno è stato leggermente più facile rispetto ai quattro test del primo semestre.

Con una valutazione continua, regolare e ben strutturata, combinata, inoltre, ad un processo 'accelerato'⁹, è, quindi, possibile raggiungere un notevole miglioramento delle competenze linguistiche e comunicative nella lingua straniera *target*, risultato confermato anche dalla valutazione esterna del test standardizzato CILS – A1. Nonostante ciò, a causa della motivazione estrinseca o intrinseca, spesso condizionata dalla situazione socio-economica dello studente, con il nostro campione non abbiamo potuto confermare che ogni studente possa raggiungere il livello A1 in 50 ore, se coinvolto in ritmo ponderato (sia a lezione sia se le forme di verifica e valutazione sono strutturate e seguite adeguatamente). Gli studenti senza una solida situazione personale, motivazione intrinseca e apertura mentale verso le spinte motivazionali esterne

⁹ Più contenuti in meno tempo rispetto alla distribuzione standard, quindi 50 ore al posto di 100 ore, distribuite in 3,5 mesi.

hanno abbandonato gli studi. Possiamo concludere che la valutazione con i quattro test ha avuto indubbiamente un effetto positivo, perché la maggior parte degli studenti ha raggiunto il livello A1, ovvero l'obiettivo principale del corso integrativo.

L'ipotesi che, attraverso l'impiego della L1 come sostegno, si possano sviluppare le abilità produttive dello studente è stata confermata, poiché proprio i compiti che valutavano le conoscenze produttive (variazioni di traduzioni didattiche e simili), sia orali che scritti, hanno avuto un influsso notevole sulle conoscenze produttive generali. Un'ulteriore conferma proviene dalla valutazione esterna dell'A1 (test CILS), sia nella produzione orale che in quella scritta.

D'altronde, l'ultima ipotesi, che prendeva in considerazione le abilità ricettive e il loro sviluppo come 'un effetto laterale' (secondo cui sarebbe sufficiente un minore sostegno sistematico), è stata confermata solo in parte. Considerando le percentuali meno alte rispetto a quelle delle ipotesi precedenti, nonostante gli esiti relativamente alti (70-100%) non vogliamo confermare l'ultima ipotesi: poiché i testi erano estremamente facili, i risultati di tutti gli studenti sarebbero dovuti essere compresi tra il 90 e il 100%, stima che non ha avuto alcuna conferma. Pare che anche le abilità ricettive vadano sviluppate e valutate in modo sistematico ed esigente.

Infine, possiamo osservare anche che la correlazione tra i voti dello scritto e del parlato era in generale alta, con qualche oscillazione individuale, e si percepiva chiaramente l'atmosfera piacevole ed ottimista nella classe e nei contatti online, oltre alla diminuzione in modo crescente e ben percepibile della preoccupazione degli studenti. Si potrebbe, quindi, concludere che erano presenti chiari segni dell'aumento della motivazione personale, avvenuta anche negli studenti inizialmente 'deboli'¹⁰. Bisognerebbe eseguire una ricerca qualitativa (ad es. interviste semi-strutturate) con gli studenti che sono rimasti regolari nello studio, impegno auspicabile per il prossimo futuro.

Una conclusione implicita e solo abbozzata, basata sui risultati oggettivi, sulle osservazioni sistematiche in classe e sulle percezioni individuali degli esaminatori (quindi piuttosto fenomeni collaterali del nostro *case study*), è che oltre la metà delle matricole abbandona lo studio universitario e pochi continuano con tenacia l'apprendimento accelerato. Inoltre, sembra che il metodo accelerato si adatti molto bene agli studenti che abbiano almeno una motivazione intrinseca media, che si lascino influenzare positivamente dalla motivazione esterna che li sostiene nel reagire agli stimoli e alle richieste formative con un'intelligente prontezza, e che possiedano inoltre un'adeguata apertura mentale e dimostrino una buona volontà ad impegnarsi.

¹⁰ Alcuni di loro sono ora tra i migliori del secondo anno di studi: consci, interessati alle materie, (inter)attivi.

I loro risultati sono oggettivamente molto soddisfacenti (ed, inoltre, confermati dai test CILS – A2 e B1, eseguiti dopo il secondo semestre, e dall'andamento del Corso integrativo II nell'anno accademico successivo). Si potrà ampliare la validità oggettiva degli esiti della ricerca a condizione che vengano coinvolti più studenti, appartenenti agli anni accademici successivi al primo (e/o gruppi di controllo), e che vengano svolti più tipi di valutazione esterna, soluzioni che si stanno sviluppando nell'attuale anno accademico 2016-17.

Bibliografia

- AA. VV. - CONSIGLIO D'EUROPA (2001): *The Common European Framework of Reference for Languages*. Edizione italiana 2007 (seconda ristampa). Firenze: La Nuova Italia.
- Balboni E. Paolo (2008): *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni E. Paolo, Mezzadri, Marco (2014): *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- D'Annunzio Barbara, Serragiotto Graziano (2016): *La valutazione e l'analisi dell'errore*. Venezia: Ca' Foscari. Disponibile su: http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierrore_dannunzio_serra_teorica.pdf [30. 6. 2016].
- Diadori Pierangela, Palermo Massimo, Tronacarelli Donatella (2015): *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Novello Alberta (2011): *Valutare le lingue straniere in ambito formativo: Le abilità orali come esempio*, in *Scuola e Lingue Moderne*. 1-3. Disponibile su: <http://www.dfpp.univr.it/documenti/Avviso/all/all914773.pdf> [27. 6. 2016]
- Novello Alberta (2014): *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola*. Venezia: Ca' Foscari.
- Porecelli Gianfranco (1998): *Educazione linguistica e valutazione*. Torino: Liviana/Petrini.

Allegati 1 e 2 - la comprensione scritta

Leggi il testo e rispondi alle domande.

Ciao Cristiano :)
 solo adesso ho un po' di tempo per scriverti...
 Allora, finalmente sono a Parigi per il corso di francese!
 La scuola è veramente molto bella e le lezioni davvero utili
 e divertenti. Abito con una famiglia molto simpatica.
 La nostra casa è un po' lontana dal centro, ma con l'autobus
 arrivo a scuola in venticinque minuti. La famiglia è composta
 da sei persone. C'è Richard, il mio amico di penna,
 che studia l'italiano, ama giocare a calcio e ha quindici anni,
 come me. Poi ci sono le sue sorelle Julie, dieci anni e Louise,
 nove anni: con la loro mamma curano sempre il giardino
 di casa che è pieno di fiori colorati. Insieme a loro abita
 anche la nonna materna, Amélie, che ha sessantotto anni
 e prepara dolci e torte buonissimi. Il papà di Richard
 si chiama Etienne, ha quarantasette anni ed è insegnante
 di musica. La mamma si chiama Marie e ha la passione
 per gli animali: in famiglia ci sono infatti il cane Gugo,
 la gatta Miel, i canarini Juju e Lola, le tartarughe Vitesse
 e Rapide e il coniglio Fabien. Insomma, è un piccolo zoo :)
 Sono molto contento di essere qui :)
 A presto
 Luca

- 1 Dov'è Lea?
- 2 Com'è il corso di inglese?
- 3 Chi è David?
- 4 Che cosa fa la nonna di David tutto il giorno?
- 5 Quanti animali ci sono in famiglia?

Esempio di una comprensione scritta
con "risposte brevi"

Leggi il testo e indica se le frasi sono vere o false.

Ciao Italia è una simpatica rivista per ragazzi dagli 11 ai 15 anni: 16 pagine a colori con tante notizie dall'Italia e dal mondo su musica, sport, natura e attualità.

Sono 6 numeri all'anno, da settembre a maggio, e ogni numero presenta un divertente vocabolario a fumetti, articoli, quiz e... anche un po' di grammatica. Con *Ciao Italia*, infatti, impari l'italiano in modo semplice e allegro, grazie anche alle registrazioni sul sito di alcuni articoli in MP3.

Per sapere di più guarda www.elimagazines.com



	V	F		V	F
1 <i>Ciao Italia</i> è una rivista settimanale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4 Il vocabolario è a fumetti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Sono 16 pagine in bianco e nero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5 Con <i>Ciao Italia</i> studi anche la grammatica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Ogni anno pubblicano 6 numeri.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6 In <i>Ciao Italia</i> non trovi quiz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Esempio di una comprensione scritta
con le risposte binarie "vero / falso"

Allegati 3 e 4 - la grammatica

Completa le frasi con i verbi al presente.

- 1 Mio figlio (bere) _____ molto latte.
- 2 Questa sera io (uscire) _____ con le mie amiche.
- 3 Io (andare) _____ a scuola in bicicletta.
- 4 Gli italiani (bere) _____ molto caffè.
- 5 Gli studenti (uscire) _____ da scuola all'una.
- 6 (tu, andare) _____ spesso al cinema?
- 7 A merenda noi (bere) _____ un succo di frutta.
- 8 Elisa e Caterina (uscire) _____ spesso insieme.
- 9 Voi (andare) _____ in classe.
- 10 Di mattina Lea (uscire) _____ di casa alle 08.00.

Esempio di un esercizio grammaticale
"riproduttivo"

Completa le frasi con le preposizioni.

- 1 Quando fa caldo, andiamo quasi tutti i giorni _____ mare.
- 2 I vigili urbani stanno molte ore _____ piedi.
- 3 L'ultimo autobus per Bari parte _____ 22.15.
- 4 Non esco, rimango _____ casa perché devo studiare.
- 5 Tiziana non ha mai tempo: lavora al progetto anche _____ domenica.
- 6 Il cameriere lavora _____ sei _____ undici di sera.
- 7 Lino esce _____ ufficio sempre tardi.
- 8 Il cellulare è _____ borsa.

Esempio di un esercizio grammaticale
"produttivo"

Allegati 5 e 6 - il lessico

Completa il cruciverba.

1 2 3 4

5 6 7 8

9 10

un esercizio lessicale “produttivo”,
non contestualizzato

Completa le frasi con le parole adatte.

ingresso ■ antica ■ fratello ■ preferita ■ la ■
ci sono ■ finestra ■ letto ■ uno ■ c'è

Ciao, sono Giulia. Abito vicino a Perugia. (1) La mia famiglia ha una villa. È vecchia ma molto spaziosa. Ha dieci stanze. C'è un bel giardino e una cantina molto (2) _____.

Al piano di sotto ci sono l'(3) _____ e un grande salotto. Poi (4) _____ la cucina, una sala da pranzo e una piccola lavanderia. C'è anche la camera di mio (5) _____ con il bagno. Al piano di sopra (6) _____ due grandi camere da (7) _____, un altro bagno e (8) _____ studio. Lo studio è la mia stanza (9) _____, perché la (10) _____ ha una bellissima vista. C'è anche una grande soffitta.

un esercizio lessicale “ricettivo”,
contestualizzato

Маја МИЛЕВСКА-КУЛЕВСКА

Приватен Универзитет БАС

ПОДОБРУВАЊЕ НА КВАЛИТЕТОТ НА НАСТАВАТА ПРЕКУ ЕВРОПСКОТО ПОРТФОЛИО ЗА НАСТАВНИЦИ ПО СТРАНСКИ ЈАЗИЦИ

Abstract: This paper will show the importance of implementing the European Portfolio for Student Teachers of Languages within the initial work experience of the teachers themselves, in order to improve the quality of teaching foreign languages. The European Portfolio for Student Teachers of Languages encourages teachers to think about their own didactic knowledge and skills, which are greatly required in this profession. It allows them to evaluate their own didactic competences and to monitor their own progress, as well as record their own experiences in teaching.

This paper will outline the main objectives of the European Portfolio for Student Teachers of Languages, as well as its full content. In addition, it will display the self-evaluation descriptors, grouped into seven general categories. Special emphasis will be placed on the different teaching materials that teachers can use in the process of planning and teaching. This also includes the materials that the teacher chooses to evaluate the process as well as the results of learning foreign languages. It is precisely this that opens up a series of questions such as: *What* is to be evaluated? *When and how* to evaluate? *How* can teachers use the information obtained from the evaluation to support and improve their own learning process?

The final section of the paper will show the connection between the European Portfolio for Student Teachers of Languages and the Common European Framework of Reference for Languages.

Key words: competences, self-evaluation, conscientiousness, goals, teaching

Овој труд ќе ја прикаже важноста од примена на Европското портфолио за наставници по странски јазици во рамките на почетното работно искуство на самите наставници, а со цел да се подобри квалитетот на наставата по странски јазици.

Еден од најголемите институционални фактори кој ѝ помага на Македонија да се ориентира кон изработка на јазична политика во

образовниот систем е Советот на Европа. Всушност, наставата и учењето на странските јазици се дел од неговите приоритети, а тоа го потврдува и официјалната веб-страница на Советот на Европа. Советот на Европа води активности за промоција на плурилингвизмот, јазичната разноликост и учењето на јазиците во доменот на образованието во рамките на Европската конвенција за култура. Улогата на Советот на Европа е капитална не само поради новините во методиката, како што се Заедничката европска референтна рамка за јазиците и Европското јазично портфолио, туку и за обука на професорите по странски јазик без коишто методските новини не би имале конкретно влијание врз целокупниот образовен систем.

Образованието насочено кон плурилингвизам претставува динамика која се дефинира како способност на говорителот да користи и учи повеќе од еден јазик. Таквата способност е дефинирана од страна на Заедничката европска референтна рамка за јазиците како компетенција за јазична комуникација и културна интеракција на еден актер во општеството којшто владее повеќе јазици на различно ниво, а притоа запознал различни култури. Целта на образованието насочено кон плурилингвизам е да ја развие токму оваа компетенција.

Плурилингвизмот¹ треба да се сфати како:

- вродена способност на говорителот да употребува или да изучува повеќе од еден јазик самостојно или во рамките на еден наставен процес. Оваа способност за употреба на повеќе јазици на различно ниво и за различни цели е дефинирана во Заедничката европска референтна рамка за јазиците како компетенција за јазична комуникација и за културна интеракција на една општествена единка којашто владее повеќе јазици и стапила во контакт со повеќе култури. Цел на наставата е да ја развие оваа компетенција.
- образовна вредност којашто се заснова врз лингвистичка толеранција: свесноста на говорителот за плурилингвистичкиот карактер на своите компетенции може да го поведе кон подеднакво вреднување на различните способности кај соговорникот или кај себе, иако тие немаат иста функција (приватна комуникација, професионална комуникација, мајчин јазик итн).“

За да можат наставниците по странски јазик да ја развиваат јазичнокомуникативната компетенција кај своите ученици, првенствено треба да станат свесни за развојот на сопствените компетенции во рамките на образовниот процес, како и длабински да се запознаат со методските алатки за работа кои ги предлага Советот на Европа, а тоа се Заедничката

¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

европска референтна рамка за јазиците и Европското јазично портфолио. Во овој контекст, општа хипотеза на нашето истражување е дека, освен методичарите и универзитетските професори коишто ги поврзале принципите на Заедничката европска референтна рамка за јазиците со наставните програми за странски јазик, наставниците ја следеле оваа еволуција на индиректен и емпириски начин. Имено, оние кои дипломираше пред 2006 г. го имаат своето прво искуство со Заедничката европска референтна рамка за јазиците кое го стекнале преку учебникот и новите нормирани нивоа коишто се појавуваат на корицата на учебникот. Но, наставниците кои ги завршиле своите додипломски студии по 2006 г. се запознаваат со принципите на Рамката, нејзините нивоа и дескриптори, акционата перспектива и портфолиото во рамките на часовите од предметот Методика на наставата по странски јазик. Затоа сметаме дека е веројатно ваквото искуство на наставниците по странски јазик да е единственото кое се повторува во текот на годините без да биде проследено од едно продлабочено индивидуално откривање на принципите на Заедничката европска референтна рамка за јазиците. Во таа насока, лесно е да се заклучи зошто Рамката претставува предмет за дискусии во практика. Често сфатена како шема за оценување, сепак најголем дел од наставниците во Р Македонија ја оценуваат како правило кое мора да се следи за да бидеме поблиску до останатите европски земји во однос на образованието. Затоа наставниците ја оспоруваат од една страна како премногу строга, а од друга страна премногу општа која не ги зема предвид специфичностите на секој странски јазик поодделно, ниту пак е поврзана со различните образовни системи низ Европа. Да се потсетиме дека Заедничката европска референтна рамка за јазиците е дидактичка алатка којашто промовира еден нов правец во дидактиката.

„Целта на наставата по јазик длабински е променета. Таа не е повеќе насочена кон совршено владеење на еден, два или три странски јазици. Нејзината цел е да се развие листа од јазици во којашто сите јазични способности ќе си го најдат своето место.“²

Логично е да претпоставиме дека недоволното познавање на принципите на Заедничката европска референтна рамка за јазиците од страна на професорите произлегува од недоволните обуки на таа тематика кои би ја поттикнале свесноста на самите професори првенствено за сопствените компетенции, а потоа и свесноста за развој на јазичнокомуникативната компетенција кај своите ученици. Тоа можат да го постигнат преку Европското портфолио за наставници.

² <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/CEFR%20in%20Macedonian.pdf>, стр. 11

Европското портфолио за наставници поттикнува на размислување за сопственото дидактичко знаење и вештини кои се потребни за професијата наставник. Тоа овозможува евалуирање на сопствените дидактички компетенции и следење на сопствениот напредок, како и бележење на сопствените искуства од наставата.

Целите на Европското портфолио за наставници се:

1. Да поттикне на размислување за стекнување компетенции кон коишто треба да се стреми наставникот, како и на размислување за пасивното знаење, кое исто така е дел од таа компетенција.
2. Да помогне во подготовката за вршење на идната професија наставник во различен контекст на настава.
3. Да поттикне дискусија за самиот процес на настава со колеги, методичари, професори и ментори.
4. Да го олесни самооценувањето на развојот на сопствените компетенции на наставникот.
5. Да обезбеди алатка за следење на напредокот на наставникот.

Европското портфолио за образование на наставници по странски јазик е составено од три дела: лична изјава, дел за самооценување и досие.

Личната изјава претставува дескриптивен дел за самиот иден наставник и ги содржи неговите лични особини.

Целта на Личната изјава е да помогне во размислувањето за бројни аспекти поврзани со наставата, како и во разгледување на проблематики кои би можеле да бидат важни на почетокот на образованието на самите наставници. Во продолжение следат дел од прашањата поврзани со наставата по странски јазик за кои идните наставници би можеле да размислат.

1. Преку учењето на странските јазици, се запознајте со поимот настава. На кои аспекти – квалитети на наставникот, практика, итн. – од вашето учење на јазикот мислите дека може да влијаате на тоа како сакате или не сакате да предавате? Наведете ги.

Лични искуства од учењето на странските јазици
Позитивни
Негативни
(Обидете се да ја анализирате причината зошто тие искуства биле неуспешни и размислете што би требало да се направи за нивно подобрување.)

2. а) На кои аспекти од наставата најмногу се радувате?

б) На кои аспекти од наставата најмалку се радувате?

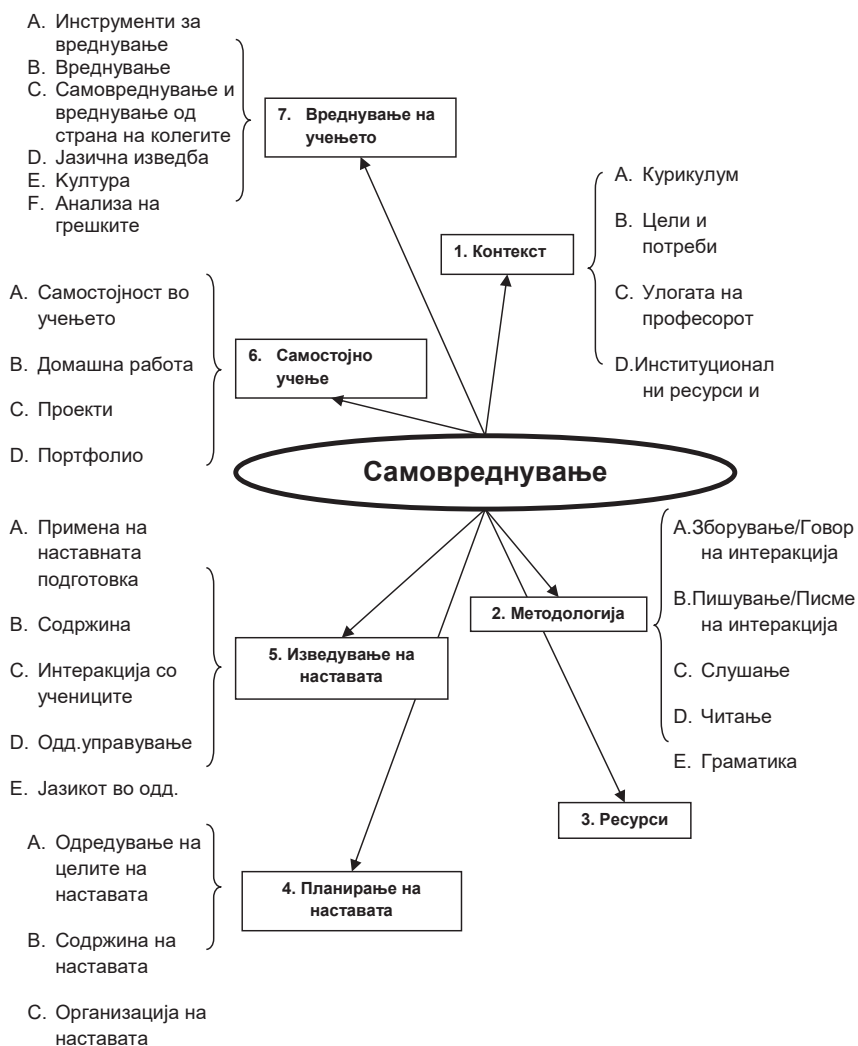
3. Ваши очекувања за образованието за идната професија наставник:

а) Што најмногу очекувате од Вашето образование за идната професија наставник?
б) Што најмногу сакате од Вашето образование?
в) Што мислите дека Вашите професори по методика на наставата очекуваат од Вас?

Делот за самовреднување содржи 193 дескриптори за компетенции коишто идните наставници треба да ги развијат за да можат да изведуваат настава по странски јазик. Во рамките на овој дел има и табела за рефлексija

каде што се запишуваат коментари на идните наставници во врска со дескрипторите на компетенции од овој дел.

Дескрипторите се поделени во 7 општи категории. Тие претставуваат области на знаење, збир на компетенции на професорите и ја истакнуваат важноста на потребата за донесување на одлуки во врска со самата настава по странски јазик. Секоја категорија е поделена на повеќе поткатегории. Тоа се гледа од цртежот што следува:



Досието претставува материјал којшто ги докажува одржаните часови со учениците и е дневник за сите активности во практика на час. Друга важна функција на досието е да поттикне на размислување за сопствениот напредок и развивање во доменот на професијата наставник.

Што треба да содржи досието?

- Докази за одржаните наставни часови
- Докази од набљудувани наставни часови
- Детални извештаи, коментари, листи за оценување, итн. кои се изработени од други лица вклучени во процесот на образование за наставници
- Докази од активности во процесот на настава (вежби, задачи итн.)
- Докази за размислувањата на наставникот во врска со наставата.

Во рамките на споменатото портфолио, постои и речник со објаснети термини, а се во врска со Заедничката европска референтна рамка за јазиците.

Според Дамиани и Мардешиќ³, целта на Европското портфолио за образование на наставници по странски јазик е стекнување сигурност во наставата од страна на идните наставници, како и планирање и рефлексивност врз самата настава по странски јазик. Тоа сè уште не е задолжителна нивна обврска, туку го прават доброволно со цел да станат свесни какви компетенции треба да развијат кај себе за да можат да предаваат во одредена образовна институција и за да можат преку својата настава да развијат одредени компетенции кај учениците со цел тие да се оспособат за комуникација на јазикот којшто го изучуваат.

Свесноста за сопствените компетенции од страна на наставниците ќе води кон развој на свесност кај своите идни ученици за сопствените знаења по странски јазик и компетенциите кои тие треба да ги развијат за да можат да го користат јазикот во автентична реална ситуација.

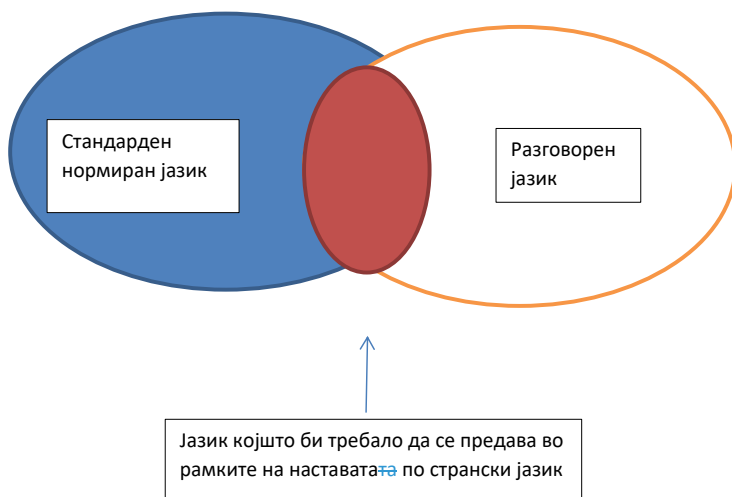
При глобалното планирање на самата наставна програма по одреден странски јазик, секој наставник треба да си го постави прашањето како да ја организира наставата на часот за да може да ги развива сите четири јазични вештини кај своите ученици? Притоа, треба да ги земе предвид клучните концепти на Заедничката европска референтна рамка за јазиците⁴, а тоа се:

³ Damiani Einwalter, I., Mardešić S. (2008). Studentsko vrednovanje nastavnih programa u provedbi reforme sveučilišta: primjedbe i prijedlozi u primjeni "Bolonjskog procesa". u Vučo, J. (ur.) Evaluacija u nastavi jezika i književnosti, Nikšić: Filozofski fakultet, 85-191

⁴ <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/CEFR%20in%20Macedonian.pdf>, стрп. 134

- плурилингвистички идентитет
- прагматично-лингвистички пристап
- учење во кое ученикот станува учесник во општеството чиј јазик го изучува
- автентични наставни материјали
- јазичнокомуникативна компетенција
- нивоа на компетенција.

Според директорката на Центарот за Чилс испити при Универзитетот за странци од Сиена, Р Италија, Сабрина Макети, јазиците треба да се предаваат во поголема мера според начинот како тие се употребуваат во практика отколку според начинот како тие се дефинирани од страна на одредени теоретски правила. Таа предлага во наставата да се даде првенство на употребата на јазикот наспроти јазичните правила. Тоа е прикажано во графикот што следува:



Според Сабрина Макети⁵, наставниците треба наставата да ја ориентираат согласно со потребите на учениците и врз основа на тоа да го изберат наставниот материјал. Иако постои разновидна типологија на ученици, сепак нивната основна потреба е иста, а тоа е учење на еден странски јазик со цел да го користат него за комуникација во различен

⁵ Sabrina Macchetti, обучувач во Центарот ФАСТ (Formazione e Aggiornamento con Supporto Tecnologico) и директор на Центарот за Чилс испити при Универзитетот за странци во Сиена, Р Италија

контекст. Заради тоа, наставата по странски јазик треба да биде ориентирана кон развивање на јазичнокомуникативната компетенција кај учениците.

Јазичнокомуникативната компетенција се развива на два начини:

- квантитативно (преку меморирање на одредени јазични структури и наставни содржини) и
- квалитативно (не се доволни само структури и правила, туку потребна е и поврзаност меѓу самите структури).

Секој наставник треба првенствено да ги идентификува потребите на своите ученици и, врз основа на нив, да ги определи наставните цели кои треба да бидат во согласност со наставната програма за средно училиште одобрена од Министерството за образование на Македонија. Потоа тој треба да ги дефинира наставните содржини преку коишто ќе ги реализира однапред утврдените наставни цели. Потоа, треба да ги утврдува наставните методи коишто ќе ги користи за реализирање на наставните цели. По одредувањето на наставните методи, наставникот го одредува наставниот материјал којшто најмногу одговара на потребите на своите ученици.

При изборот на наставниот материјал, во центарот на вниманието не треба да биде само вокабуларот туку и кохерентноста на содржините и врската што постои меѓу лексичките елементи. Наставниот материјал може да биде:

- Содржина од учебник
- Дијалог
- Извадок од книга
- Слика
- Реклама
- Песна
- Извадок од филм итн.

Наставниот материјал претставува јазичен модел, инструмент за интеракција и за комуникација, извор на јазични проблеми, активатор на учењето, инструмент што ќе ги стави учениците во состојба да знаат што да прават со самиот текст.

При избор на наставен материјал, се земаат предвид следните критериуми:

- Јазична сложеност
- Тип на текст

- Кохерентност и имплицитна/експлицитна организација на јазичните структури
- Дизајн
- Должина на текстот
- Степен на мотивација.

Модерната дидактика се стреми да го замени стариот строг концепт на централизираните наставни програми со приспособлив систем на наставни програми и наставни стандарди по странски јазици. Таквиот нов концепт се сфаќа како постојан и систематски развој на образовниот систем којшто ќе се приспособи на потребите на општеството и каде што наставата ќе биде ориентирана кон самите ученици и нивната социјална улога во и надвор од училиштето. Во тој контекст, треба да се земат предвид природните способности на учениците, со цел развој на нови вештини и компетенции кај нив, како и развој на идејата за доживотно учење кај нив.

Наставата по странски јазик ќе ја поврземе со концептот на самите наставници за учењето странски јазици, коешто влијае врз нивното општествено или интелектуално однесување, како и врз условите во кои се одвива процесот на настава, идеологијата на училишната институција, ставот на самиот наставник кој не ја дели секогаш таа политичко-воспитна идеологија. Постојат и други фактори кои влијаат врз педагошката практика и наставните помагала со кои професорот располага, како што се: културните традиции на еден народ, статусот на мајчиниот јазик, местото на странските јазици во земјата, како и општествените услови во кои се одвива наставата. Кон претходно кажаното, ќе ги додадеме и индивидуалните фактори на наставникот што се однесуваат на неговиот однос кон јазикот што го предава, концепцијата за јазикот што ја носи во себе, како и неговата концепција за учењето на странски јазици.

Затоа, наставата по странски јазици е постојано во потрага по поголема ефикасност. Ваквата динамика добива нова димензија во време кога јазичните компетенции и потребата за комуникација со говорители од различни култури станува императив, во индивидуална и колективна смисла, за сите жители на Европа. Актуелните јазични политики на Советот на Европа настојуваат да ја подобрат комуникативната компетенција на Европејците, да го олеснат оценувањето на нивните јазични познавања и да поттикнат плурилингвизам кај говорителите преку своите две помошни алатки: Заедничката европска референтна рамка за јазиците и Европското јазично портфолио, како и Европското портфолио за наставници кои придонесуваат за модернизација на наставата по странски јазици.

За реализирање на оваа цел, сметаме дека ефикасноста кај учениците ќе се подобри доколку учениците се запознати со целите во учењето, што

ќе овозможи реално оценување на нивниот напредок, којшто ќе се базира врз реалните компетенции на учениците. Самата европска димензија на учењето на странските јазици ќе влијае мотивирачки и ќе ја поттикнува ефикасноста во учењето.

За да ги поврземе Заедничката европска референтна рамка за јазиците и Европското портфолио за наставници, како инструменти коишто нудат нови перспективи и водат кон модернизирање на наставата по странски јазици помагајќи им на наставниците прогресивно да се доближат до сопствените цели, потребно е да се анализира наставното помагајќо со цел да се утврдат предложените задачи, како и нивото на тешкотија на активностите и вежбите, да се организираат јазичните активности во рамките на една комуникативна задача, да се оценува според нивоата на Заедничката европска референтна рамка за јазиците, но и да се научат учениците како самостојно да се оценуваат.

Ако го земеме предвид фактот дека поимот компетенција зазема сè позначајна улога во дефинирањето на секоја цел од доменот на образованието на национално и интернационално ниво, тогаш последователно можеме да констатираме дека она што е сега важно за странските јазици, веќе е важно и за други наставни предмети. Во оваа смисла, наставниците по странски јазик можат да бидат промотори на европската димензија на наставата по странски јазик преку Заедничката европска референтна рамка за јазиците, Европското јазично портфолио и Европското портфолио за наставници.

Библиографија

- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer* – Paris, Editions DIDIER.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001. *Mon premier portfolio*. Paris, Editions DIDIER.
- DAMIANI E. – MARDESIC S., 2008. *Studentsko vrednovanje nastavnih programa u provedbi reforme sveučilišta: primjedbe i prijedlozi u primjeni "Bolonjskog procesa"*. Филозофски факултет Загреб.
- JAFRANCESCO, Elisabetta, 2006. *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*. Atti del XIV Convegno Nazionale ILSA, Atene, Edizione Edilingua.
- KELLY, M – GRENFELL, M., *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*, информации од <http://lang.soton.ac.uk/profile/index.html>.
- PUREN, Christian – BOURGUIGNON, Claire – DELAHAYE Philippe: *Évaluer dans une perspective actionnelle*. Éd. Delbopur.
- TAGLIANTE, Christine, 2005. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris, Clé international / SEJER.

Georgia MILIONI

Università Nazionale e Capodistriaca di Atene

SI PUÒ VALUTARE LA COMPETENZA COMUNICATIVA?

Abstract: - Il breve saggio mette in evidenza la problematicità della valutazione della competenza comunicativa nell'apprendimento di una seconda lingua. La problematicità è riferibile innanzitutto alla complessa articolazione della competenza comunicativa, che può essere vista come un insieme di più competenze compresenti e interagenti fra loro. Le condizioni oggettive in cui nei contesti scolastici e accademici vengono seguite le procedure di valutazione non consentono se non in forme simulate e mediate di dare un'idea della reale capacità d'uso della lingua in situazione da parte degli apprendenti. Per questo è opportuno, per avere un quadro completo della capacità comunicativa in L2 di un apprendente, ricorrere a prove che focalizzino le diverse abilità linguistiche e paralinguistiche e che si sviluppino in tempi e modalità diverse. Questo non libererà del tutto chi valuta dai rischi della soggettività ma consente di approssimarsi abbastanza ad un giudizio più oggettivo.

Parole chiave: comunicazione verbale e non verbale – valutazione didattica – competenza comunicativa – abilità linguistiche.

Questo mio intervento si svilupperà intorno a due temi cruciali della didattica linguistica: la competenza comunicativa e la valutazione. Il primo tema costituisce l'obiettivo primario di ogni apprendimento linguistico, il secondo esplicita uno dei compiti propri degli insegnanti e delle istituzioni o organizzazioni formative. Il conseguimento della competenza comunicativa in una seconda lingua è quanto si propone allo studente, mentre la verifica e la valutazione del se e come questo obiettivo sia stato raggiunto è il compito dell'insegnante e delle istituzioni formative e politiche.

Preliminare ad ogni analisi della competenza comunicativa è la definizione del concetto di comunicazione. Comunicare è un problema tipico di tutti gli esseri umani nella vita quotidiana, qualunque sia la lingua che si parli. Fin dalla nascita l'essere umano impara ad interagire con gli altri, apprende che il successo di una particolare strategia comunicativa dipende anche dalla capacità degli altri di comprendere i suoni che egli produce, e soprattutto impara

che il significato non è unilaterale ma è negoziato tra le persone coinvolte. Crescendo, le sue esigenze comunicative si fanno più complesse e articolate e, allo stesso tempo, scopre nuovi mezzi e forme di comunicazione e impara ad usarli. L'essere umano si appropria del linguaggio inteso nella sua accezione più ampia come complesso di codici di comunicazione verbale e non verbale: impara parole e impara a combinarle in frasi, impara a modulare la voce con toni e accenti diversi, impara ad usare i gesti e le espressioni del volto e molti altri modi per trasmettere agli altri i propri pensieri, desideri, sentimenti, impressioni e messaggi. Ma la maggior parte delle strategie comunicative sono apprese inconsciamente attraverso l'assimilazione di modelli comportamentali e di ruolo.

L'istruzione formale a scuola poi offre strumenti di maggior consapevolezza nella comunicazione e apre le porte al vasto mondo della comunicazione scritta.

Lo sviluppo del linguaggio in ciascun individuo riproduce e riflette il percorso che l'essere umano ha compiuto nel corso della storia. La capacità di comunicare si è sviluppata lentamente e nel corso dei millenni si è andata sempre più arricchendo. E questa capacità ha visto l'affinamento e la specializzazione dei diversi sensi a fini comunicativi. Per questo si possono classificare i

diversi linguaggi di cui si serve l'uomo in base ai sensi che permettono di captare e trasmettere i segnali di ciascun linguaggio. E così abbiamo linguaggi fondati sull'udito (percezione di suoni o rumori prodotti con il corpo o con strumenti), linguaggi fondati sulla vista (movimenti, atteggiamenti, disegni, immagini, scrittura e segnali grafici e luminosi), linguaggi basati sul tatto (contatto fisico tra le persone o contatto con cose o linguaggi tattili come quelli dei ciechi), linguaggi fondati sull'odorato ed infine il linguaggio più importante, quello verbale, fondato sulla parola.

Di tutti i linguaggi a disposizione dell'uomo quello verbale è ovviamente il più ricco, il più duttile ed efficiente. Spesso si pensa che la comunicazione linguistica sia *tutta* la comunicazione, ma gli esseri umani comunicano con il loro corpo, con gli oggetti che gli appartengono, con gli abiti che indossano, e non solo quindi con la lingua; basti pensare che l'83% delle informazioni che acquisiamo ci giunge attraverso la vista e solo l'11% ci giunge attraverso l'udito. Come conclude Balboni «*siamo dunque molto più "visti" che "ascoltati"*» e molto spesso è solo dopo aver osservato alcuni tratti esteriori (aspetto, vestiario, ecc.) di una persona, che si decide se ascoltarla o meno. L'uomo ha bisogno di tutti i tipi di linguaggio perché ognuno ha delle caratteristiche specifiche che lo rendono più adatto alla trasmissione di un dato messaggio. Pensiamo, ad esempio, alla maggior efficacia che in certe situazioni ha un gesto o un'espressione del viso rispetto alla corrispondente

espressione verbale, oppure le sensazioni che trasmette un quadro o una musica solo vagamente o approssimativamente descritte o riprodotte con parole.

La comunicazione è vitale per l'uomo come l'ossigeno che respira, è una necessità essenziale che gli permette di alimentarsi e marcare la sua esistenza dentro il gruppo sociale. È necessaria e fondamentale per molteplici ragioni: perché risponde a bisogni di tipo fisico e psicologico e influenza anche la salute dell'individuo; come sostengono Alder e Towne (1990), le persone sole o con scarse e insoddisfacenti relazioni sono più soggette a malattie e a morte prematura. Questo è stato affermato ancor prima della scuola di Palo Alto. "La comunicazione è la matrice della salute mentale" (Bateson, Wittezaele, Watzlawich, ecc.).

La comunicazione, oltre a descrivere la realtà nello scambio di informazioni e conoscenze, serve a costituire e a mutare la realtà stessa. Ad esempio, anche quando raccontiamo un fatto non ci limitiamo alla semplice narrazione ma forniamo il nostro punto di vista, la nostra interpretazione dell'accaduto e quindi diamo, indirettamente, una certa immagine di noi. Anche nel raccontare cerchiamo di influenzare le reazioni del nostro interlocutore e cerchiamo in qualche modo il suo accordo, la sua approvazione e la sua condivisione.

La comunicazione non è mai solo monodirezionale, ma un continuo processo di espressione, interpretazione e negoziazione, che necessita della collaborazione dei partecipanti coinvolti nell'evento comunicativo. Paul Watzlawick, in *Pragmatica della comunicazione umana* (1971), così definisce la comunicazione:

"La comunicazione è uno scambio interattivo fra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento."

Secondo Wiemann e Giles (1998) la comunicazione va definita in base a due caratteristiche che la diversificano dal semplice comportamento: intenzionalità e consapevolezza. Per la prima, l'*intenzionalità*, è necessario che l'emittente sia consapevole per codificare gli elementi che costituiscono un messaggio; l'intenzionalità può essere ridotta nelle attività di routine come i saluti, le formule di cortesia, ecc., che spesso usiamo senza troppo riflettere solo perché ci troviamo in una data situazione, e pronunciamo meccanicamente certe formule, ma deve essere presente in modo spiccato quando si inganna o si imbroglia qualcuno. La seconda caratteristica riguarda il processo di comunicazione: questo avviene con la partecipazione all'evento comunicativo

di più soggetti sociali. L'analisi non verrà indirizzata sui singoli elementi di un atto comunicativo né sui singoli atti comunicativi isolati dal contesto spazio-temporale e sociale dove avvengono, ma sulla costruzione e condivisione dei significati all'interno di un'interazione (contesti formali e informali).

Che cosa è la competenza comunicativa

Chi apprende una lingua, sia la lingua materna come una seconda o più lingue, lo fa per comunicare sempre più e meglio con gli altri.

Prendendo le mosse dal concetto chomskyano di competenza la sociolinguistica degli anni Settanta del secolo scorso, soprattutto ad opera di Hymes (ma anche di tutti gli studiosi di etnografia della comunicazione), ha elaborato la nozione di competenza 'comunicativa', intesa come la capacità di usare tutti i codici, verbali e non, per raggiungere i propri fini nel corso di un evento comunicativo:

“La competenza comunicativa è un termine generale che indica conoscenza e abilità d'uso. Cioè la competenza comunicativa è una competenza complessa in cui la conoscenza delle regole di un codice linguistico si unisce alla capacità di usare tale linguaggio, in maniera appropriata, in determinati contesti sociali e in stretta relazione ad altri codici comunicativi non verbali. Giacché il membro di una comunità è tenuto a conoscere non solo le regole da essa usate, ma anche le norme per produrre ed interpretare qualsiasi atto comunicativo” (Hymes 1972: 272).

Per comunicare non è sufficiente conoscere una lingua, il sistema di una lingua, ma è importante saperla utilizzare in modo appropriato al contesto sociale. Non a caso, la competenza comunicativa è legata alla nozione di competenza sociolinguistica e a questo proposito Hymes ha detto che

“per comunicare, non è sufficiente conoscere la lingua, il sistema linguistico, è necessario saper fare in funzione di un contesto sociale” (Hymes 1972: 270).

Il termine competenza comunicativa descrive, quindi, la capacità del parlante di selezionare, nell'ambito di tutte le espressioni linguistiche a disposizione, quelle forme che riflettono in modo adeguato le norme sociali che governano il comportamento in situazioni specifiche (Hymes, 1972: p. 270). Questo significa che il parlante sarà in possesso della competenza comunicativa quando, parlando, terrà conto di tutte le possibili costruzioni formali e sceglierà quella più adatta al particolare contesto in cui si trova. Secondo Balboni “la competenza comunicativa è una realtà mentale che si realizza

come esecuzione nel mondo, all'interno di eventi comunicativi che hanno luogo in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione; le due parole chiave che rimandano a *competence* e *performance*, la dicotomia chomskyana che contrappone la dimensione mentale della lingua e la sua realizzazione reale" (Balboni 2013: p. 8-9).

La competenza comunicativa non va vista come una capacità unitaria e compatta contrapposta e diversa dalla competenza linguistica, ma è da considerarsi come la somma e l'interrelazione di più competenze, compresa quella linguistica, che ha comunque uno spazio e un ruolo primario e decisivo. Essa include la conoscenza del sistema linguistico (cioè sapere se o in che misura qualcosa è formalmente possibile all'interno di una data lingua), ma non si limita ad essa, in quanto la competenza linguistica intesa in senso chomskyano è confinata alla descrizione di un parlante-ascoltatore 'ideale', il quale conosce 'perfettamente' la propria lingua, non è sottoposto ai 'condizionamenti' di ordine psicologico e sociologico nell'applicazione delle proprie conoscenze ai fini dell'esecuzione e appartiene, infine, a una comunità linguistica 'omogenea'.

La competenza comunicativa è, invece, un insieme di competenze e abilità. Alla sua costituzione concorrono varie componenti o sottocompetenze che permettono a una persona di agire usando la lingua. Alcuni studiosi ne indicano tre principali: la competenza linguistica, quella sociolinguistica e quella pragmatica, altri ne indicano di più.

La competenza comunicativa va innanzitutto distinta in due grandi settori: competenza verbale e non verbale. La prima include la competenza linguistica, sociolinguistica, pragmatica, interculturale, la seconda si articola in *paralinguistica*, *cinesica* e *prossemica*.

La paralinguistica designa più specificamente i fenomeni orali che si sovrappongono o attraversano o modulano la produzione orale, come ad esempio il riso, il pianto, il tono di voce, l'intensità espressiva, i tratti sovrasegmentali e gli elementi prosodici (*accento*, *intonazione*, *pause*) che possono arricchire il messaggio verbale. La cinesica comprende la gestualità e le posture del corpo e i movimenti che accompagnano il parlare. La prossemica individua come socialmente significative le distanze interpersonali che intervengono in una interazione fra due o più persone.

Caratteristica comune a questi tre sottocodici è la loro specificità culturale. Inoltre, è solo l'intenzionalità che dà un carattere comunicativo a questi codici; un gesto involontario, ancorché simile ad uno codificato dall'uso, non ha una funzione comunicativa.

La competenza verbale racchiude in sé diverse competenze più specifiche come la competenza linguistica, sociolinguistica, pragmatica, culturale e strategica.

La *competenza linguistica* riguarda la dimensione della lingua in quanto codice o sistema di regole formali. In questo senso si possono identificare due aspetti della competenza linguistica: uno riguarda la lingua come complesso di forme e l'altro riguarda la lingua come sistema cognitivo. Se è vero che la lingua è un sistema formale che richiede l'apprendimento e l'integrazione degli aspetti fonetici, morfologici ecc. (sistema formale), è pur vero che l'apprendimento di una lingua richiede anche lo sviluppo della capacità di immagazzinare l'informazione e di renderla accessibile (sistema cognitivo). Quindi la competenza linguistica si realizza nella combinazione di questi due aspetti e si definisce come: "conoscenza e capacità d'uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato."

La competenza linguistica vista come padronanza del codice linguistico presuppone componenti diverse, come quella lessicale, quella grammaticale, quella semantica e quella fonologica.

La *competenza sociolinguistica* si riferisce alle convenzioni sociali, alle norme che governano le relazioni tra gruppi sociali e quelle che si riferiscono alle codificazioni linguistiche di rituali basilari per il funzionamento di una società, comprese quelle che regolano le comunicazioni tra rappresentanti di culture diverse. Questa competenza rappresenta una parte molto importante della comunicazione; infatti, alcuni studi hanno dimostrato come la mancanza di una buona competenza sociolinguistica sia alla base di incomprensioni fra parlanti di culture diverse. Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue ricorda quali sono le convenzioni sociolinguistiche più importanti, anche se queste possono variare da cultura a cultura. In particolare cita: gli elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali, le regole di cortesia, le espressioni della saggezza popolare, le differenze di registro, il dialetto e l'accento.

La *competenza pragmatica e performativa* si fonda sul presupposto che la capacità di comunicare vada correlata all'esistenza di regole dialogiche, in base alle quali il parlante organizza il proprio discorso in funzione dell'interlocutore. La competenza pragmatica è, infatti, quella che riguarda l'uso funzionale delle risorse linguistiche nella gestione di schemi e scenari di scambi interazionali.

Le regole che consentono di strutturare un discorso in una situazione dialogica "ideale" sono dette "*universali costitutivi del dialogo*", in quanto generano e descrivono allo stesso tempo la forma di intersoggettività che rende possibile la reciprocità della comprensione. L'esistenza di queste regole permette la realizzazione della capacità illocutiva del linguaggio, cioè la capacità di agire linguisticamente. Attraverso di esse si realizza la componente pragmatica del linguaggio, e il suo possesso costituisce la competenza pragmatica.

La *competenza culturale* o, come più comunemente si tende a dire oggi, interculturale, si configura come conoscenza delle norme che consentono

di comprendere ed usare i modelli di vita e di comportamento specifici di una comunità linguistica. La forte immigrazione, l'internalizzazione del mercato del lavoro e tutti quei fenomeni che vengono riassunti nel termine di globalizzazione hanno reso drammaticamente importante una competenza interculturale. La società avanzata di oggi si configura sempre più come una società multietnica e multiculturale, che richiede ai suoi membri capacità di comprensione reciproca, flessibilità mentale e atteggiamento empatico. Un'autentica competenza culturale non si traduce nella semplice acquisizione di informazioni sulla realtà straniera, ma in un atteggiamento di apertura, in una disponibilità a cambiare il proprio punto di vista per assumere quello dell'altro, nella consapevolezza che non ci sono culture migliori di altre ma solo diverse.

Alla dimensione culturale e interculturale si associa anche quella socioculturale della lingua. La competenza socioculturale, come osserva la Ciliberti, si “esplica in un più ampio e sfumato tipo di contesto, il contesto socioculturale. In tale contesto non è possibile rapportare in modo diretto ed univoco le realizzazioni linguistiche a singole variabili situazionali o sociali: il contesto socioculturale fa piuttosto da sfondo alla comunicazione, essendo costituito da assunzioni implicite dei parlanti, di cui essi stessi non sono normalmente consapevoli: dal sistema valoriale, dalle credenze, atteggiamenti, modi di pensare e di ricordare, punti di vista, attese di una comunità; dunque da sistemi concettuali, cognitivi, psicologici, in base a cui i testi e i discorsi che si realizzano in una comunità possono essere interpretati e prodotti” (Ciliberti 2013: pp. 126-27).

La competenza strategica - La competenza comunicativa di un parlante, sia nella lingua materna che nella lingua straniera, è relativa. Nessuno sa tutto della propria lingua madre o di un'altra lingua. Per compensare la conoscenza, comunque imperfetta delle norme di una lingua, o per rimediare ai fattori che possono limitare la comunicazione, come la stanchezza, la disattenzione, la distrazione o anche qualsiasi disturbo esterno come il rumore o le pronunce non corrette o un eloquio veloce, si ricorre a tecniche o strategie comunicative e interazionali che variano in funzione del tipo di compensazione che si attiva. L'uso di queste strategie di tipo reattivo o comprensivo costituisce la “*competenza strategica*”.

Alla base di ogni strategia di comprensione o produzione c'è il riconoscimento che l'uso linguistico è un processo dinamico che implica il riconoscimento del contesto e la negoziazione del significato da parte degli interlocutori. Questa visione dinamica della comunicazione è riflessa nella letteratura sulle strategie comunicative interlinguistiche.

Abilità e attività linguistiche sono le attuazioni concrete delle competenze linguistico - comunicative; queste coinvolgono la ricezione, la

produzione, l'interazione e la mediazione e possono realizzarsi sia oralmente che per iscritto in testi e discorsi.

Nell'ambito dell'insegnamento linguistico, si è passati da un prevalente, se non esclusivo, interesse per la forma della lingua a un prevalente interesse per l'uso, interesse questo che pervade, in varia misura e con diverse modalità, tutti gli approcci definiti comunicativi. L'elemento e l'obiettivo che accomuna i diversi approcci didattici è l'aspirazione a far sì che l'apprendente sviluppi la competenza comunicativa.

Valutare le competenze linguistiche e comunicative

Il secondo concetto chiave che prendo in considerazione è quello della valutazione. La valutazione costituisce un elemento decisivo del processo e del percorso di insegnamento/apprendimento. Valutare significa attribuire o dichiarare il valore di qualcosa, significa *valorizzare* qualcosa in funzione di uno scopo. La valutazione nel mondo didattico implica l'individuazione e la ricerca di ciò che ha valore (negli apprendimenti, negli insegnamenti, nell'istituzione) per la formazione della persona. "L'atto valutativo può essenzialmente definirsi come un'assegnazione di senso-valore a un determinato evento o processo educativo (e agli oggetti, fatti, elementi che lo costituiscono)" (C. Borello, 1996, p. 129). L'attribuzione di senso e valore è necessaria ma, tuttavia, non sufficiente a definire il nucleo concettuale della valutazione: anche il giudizio morale o il giudizio estetico conducono ad attribuire senso e valore a qualcosa, eppure non sono riconducibili in toto alla valutazione.

Nel suo significato più ampio essa consiste nella raccolta sistematica di informazioni che devono costituire la base delle decisioni che si prendono a livello didattico. In questo senso la valutazione viene definita da M. Costa Corda e A. Visalberghi (1995: 372) come segue:

"Su tutte le componenti dell'educazione guidata dalla necessità di assumere decisioni educative finalizzate a ben calibrare le ulteriori esperienze educative degli alunni e promuovere conoscenze, competenze e atteggiamenti indicati dai curricoli" (M. Costa Corda, A. Visalberghi, 1995: 372).

Secondo Calonghi

"la valutazione è un confrontare l'evidenza raccolta con un progetto, gli eventi osservati e quelli aspettati, le possibilità alla partenza con i risultati finali" (Calonghi 1976: 19).

Da queste precisazioni si comprende che in ambito scolastico e pedagogico, la valutazione è considerata come la fase finale e conclusiva di un processo di controllo condotto a scuola. Suo scopo primordiale è quello di sapere se i soggetti sottoposti alle prove hanno conseguito o no i livelli richiesti dal corso frequentato (livelli di abilità e di conoscenze). Dal punto di vista educativo, essa non riguarda solo il rendimento degli studenti o candidati ma qualsiasi attività didattica che non si voglia affidare al caso.

La valutazione è un tema della didattica spesso frainteso: l'operazione del valutare comporta il riferimento ad un sistema di misurazione che può essere organizzato solo se prima è stato individuato in maniera chiara l'oggetto di tale misurazione (il **cosa** valutare); inoltre la valutazione diventa un'operazione riproducibile e condivisibile solo se parte dal riconoscere criteri comuni (il **come** valutare *condiviso*). Per questo, l'oggetto della valutazione, le sue peculiarità e qualità vanno definite in maniera univoca, così come vanno definiti procedimenti, sequenze e criteri da utilizzare per "classificare" i processi e gli oggetti. Il percorso di insegnamento/apprendimento è complesso e compito della valutazione – rispetto a tale complessità – è quello di facilitarne la comprensione e la lettura, dandone un'immagine che sia la meno opinabile o soggettiva: "se comunque tutti, insegnanti, genitori, studenti, formatori, hanno sempre asserito e pensato che la valutazione è uno dei momenti fondanti e irrinunciabili dell'azione didattica, alla fine, da una parte la difficoltà a costruire, interpretare e utilizzare prove di verifica davvero utili e significative, dall'altra l'impossibilità di lasciare all'esterno del processo di valutazione fattori personali, emozionali, a volte irrazionali, comporta che nella pratica gli insegnanti oscillino tra pretesa oggettività di misurazione, con conseguente parcellizzazione dei dati a scapito di una visione globale della competenza dello studente, e valutazione effettuata con modalità estemporanee e solo in parte oggettive, con quello strumento che possiamo ironicamente definire *occhietto*" (Luise, 2006b: 154).

La valutazione è sempre frutto di un confronto tra due o più entità. Un giudizio senza confronto, senza comparazione, non può essere definito valutativo. Se si emette un giudizio senza esplicitare il termine di paragone non si ha valutazione, ma, tutt'al più, una presa d'atto. La valutazione, attraverso il confronto delle idee, punta alla ricerca di conferme e di disconferme, nel dubbio e nella critica, per produrre informazioni necessarie per decidere e per agire; la valutazione vive di interpretazioni e congetture radicate nei mondi (valoriali, cognitivi, esperienziali, affettivi, relazionali...) di colui che valuta.

Nella valutazione entrano, quindi, in gioco tre elementi: chi valuta, chi è valutato e il compito o la prestazione oggetto della valutazione. Questa è una delle ragioni per cui è utile avviare una elaborazione seria e competente su tutte le modalità di valutazione, sia continua che finale, sia dell'allievo che

degli insegnanti, sia del progetto educativo che sta alla base del percorso scelto sia del curriculum applicato ed effettivamente svolto (il cosiddetto curriculum “esplicito”, vale a dire gli esiti, le competenze e i risultati raggiunti).

Un’attività valutativa dovrà considerarsi un’attività che porta a realizzare qualcosa di nuovo; e quel qualcosa deve essere funzionale al cambiamento, alla crescita, allo sviluppo.

La valutazione in ambito linguistico è allora un confronto tra i comportamenti osservati negli allievi e le mete o gli obiettivi didattici o gli standard linguistici prefissati. Essa presuppone l’accertamento sicuro delle conoscenze e delle abilità presenti nel soggetto valutato.

In ambito glottodidattico si suole distinguere il possesso della lingua come possesso di abilità e competenze distinte. Tra le abilità di base si distinguono il saper leggere o comprensione di testi scritti, il saper scrivere o produzione di testi scritti, il saper ascoltare o comprensione di testi orali e il saper parlare o produzione di testi orali. A queste si aggiungono abilità più specifiche, come ad esempio il saper tradurre da una lingua ad un’altra e l’abilità metalinguistica intesa come capacità di riflettere sulla L2. È chiaro che queste abilità non sono possedute dai singoli in modo distinto e separato: la padronanza d’uso di una lingua presuppone il possesso contestuale di tutte le abilità di base non già in modo distinto. Solo per ovvie ragioni didattiche ed organizzative in sede di valutazione scolastica si distinguono le varie abilità e si sottopongono gli allievi o i candidati a prove distinte e diverse in funzione dell’abilità che si vuole verificare.

Per le competenze abbiamo visto come la competenza comunicativa è stata sottocategorizzata dai glottodidatti in diverse componenti o sottocompetenze. Tale sottocategorizzazione risponde in particolare alle esigenze didattiche e in particolare “alla verifica e valutazione di capacità d’uso della lingua che rispettino i criteri di comparabilità e confronto dei risultati” (Ciliberti 2013: p. 234).

Il grande dilemma, in cui si dibatte la problematica della valutazione delle competenze linguistiche da quando l’accento della metodologia didattica è stato posto sull’aspetto comunicativo, è quello relativo a come accertare se l’allievo sia competente sul piano comunicativo. In altri termini, l’approccio comunicativo ha messo in crisi anche il sistema dei test oggettivi, cardine della linguistica strutturalistica americana e dei metodi audio-orali, ma nello stesso tempo non ha offerto sufficienti alternative atte a misurare realmente la competenza comunicativa. Giustamente Titone indicava quello del testing come uno dei problemi aperti e irrisolti dalla metodologia di tipo comunicativo. Si chiedeva infatti: “Come si configurerà il problema della valutazione e della misurazione del profitto (*testing*)? Come si può valutare e misurare la competenza comunicativa, e quali dovrebbero essere i criteri e i parametri idonei

a tale valutazione?” e più avanti osservava a proposito dei test sulle abilità comunicative: “Pare indubbio che un certo margine di obiettività docimologica e di esattezza psicometrica andrà perduto” (Titone 1991: 67).

Per valutare in modo adeguato l’abilità comunicativa in lingua straniera di un discente si dovrebbe esaminarlo in contesti comunicativi reali, in situazioni che chiedano a lui o a lei di interagire in modo naturale e spontaneo adottando tutte le possibili strategie e risorse di natura compensativa cui fanno ricorso di norma i parlanti. Ma è ovvio che nelle realtà scolastiche ciò è impossibile e inattuabile. Per questo non rimane che ricorrere a procedure, standardizzate o meno, che simulino le più comuni forme di interazione fra parlanti. La valutazione della competenza comunicativa implica un’attenzione ai vari aspetti, tratti e sottocompetenze in cui questa si articola. Una sua valutazione globale è possibile se si stabilisce il ruolo e il peso che ha ciascuna delle diverse componenti che la costituiscono, diversamente si cadrebbe di nuovo in formulazioni generiche ed impressionistiche di capacità operative.

La valutazione della competenza comunicativa andrà perciò condotta secondo un’ottica discreta, vale a dire prendendo in considerazione le singole componenti o sottocompetenze, come quella linguistica, quella sociolinguistica, quella pragmatica, quella culturale, ecc., e le singole abilità ad esse connesse. Vediamo, infatti, che nelle aule di lingua straniera le prove e le attività utilizzate ai fini valutativi sono incentrate su singole abilità, su singoli aspetti linguistici. Attraverso la valutazione delle singole abilità si arriva ad avere un quadro delle diverse competenze da cui partire per costruire un profilo dell’apprendente circa le sue capacità d’uso della lingua.

Le difficoltà di una valutazione della competenza comunicativa sono spesso dovute alle modalità in cui nei contesti scolastici questa attività viene svolta. Le interazioni e le produzioni orali richieste agli studenti nelle fasi di testing sono simulazioni di situazioni reali: si agisce come se ci si trovasse in una specifica situazione, solo che questa non è reale ma è immaginata. Di conseguenza si riproducono forme stereotipate e generiche di comunicazione distanti da quelle che avvengono nella realtà, dove le reazioni degli interlocutori non sono prevedibili come quelle che vengono inscenate in classe. Ad esempio la sottocompetenza sociolinguistica, in genere, viene verificata chiedendo al discente di dimostrare di capire e di saper produrre determinati atti linguistici, senza una specificazione del quando e del perché si usi un enunciato linguistico piuttosto che un altro. Nell’ambito scolastico mancano spesso sufficienti riferimenti al contesto reale in cui gli atti comunicativi si collocano e in cui hanno senso.

La sottocompetenza strategica comporta “l’abilità di selezionare mezzi efficaci per portare a compimento un atto comunicativo” (Tarone, Yule, 1989: p.105). Questa, pur avendo un ruolo importante nell’interazione comunicativa

reale per mediare significati, è di difficile realizzazione in un contesto non naturale come è quello della classe di lingua dove si svolgono attività di simulazione prevedibili e scontate. L'unica modalità attraverso cui una competenza strategica si può sviluppare, e quindi valutare, in un contesto scolastico è quella di analisi di scambi comunicativi autentici: in tal caso al discente vengono proposti video o scene di interazione tra parlanti di lingua straniera: egli dovrà limitarsi a riconoscere le modalità interattive impiegate dai nativi nelle situazioni che gli vengono mostrate. Oppure si può chiedere ai discenti di comparare il proprio comportamento in L2 quando svolgono un determinato compito o attività con quello di parlanti nativi che svolgono lo stesso compito o attività.

Infine va osservato che quando si valuta la produzione orale in LS di un discente raramente chi valuta prende in considerazione la comunicazione non verbale. Eppure quest'ultima in molti casi arricchisce di sfumature e significati particolari quanto viene detto a parole. Gestì, mimica facciale, posture, velocità e ritmo dell'eloquio, intonazione e accento non sono semplici accessori della comunicazione ma elementi che integrano, ampliano e a volte sostituiscono il contenuto verbale di una comunicazione o assegnano ad esso un senso diverso e nuovo.

Per questo è importante che il discente di italiano L2 apprenda a decodificare i principali segnali non verbali.

Spesso la comunicazione non verbale nei corsi di italiano LS è presentata come un tratto della cultura italiana, o come tratto pittoresco degli italiani, una caratteristica quasi peculiare degli italiani che va riconosciuta e interpretata piuttosto che appresa. Perciò molti insegnanti si limitano ad illustrare i gesti più comuni, servendosi magari di video, oppure mimano e spiegano il significato e le occasioni d'uso di determinati gesti. Per molti studenti di lingue e culture distanti o diverse dall'italiano la gestualità degli italiani appare eccessiva e debordante e difficilmente sono disposti a usarla: hanno l'impressione di essere ridicoli.

Queste difficoltà, dovute soprattutto alla praticabilità di una valutazione oggettiva in contesti istituzionali, non possono tuttavia essere portate a favore di una tesi che neghi la possibilità di valutare la capacità d'uso della lingua da parte di un apprendente straniero ma devono essere l'occasione per rimuovere pratiche valutative che pur efficaci per una valutazione della semplice competenza linguistica non sono appropriate per una valutazione di quella comunicativa. Troppo spesso nel passato si è creduto che conoscere la grammatica ed esprimersi correttamente sul piano grammaticale fosse sufficiente per affermare di saper usare la lingua. Ancora oggi molti esami e test per il conseguimento di attestati e certificati sono basati su prove che valutano in modo parziale o integrato singoli aspetti della grammatica della L2.

La valutazione della competenza comunicativa è, quindi, il risultato di un'azione complessa volta a verificare le singole abilità e le singole componenti, compresa ovviamente quella grammaticale. Si è comunicativamente competenti sia quando si interagisce verbalmente con qualcuno sia anche quando lo si fa per iscritto. Ciò per ribadire che la valutazione di una competenza comunicativa non può essere relegata solo a prove di produzione orale, ma deve coinvolgere attività di comprensione e produzione sia scritta che orale.

La verifica delle abilità linguistiche

Vediamo in modo sintetico alcune modalità di verifica delle competenze linguistiche comunicative.

1. Comprensione scritta

Cominciando con la verifica della comprensione scritta o lettura, le due prime questioni che si pongono sono quelle relative alla scelta del tipo di testo e allo scopo della lettura. Per la scelta del tipo di testo occorre interrogarsi su quali idee e informazioni il testo veicola, se il tipo di testo scelto sia familiare allo studente, se la sua lunghezza sia adeguata al livello e ai tempi a disposizione per questa attività. Gli scopi della lettura emergono dal tipo di compiti previsti per la comprensione: si legge per ricercare informazioni specifiche o per farsi un'idea generale del contenuto o per estrarre informazioni indispensabili per eseguire un compito, come nel caso di istruzioni per l'uso di uno strumento o di un apparecchio o per l'esecuzione di ricette di cucina.

La comprensione di un testo scritto presuppone abilità, capacità ed operazioni cognitive che rappresentano anche gli elementi che attraverso il test si cerca di elicitarle per poterle valutare. Tra le operazioni e abilità richieste dalla lettura troviamo l'abilità di:

1. scorrere un testo velocemente per identificare una parte specifica o per individuare il senso generale o un'informazione particolare;

2. leggere attentamente per comprendere le informazioni principali e i dettagli più significativi, distinguendo, ad esempio, i fatti dalle opinioni, comprendendo le inferenze, deducendo il significato di certe parole a partire dal contesto e comprendendo le funzioni comunicative anche senza indicatori espliciti;

3. conoscere e comprendere il lessico usato, la struttura sintattica della frase, gli indicatori di discorso, la coesione a livello lessicale e grammaticale.

Tali abilità, essendo possedute in modo diverso in ragione del livello di corso, andranno valutate in ragione del livello e del momento in cui vengono verificate.

Per quanto riguarda i formati di test per la comprensione scritta la scelta riguarda test di tipo indiretto (misurano solo delle capacità specifiche rispetto alle abilità nel suo insieme) e test di tipo diretto (possono richiedere anche un transfer dell'informazione). Tra queste indichiamo:

- *La scelta multipla*
- *Il questionario*
- *L'abbinamento informazione/testo*
- *Il cloze*
- *Le griglie*
- *L'identificazione dell'ordine degli eventi o degli argomenti*
- *L'individuazione del significato di parole non familiari in base al contesto ecc.*

È importante che le tecniche adottate interferiscano il meno possibile con la lettura in sé, aggiungendo alla lettura l'esecuzione di un compito magari più difficile. Per questo la verifica della comprensione della lettura non può essere basata esclusivamente su questionari che richiedano di scrivere in L2: un allievo che, ad esempio, legge perfettamente bene in L2 può trovare difficoltà a mostrarlo per iscritto. Per questo è bene proporre nell'ambito di un esame formati di test diversi basati su tecniche di elicitazione diverse.

2. Produzione scritta

Il modo migliore per testare l'abilità di scrittura è quello di far scrivere. I tipi di testi scritti che si richiedono agli allievi sono i più vari: brevi messaggi e annunci, compilazione di modelli e formulari, stesura di lettere, riassunto o riosposizione di testi, composizioni, rapporti e relazioni ecc.

Attraverso la scrittura l'allievo o il candidato deve dimostrare di saper fare richieste, esprimere opinioni, commenti, atteggiamenti o valutazioni, chiedere conferme, scuse, sostenere punti di vista, esprimere necessità e bisogni, ecc.

Si possono identificare due approcci alla valutazione dell'abilità di produzione scritta: uno volto all'analisi delle abilità di scrittura a livelli discreti (grammatica, lessico ortografia, punteggiatura) e in grado di misurare la conoscenza di questi elementi separatamente con prove di tipo oggettivo; l'altro costituito da prove di tipo diretto ed estensivo che richiedono la produzione di un testo. Con il primo approccio si misura l'abilità dello scrivere in modo indiretto, in quanto si misurano parti separate dell'abilità nel suo complesso, mentre il secondo approccio propone compiti simili a quelli che lo studente potrebbe svolgere al di fuori del contesto scolastico.

Una possibile lista di tecniche per la produzione di testi può essere la seguente:

- *Completamento di testi di varia lunghezza e natura (lettere, cartoline, cronache articoli);*
- *Compilazione di formulari, moduli o questionari;*
- *Risposta a lettere, e-mail, annunci ed inserzioni;*
- *Riassunto libero o guidato di testi di varia lunghezza e natura;*
- *Composizione libera o guidata.*

3. Comprensione orale

Potrebbe sembrare strano verificare l'abilità di ascolto separatamente da quella del saper parlare, dal momento che nell'interazione orale le due abilità sono esercitate insieme. Ci sono, tuttavia, occasioni in cui si ha solo ascolto senza interazione o scambio comunicativo, come ad esempio quando si ascolta la radio o una conferenza o un annuncio alla stazione dei treni, ecc.

Trattandosi di un'abilità ricettiva, la verifica dell'ascolto procede, in genere, in modo parallelo con la verifica della comprensione scritta. I particolari problemi che sorgono nella costruzione di una prova d'ascolto vanno al di là del carattere transitorio della lingua parlata. L'ascoltatore non può muoversi in avanti o indietro lungo il testo come fa con i testi scritti, a meno che non abbia a disposizione un proprio registratore audio che manovra durante l'ascolto.

La costruzione di prove di comprensione orale pone l'insegnante di fronte a due possibili scelte:

- rilevare la capacità dell'alunno di discriminare fonemi, di riconoscere schemi che regolano l'intonazione e l'uso di accenti con prove di tipo discreto;
- rilevare attraverso prove di tipo integrato l'abilità più globale di comprendere il contenuto di testi orali (una lezione, una storia, un notiziario, ecc.).

L'approccio più idoneo è quello di preparare delle prove che prevedano condizioni ed operazioni il più possibile simili a comportamenti d'uso reali; ciò porterà a privilegiare l'uso di prove di tipo integrato che prevedano comunque la possibilità di rilevare anche capacità specifiche.

Comprendere un testo orale significa capire direttamente il significato (idea principale, informazioni più importanti, informazioni specifiche, atteggiamenti e intenzioni di chi parla espresse in modo esplicito); capire il significato attraverso inferenze (deduzioni sul contenuto di quanto viene ascoltato, collegamento al contesto, deduzione del significato di parole sconosciute); riconoscere gli aspetti fonologici, sintattici, di coesione grammaticale e lessicale, di nozioni generali (causa, effetto, scopo, ecc.).

Le prove volte a verificare le abilità di ascolto sono test indiretti: l'allievo o il candidato deve eseguire un compito diverso da quello di ascoltare, come ad esempio scrivere o segnare su un foglio delle scelte, in base al quale si inferisce se il soggetto sottoposto alla prova abbia capito o meno quello che ha ascoltato. Per questo tipo di prove si presenta lo stesso problema evidenziato per le prove di comprensione scritta: l'esaminato può aver capito bene quello che ha ascoltato ma ha difficoltà con il formato del test e non comprende bene il tipo di compito che deve svolgere.

4. Produzione orale

È l'abilità più difficile da valutare in modo discreto, perché si correla alla capacità di ascolto, alle abilità conversazionali, alle conoscenze culturali e alla conoscenza di norme pragmatiche e sociali ed è per sua natura imprevedibile. Nell'immaginario comune è la modalità migliore per verificare le abilità comunicative di un apprendente. Anche la classificazione delle tecniche di valutazione proposte per la verifica globale del saper parlare pone problemi legati alla carenza di definizioni puntuali e dettagliate di tale abilità.

Nei limiti del possibile, la prova orale dovrebbe prevedere un'interazione faccia a faccia tra l'allievo e l'esaminatore che riproduca una possibile interazione comunicativa fra due parlanti.

Una prova di produzione orale dovrebbe prevedere l'esplicitazione di funzioni e abilità che richiedano la gestione dell'informazione attraverso la produzione di testi di tipo espositivo (narrare, descrivere, fare paragoni, spiegare, ecc.) o l'espressione di giudizi e valutazioni (giungere a una conclusione, giustificare, esprimere preferenze), ma anche attività di interazione. L'allievo deve dimostrare anche capacità di gestione della conversazione attraverso la negoziazione dei significati, indicando di aver capito, rispondendo ad una richiesta di chiarimento, esprimendo il proprio accordo o disaccordo, ecc. La capacità di gestione dell'interazione si evidenzia anche attraverso operazioni come la scelta dell'argomento, il tipo di introduzione, lo sviluppo dei concetti e delle idee, le modalità di passaggio da un argomento all'altro, il rispetto dei turni di parola, ecc. E tutto ciò non può essere fatto soltanto attraverso l'interazione docente studente, ma anche attraverso discussioni e dibattiti in classe tra gli studenti. Solo osservando lo studente in interazioni che più si avvicinano a quelle reali ci si può formare un'idea della sua competenza comunicativa.

Nelle attività in classe e nelle prove d'esame si ricorre a tecniche di produzione e interazione orali diverse, come ad esempio:

- *l'intervista*
- *la conversazione guidata*
- *la narrazione di fatti ed avvenimenti noti o a cui si è assistito*
- *la riesposizione o riassunto di una notizia o di un articolo letto*
- *il commento o descrizione di supporti visivi (disegni, fotografie, ecc...)*
- *la discussione con difesa del proprio punto di vista*
- *il convincere l'interlocutore ad assumere un dato punto di vista*
- *il monologo su traccia, ecc.*

Sicuramente la valutazione della produzione orale presenta indubbe difficoltà, se non altro perché una produzione orale, a differenza di quella scritta, non può essere riascoltata o rianalizzata, a meno che non venga audio o video-registrata. Come osserva la Ciliberti, “la valutazione della capacità di agire oralmente in L2 presenta limiti assai precisi di comparabilità. La produzione orale autentica è infatti determinata dalle particolari circostanze in cui l’interazione ha luogo e che la provocano; inoltre, l’interagire in lingua costituisce un processo di costruzione congiunta ed irripetibile di significati, oltre che di mediazione tra gli interlocutori” (Ciliberti 2013: 235). Le interazioni comunicative nella classe di lingua straniera, quando non sono legate a fatti e problemi di natura logistica o organizzativa del contesto classe, mancano di spontaneità e naturalezza. L’insegnante e il compagno di corso non hanno spesso l’atteggiamento collaborativo di mediazione dei significati che ha invece il parlante nativo quando interagisce con uno straniero.

D'altronde, come osserva Balboni, “la prevalenza dell’aspetto pragmatico negli scambi comunicativi pone forti problemi nel caso in cui, oltre a esercitare questa abilità, si voglia valutarla” (Balboni 2008: 145).

La forma migliore per valutare le capacità linguistico-comunicative di un allievo è quella di osservarlo in una situazione reale nel paese straniero mentre è alle prese, ad esempio, con la richiesta di informazioni per raggiungere un determinato luogo o mentre in un negozio contratta il prezzo di un prodotto o bene che vuole acquistare. È evidente che una simile modalità di raccolta di dati sia di difficile realizzazione, soprattutto quando questi sono necessari per una valutazione finale.

Competenza linguistica

La correttezza formale è un aspetto non secondario del possesso di una lingua. Descrivendo le componenti della competenza comunicativa si è sottolineato come centrale e importante sia la competenza linguistica. Senza di essa, senza cioè la conoscenze delle regole di funzionamento della lingua,

nessuna comunicazione verbale è possibile. La stessa comprensione di un testo o di un messaggio orale è strettamente dipendente dal rispetto delle norme grammaticali e d'uso della lingua stessa. Verificare il possesso e il controllo delle norme linguistiche è un compito che è sempre stato presente nelle attività di classe e nelle prove d'esame. Tale verifica può essere condotta in modo esplicito oppure in maniera implicita. In genere ai livelli intermedio ed avanzato si propongono prove che misurano solo indirettamente le conoscenze grammaticali intese in senso stretto. Gli allievi in genere sono chiamati a svolgere compiti di natura "produttiva" che presuppongono la conoscenza a livello d'uso del codice linguistico.

La competenza linguistica viene verificata con le tecniche e le modalità più svariate. Ecco un parziale elenco del tipo di compiti o attività richieste agli allievi o ai candidati:

- *Scelta multipla o binaria*
- *Completamento di frasi o testi*
- *Cloze*
- *Abbinamento*
- *Riformulazioni*
- *Esercizi di espansione e di contrazione*
- *Ricostruzione di brevi testi*
- *Individuazione e correzione di errori linguistici*
- *Incastro*
- *Trasformazione.*

Conclusioni

Avere una buona competenza comunicativa è l'obiettivo ultimo di ogni percorso di apprendimento di una seconda lingua. Non a caso anche nel Quadro Comune Europeo i descrittori delle capacità che un allievo deve sviluppare e dimostrare si muovono nella prospettiva dell'approccio comunicativo e la competenza comunicativa è indispensabile per chi usa/apprende una lingua per realizzare le intenzioni comunicative.

La competenza comunicativa, riprendendo la distinzione chomskyana tra competenza ed esecuzione, può essere vista sia come "sistema soggiacente di conoscenze e di abilità (parziali) richieste per comunicare" (Canale 1983: 5) sia come capacità d'uso, che è appunto "la realizzazione di queste conoscenze e abilità, in condizioni psicologiche e situazionali vincolanti" (Canale 1983: 5). La competenza comunicativa come sistema di conoscenze e abilità può essere valutata con criteri discreti, la capacità d'uso non può essere valutata se non in modo globale.

Abbiamo visto come il concetto di competenza comunicativa sia stata sottocategorizzata in più componenti o sottocompetenze. Di conseguenza una valutazione adeguata deve prendere in considerazione le diverse componenti, attribuendo a ciascuna il peso e il ruolo che le compete. Questo naturalmente implica, in fase di valutazione, un compito più complesso e articolato. Se ad esempio nella competenza linguistica la valutazione si focalizza necessariamente sugli aspetti grammaticali e quindi sulla correttezza formale, la valutazione di competenze e abilità comunicative e interazionali dovrà prendere in considerazione i diversi fattori ed elementi che entrano in campo quando uno studente comunica e interagisce in classe o in una situazione di esame. Ci sono fattori che in certa qual misura inficiano o orientano la valutazione.

Quando due persone dialogano, cercano un punto di incontro tra scopi pragmatici che ognuno di loro ha verso gli interlocutori: valutare significa vedere se quel punto è stato raggiunto, ma questo significherebbe sapere in anticipo gli scopi di ciascuno. Ma ciò non solo è irrealistico, ma contrasta con una delle caratteristiche fondanti degli scambi interazionali, cioè il loro essere flessibili, il fatto che alcuni scopi possono essere lasciati cadere e nuovi scopi possono essere assunti *durante* lo scambio stesso. Inoltre uno scambio comunicativo avviene in tempo reale e quindi la valutazione ha necessariamente una forte componente soggettiva; per questo per una valutazione che sia la più oggettiva possibile è necessaria la videoregistrazione (non la semplice registrazione audio, che cancella la componente non verbale della comunicazione, fondamentale nell'interazione).

Nel valutare le abilità linguistiche comunicative e interazionali occorre attribuire ai parametri di valutazione dei pesi; occorre cioè stabilire quanto contano ad esempio elementi come l'efficacia pragmatica, l'appropriatezza socio-culturale, l'accuratezza linguistica e morfosintattica. E questo, pur essendo fondamentale, è un fatto arbitrario. In una prospettiva più complessa, non si possono trascurare anche elementi di psicologia relazionale come ad esempio il grado di empatia (la capacità di mettersi «nei panni» dell'interlocutore per meglio agire su di lui portandolo sulle proprie ragioni) oppure tratti della personalità come le opposizioni remissivo/aggressivo, realista/velleitario e così via.

Ciò ci porta a concludere che valutare in modo accurato e affidabile la competenza comunicativa è molto difficile, e soprattutto lo è perché è caratterizzata da un alto livello di soggettività e approssimazione: ciò non significa rinunciare a valutare la capacità di interagire e dialogare, ma essere consapevoli che questa valutazione offre solo l'opinione del valutatore - opinione onesta, accettabile in termini generici, ma comunque sempre soggettiva. Per questo, come avviene di norma negli esami, la valutazione non può essere affidata ad un singolo docente o valutatore, ma è bene

ricorrere a commissioni, a gruppi di due o tre docenti che insieme valutano la performance comunicativa di un allievo.

Se poi è il singolo insegnante di classe a valutare le capacità d'uso della L2 da parte di uno studente, non dovrà fermarsi alla prestazione mostrata in sede di prova finale, ma dovrà tener conto di tutti gli episodi e occasioni in cui in classe quello studente ha interagito con gli altri e con l'insegnante per scopi non solo formali o istituzionali ma anche autentici e spontanei.

Bibliografia

- AA.VV. (1983), *Educazione alla lettura*, LEND, Atti del convegno di Martina Franca, 2. voll., Bologna, Zanichelli.
- ADLER R.R, TOWNEN., (1990), *Looking out, looking in: interpersonal communication*, Michigan, Harcourt Brace College Publishers.
- AMBROSO S. (a cura di) (1986), *La certificazione dell'italiano come L2*, Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", Perugia 16-18.1.1986, in *Scambi culturali*, a. VIII, nn.4-6.
- BACHMAN L.F. (1985) *Performance on Cloze Tests with Fixed-ratio and Rational Deletions*, in *TESOL Quarterly* 19 (3), pp.535-556.
- BACHMAN L.F. (1990), *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BALBONI P.E. (1985), *Guida all'esame di lingue straniere*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E. (2008), *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Univeristà.
- BALBONI P.E., (2013), *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*, Torino, Utet Università.
- BATESON W ., (1967), *Pragmatic of Human Communication*.New York:Norton.
- BOLTON S. (1991), *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Didier.
- CARROL B.J. (1980), *Testing Communicative Performance*, Oxford, Pergamon.
- CILIBERTI A. (2013), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.
- CONNOR U., (1984) *Recall of Text: Differences between First and Second Language Readers*, in *TESOL Quarterly*, 18, pp. 239-256.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro Comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, (trad. it. di F. Quartapelle, D. Bertocchi), Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- CORDA COSTA M., VISALBERGHI A. (a cura di) (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- CORNO D., POZZO G. (1991) (a cura di), *Mente, linguaggio, apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia.
- COSTA CORDA M., VISALBERGHI A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, Firenze, La Nuova Italia.

- D'ADDIO COLOSIMO W. (1990), *Usi e forme dell'italiano come L2*, in "Italiano e Oltre", n.2, pp. 85-89.
- DANESI M. (1988), *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando. DEYES A. (1984), *Towards and Authentic Discourse Cloze*, in "Applied Linguistics", 5 (2), pp. 128-137.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., (2009), *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- DRAKOULI A., MAMIDAKI S., MILIONI G., (2015), *Stili di studio e strategie di apprendimento dell'italiano come LS: riflessioni generali e conclusioni ricavate dagli esiti offerti da un esperimento svolto tra gli studenti universitari di alcuni Atenei in Grecia*, in Nikodinovska R. (ed.), «Parallelismi Linguistici, Letterari e Culturali-55 Anni di studi italiani»- Proceedings of the International Scientific Conference (Ohrid, September 2014), Skopje: University of Skopje "Ss. Cirillo e Metodij", pp. 137-159.
- HUDSON B. (1973), *Introduzione alle tecniche di valutazione*, (trad. it. 1975), Bologna, Zanichelli. HUGHES A. (1992), *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES D. (1972), *On communicative competence*, in Pride J.B., Holmes J., (a cura di) *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, (trad.it. *La competenza comunicativa*, in F. Ravazzoli, 1979, *Universali linguistici*, Feltrinelli, Milano)
- JAFRANCESCO E. (a cura di), (2006), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*. Atti del XVI Convegno Nazionale ILSA, Edilingua, Roma.
- LADO R. (1961), *Language Testing*, London, Longman.
- LAENG M. (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze. LANCIA M. (1983), *Il testing di lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- LUISE M. C., (2006°), *Italiano come lingua seconda. Elementi di didattica*, Torino, Utet Università.
- LUISE M.C., (2006b), *Dal testo al contesto, dalla valutazione all'autovalutazione*, in E. Jafrancesco (a cura di), *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2*, Edilingua, Roma, pp.153-168.
- MARELLO C. (1984), *Fare buchi nei testi e poi riempirli. Il cloze nell'insegnamento dell'italiano come lingua madre*, in LEND, 2-3, pp. 3-16 3-10.
- MARELLO C. (a cura di) (1989), *Alla ricerca della parola nascosta*, Firenze, La Nuova Italia. MARELLO C., (1989), *Le "lacune" che aiutano a capire il testo*, in "Italiano e oltre", n.5, pp.225-230.
- MILIONI G., (2015), *Valutare le competenze in Italiano lingua straniera*, Disigma, Atene. OLLER J.W. (1979), *Language tests at school*, London, Longman.
- PICHIASSI M. (2000), *Misurazione e valutazione di test d'italiano L2*, Guerra, Perugia.
- PORCELLI G. (1975), *Il language Testing. Problemi e tecniche*, Bergamo, Minerva Italica. PORCELLI G. (1992), *Educazione linguistica e valutazione*, Vicenza, Liviana.
- SAVIGNON J.S. (1988), *Competenza comunicativa: teoria e pratica scolastica*, (trad. it. di R. Trazzi), Bologna, Zanichelli.

- SCHANK R.C. (1982), *Reading and understanding: Theaching from the Perspective of Artificial Intelligence*; trad. it. di D. Corno (1992), *Il lettore che capisce. Il punto di vista dell'Intelligenza artificiale*, Firenze, La Nuova Italia.
- SCIARONE A.G. (1977), *Vocabolario fondamentale della lingua italiana*, Bergamo, Minerva Italica.
- SCIARONE A.G. SCHOORL J.J. (1989), *The Cloze Test: or why Small isn't always Beautiful* in "Language Learning", v. 39, n.3.
- SCIPIONI C. (1990), *Lettura e lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia.
- SERRAGIOTTO G., 2016, *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Torino, Loescher.
- TAYLOR W.C. (1953), "Cloze" procedure: a new tool for measuring readability, in "Journalism Quarterly", 30, pp.416-438.
- TITONE R., (1991), *Orizzonti della glottodidattica*, Perugia, Guerra.
- VIGNER G. (1979), *Lire: du texte au sens*, Paris, CLE International.
- WATZLAWICK P., BEAVIN J. H., JACKSON D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio (tit. orig. *Pragmatic of Human Communication*, Norton, New York).
- WIEMANN J., GILES H., (1998), *La comunicazione interpersonale*, in HEWSTONE M., STROEBE W., STEPHENSON G.M., *Introduzione alla psicologia sociale*, Bologna, Il Mulino, pp. 331-358.

Georgia MILIONI

National and Kapodistrian University of Athens

Sofia MAMIDAKI

University of Rome Tor Vergata

Athanasia DRAKOULI¹

National and Kapodistrian University of Athens

**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**

Abstract: People with Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills show difficulties such as *dyslexia*, *dysgraphia* and *dysorthography*, every often, together with other types of learning difficulties or neuropsychological disorders and psychopathological states.

Until recently, in Greece, a child with such difficulties was perceived negatively and treated as 'different', 'abnormal' or even 'handicapped', was left alone to struggle through the studies without family and specialists support in an attempt to hide the 'problem'.

Nowadays, adult foreign language learners are still emerging from that troubled past and in case of enrolling for the Greek State Exams they have to choose between taking on exams (written and oral) which are inappropriate for their personal situation or reveal their 'secret' and take part in special exams, designed for subjects with all different types of disorders.

Key words: language learners with SLD, State foreign language exams in Greece

People with Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills show difficulties in the skills of oral and/or written comprehension /

¹ As the present consists a common work, Milioni Georgia elaborated parts 1, 4 and 5, Sofia Mami-daki elaborated parts 2, 6 and 8, and Athanasia Drakouli elaborated parts 3, 7 and 9.

production. Often, however, *dyslexia*, *dysgraphia*, *dysorthography* and *dyscalculia* occur in a subject together with other specific types of learning difficulties or neuropsychological disorders (like *attention deficit syndrome* and *hyperactivity*) and psychopathological conditions (*anxiety*, *depression*, *behavior disturbances*, etc).

Until some years ago, if children was diagnosed with such difficulties in Greece, they were perceived negatively and consequently, they were 'labeled' and treated as 'different', 'abnormal', 'ill' or even 'handicapped'. Families preferred to pretend they were unaware of the problem, to try to hide the 'family secret', leaving children with SLD to struggle through their studies without the help of specialists, and blaming low school marks on other factors such as laziness, immaturity, stupidity, little effort, insufficient study.

Although some progress has been seen recently, there being a greater tolerance towards people with SLD in Greek society, adult foreign language learners are still emerging from a past where the situation and attitudes were those cited above. Thus when faced with enrolling for the Greek State exams in order to get the diploma in the foreign language studied, they have to choose between a) saying nothing so as not to be different from the others, therefore taking on exams (written and oral) which are inappropriate for their personal situation and where no special dispensations have been made – or b) reveal the secret they have up till then kept hidden (possibly even from their teachers) and declare their problem openly in order to be able to take part in special exams – designed for subjects with all different types of disorders - which are held in only two centers in the two biggest Greek cities, Athens and Thessaloniki.

1. The evaluation in the modern society

In recent years, the evaluation process has become even more present and applied in every sector of the society and in every area of everyday life, as well as in education and training at all levels, from primary school to the University. This expansion reflects an overall tendency of a highly competitive modern society that demands the quality assessment of products and services measured in standards based on their continuous comparison and evaluation.

Evaluation can be seen as a social data collection process, required to be done on a regular basis in order to result reliable and secure, regarding a subject that could be an individual, a material, a point of view, an attitude, etc.

The main aim of the evaluation [assessment], it is attribute or declare the value, the importance, the quality of something or of someone, the achievement degree of a task or a goal set to the 'under evaluation subject'. Even if this process could be official or unofficial, conscious or not, under

certain rules or not, is always a process of measurement with primary aim the comparison of the subject to a prototype model or a specified unit (Βεντούρης 2005: 206 segg., 211).

2. Utility of the educational evaluation

The evaluation process should represent the continuity of the educational process as it controls the degree of its realization, the learning degree of the default input and achievement degree of predefined tasks².

In addition to that, the academic assessment enforces the parts involved in the educational process to set specific and unequivocal targets, the lack of which or their controversial formulation could prove for the students an obstacle to a coordinated, conscious and effective learning, without excluding its motivating function of “reinforcing” the responsibility towards learning/studying, the commitment to study and to active participation.

The evaluation process intends to support the constant improvement of the student. Educators -using assessment to identify strategies that enable each student individually to learn and command the knowledge- manage to “ensure and provide” “full education” to all students, develop in the most appropriate way their skills, abilities and intelligence, in the sense of full development of the human personality: “evaluation for education” (Zavalloni 1961: 196). In other words, as Lucisano (2010: 26) highlights “in the construction of knowledge assessment is not just a tool to use for the better achievement of the target, it is a target itself. It is a dynamic process in which no result is ever definitively gained and in which every stage accomplished is the starting point of the next one”.

Consequently, the evaluation is never absolute or definitiv³. Uncertainty is always present, and it is therefore necessary to assume a scientific attitude (research) reserving to the assessment the role of the assumptions’ validation of success that arises within the project.

3. The educational assessment procedure in teaching/learning a FL

Teaching and learning a foreign language comes under the same demanding tendency as, in all over the modern world, is considered a highly important educational process that serves, not only the desire to communicate

² Bernstein (1991a: 63-64 και 1991b: 111-112). Same as Δενδρινού 1996: 169.

³ Typology and categories of evaluation in Βεντούρης 2005: 241 segg.

with people beyond the already known reality, but also an utilitarian necessity such as finding a job, trading abroad or getting a better income. Under the circumstances, not only the effective learning of a foreign language but also its certification becomes an extremely demanding necessity (Spinthouraki-Fay-Sifakis 2002: 138).

In linguistics the issue of the evaluation has always been present since the dawn of language teaching, when it was imposed as an autonomous discipline. To the structuralism and its approaches, in particular the work of Robert Lado, is owed the *Language testing* (1961), work onto which was founded the scientific basis of the measurement procedures and assessment of language skills. The introduction of the new technologies has increased the role of evaluation as the use of computerized tools has simplified the elaboration of the data collected through testing.

The educational assessment is generally considered a complex detection and research procedure of what is estimated as valuable for the formation of the person and the improvement of education. There are cases, in fact, in which the educational assessment procedures concern the academic performance either of a student itself or in relation to the different variables involved in a teaching/learning situation in order to collect data and information, aiming at decision making on educational and language policy level (educational choices, adoption of measures, crisis, modification or rejection of educational methods and processes, etc.).

In other cases though, the educational assessment of the academic performance of a subject concerns its measurement either towards a specified model, such as a foreign language certification, or towards other alike subjects (people belonging to the same category) (Καρακατσάνης 1994: 3) with the ultimate goal its classification according to the number of correct answers and the nomination of the respective grade (Τσοπάνογλου 2000: 34). The most common form of educational assessment in these cases is the examination, the so called *testing*.

In the teaching/learning process of a language, that is ML, L1 or FL, *testing* is equivalent to the certification of the language skills input, *ongoing* (during the learning procedure) or at the end of the language learning process (Coveri 1994: 15).

4. Certification: Measuring the knowledge of a studied foreign language

The constant of each type of academic performance evaluation approach is consisted by the “amount of knowledge” that the students are able to acquire

in a given period of time and to prove its possession during the examination/test to which they are being submitted.

The appropriate decision regarding the evaluation in a given situation depends on the capabilities of the valuator/examiner as well as the type of the available information according to which the decision is made (the more information is reliable and relevant, the more appropriate decision) and the quality and quantity of the information provided on-site by the evaluated subject. That decision could either lead to the subject's classification and certification of knowledge⁴ or could prove negative and deprive the subject the proof of the knowledge acquired in the foreign language, influencing automatically its future educational or professional decisions and prospects.

5. The National Foreign Language Exam System

The Greek state's certificate for foreign language proficiency known as KPG (acronym ΚΠΓ initials for *Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας*) is a European Languages Examination System which offers exams in European languages 'valueble' to the Greek society. The KPG exams are governed by the Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs, which, through its Department of Foreign Language Knowledge Certification, is responsible for administering the exams and issuing the respective certificate. 'The National Foreign Language Exam System' (KPG certificate) is a valid proof of language proficiency recognized in Greece and in all E.U. member states, and is at the top in the qualification list of the Supreme Council for Civil Personnel Selection (ASEP).

Up to the present, KPG has developed exams measuring levels of competence or proficiency in English, French, German, Italian, Spanish and Turkish. The exams are conducted twice a year (November and May) in the examination centers in all over the country, at least one in each county capital.

The KPG certificate is based on the 6-level scale (A1-A2, to C1-C2), set by the Council of Europe (2003), describing the levels of language proficiency according to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment, Council of Europe (2001). Να διαγραφεί ή να μπει παραπάνω

Aims at measuring candidates' ability to use the language in order to comprehend and produce oral and written discourse, ability to act as mediator across languages, awareness of how the target language work to produce socially purposeful meanings. The exam is consisted of the following 4 Modules Module 1: "Reading comprehension and language Awareness", Module

⁴ According to a specific evaluation scale with the aid of a specially designed instrument

2: “Writing and written mediation”, Module 3: “Listening comprehension”, Module 4: “Speaking and oral mediation” (Δενδρινού-Τσοπάνογλου 2008: 10-11).

6. The National Foreign Language Exam System and people with Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills

Adapting the KPG certificate to the specific needs of people with *Disabilities* and with *Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills* (SDDSS) -from now on expressed with the term *Learning Disorder*- is a project of particular importance because in this way the state indicates the sensitivity and sympathy towards people who are extremely studious and progressive, despite the problems they face because of their difficulties, disabilities and/or special needs.

The main purpose of the project is the reliable evaluation regarding the foreign language competence and proficiency. All the relevant facilities provided concern to field: a) the examination process in general, such as increase the duration of the exam, ensure the presence of an assistant-reader and a Greek Sign Language interpreter, provide specific materials and technical means (e.g. special arms, Braille printer)⁵ and b) the exam itself by predicting changes related to its structure, to the formulation of its questions, its instructions to the candidates and its response booklet (e.g. short instructions written in past continuous tense, distinct gaps between text paragraphs, multiple choice questions, layout of texts and their questions in a single column (Cfr. also Τζάββε 2008: 1).

All the facilities proposed concern people with special needs and disabilities as well as people with learning disorders as long as they can provide proof of SDDSS attesting the severity of the disorder and a dispensation request from the written exam, issued by the relevant authorities and additionally are willing to be transferred in the main exam centers, in Athens and Thessaloniki where the above mentioned examination are held.

7. People with Specific Developmental Disorders of Scholastic Skills and testing

With the general term *learning disorder* is defined an heterogeneous group of specific disorders in processing certain forms of information due to

⁵ Detailed instructions provided to examiners and assistants of the oral examination guarantee the reliability of the examination and the sustainability of the new examination system and the changes proposed (Τζάββε 2008: 1).

a (probable) dysfunction of the central nervous system, that does not affect general intelligence. An individual may often have more than one *specific developmental disorder of scholastic skills* (SDDSS)⁶ involving problems in understanding or in using language, spoken or written, in reasoning or mathematics, such as *dyslexia*, *dysgraphia*, *dysorthography* and *dyscalculia* that may also be experienced alongside each other or together with other neuropsychological disorders (*comorbidity*) like *attention deficit syndrome*, *hyperactivity*, psychopathological conditions (*anxiety*, *depression*, *behavior disturbances*, etc.) or inadequate social adjustment (*social cue disorder*) such as poor impulse control, inability to interpret environmental and social cues or understand social conventions (Γραμμένου 2012: 17)

Learning disorders are due to genetic and/or neurological factors or injury that alters brain function in a manner that affects one or more processes relate to learning. These disorders must not be better explained by developmental, neurological, sensory (vision or hearing), or motor malfunctions, environmental, cultural, or social-economic factors, cultural or linguistic differences, lack of motivation, inadequate or insufficient instruction, although these factors may further complicate the challenges faced by individuals with *specific developmental disorder of scholastic skills* (Γραμμένου 2012: 17).

An individual may be affected from mild to moderate extent or severely, consciously or not as the specific condition is not obvious to others, or even to the subject and the related specific needs change and evolve throughout the lifetime. Many students with learning disorders display no signs of difficulty, except when they attempt specific academic tasks that challenge their particular area of cognitive processing difficulty.

Learning disorder can interfere with a student meeting his or her intellectual and life potential, result in unexpected academic underachievement, may impact the acquisition, organization, understanding, retention and/or use of information.

Due to these impacts in perceptive and productive language process, individuals with *specific developmental disorder of scholastic skills* find it very hard to meet the goals of the 4 Modules that consist the National Foreign Language Exam (Polychroni-Chatzichristou-Bibi 2009: 16 segg.).

The successful examination of the modules “Reading comprehension and language Awareness” and “Writing and written mediation” is difficult to meet as individuals with SDDSS face disorders that involve:

a) the reading fluency (they have slow processing speed and rate of reading, lack of decoding with appropriate phrasing, intonation and expression to convey meaning, read with many mistakes the polysyllabic words);

⁶ As the main goal of the paper is the way the learning disorders affect the language teaching/learning procedure and due to its limited extension, the related disorders, *dyslexia* and *dysgraphia*, are presented as the most commonly diagnosed in Greece today.

b) the comprehension and constructing meaning from text (failure to recognize printed words, long texts and insufficient processing speed, resulting in reading that is so slow the reader is unable to recall the initial portions of the reading, inadequate sight vocabulary resulting in the need to decode each word thus slowing reading and interfering with constructing meaning, inadequate receptive vocabulary, resulting in failure to recognize words even when accurately decoded, inadequate formation of conceptual relationships);

c) the phonological processing (omitting a sound in a word, mispronunciation of words, difficulty rhyming words), misperception of spoken words (confusing words that sound similar), or challenges with reading and writing (sounding out, learning conventional spelling, omitting vowel sounds when spelling);

d) the attention (focusing, sustaining and shifting attention);

e) the spelling (arbitrary misspellings, such as addition, omission and/or substitution of letters in words, reversal of vowels and/or syllables, errors in conjugation and grammar, phonetic spelling of non-phonetic words) and

f) the writing and expression (inconsistent and sometimes illegible writing; unfinished words or letters, omitted words and many mistakes of orthography and punctuation; vocabulary and expressive language skills, mastery of the mechanics of written planning and organizational skills, ...).

In addition, among the learning disorders that prevent both comprehension and production of written language is the lack visual perception (making sense of information taken in through the eyes) related to memory malfunctions and disability to observe forms of linguistic symbols.

Uncertain results are expected in the measurements of the ability to use and comprehend the oral language. The disorders that usually prevent the individual to meet the modules' requirements of "Listening comprehension" and "Speaking and oral mediation" are

a) phonological awareness and processing disorder, that is difficulty in discerning sounds and sound sequences and in analyzing and synthesizing phonemes (understanding rhyme, onset median and final sounds, differentiating sounds, differentiating syllables);

b) central auditory processing disorder concerning taking in and making sense of sounds received through the ears, enabling one to comprehend spoken language;

c) expressive language disorder, characterized by difficulties in using spoken or written language (limited vocabularies and use of the same array of words regardless of the situation)⁷.

The impact of the difficulties experienced by the individual in language perception and production usually arise for a variety of reasons such as the

⁷ Cfr. also Μέπτζου 2006: 81-82.

genesis of anxiety related to the *testing* that has a countable impact to all the examinees, with or without SDDSS (Porcelli 1994: 10).

Despite all the above mentioned difficulties, a large number of adult people⁸ decide to learn one or more foreign languages in Greece, which is among the countries with the highest language proficiency. In this paper we will deal with adult individuals, in transition from school to postsecondary educational settings and the workplace or professionals many of which may have a good job and family and others in search of a job and/or of life partner. The main concern is how easy it is for these individuals to declare openly their disorder (if not already known) in order to participate to the special designed KPG exams in Athens and in Thessaloniki, isolated from their classmates, together with other examinees with mild, moderate or severe heterogeneous disabilities.

8. Integration of Students with SDDSS in the teaching and assessment procedure

Teachers of Foreign Language, in both private and public sector, very often have to face the need to integrate in their classrooms students with SDDSS. The main issue, in this case, is the lack of the appropriate knowledge on behalf of the educators and at the same time the lack of the adequate support on behalf of the responsible authorities.

Until some years ago, if a child was diagnosed with such learning disorders, in Greece, they were perceived negatively and consequently, they were 'labeled' and treated as 'different', 'abnormal', 'ill' or even 'handicapped'. The ignorance in the field, the disability to identify the characteristics of students with learning disorders, lead teachers to misjudge their students as "lazy", "indifferent" or even "of low mental level"⁹. Consequently, and without the adequate support, these students often give up foreign language learning as they prove unable to meet the requirements of the curriculum. Families preferred to pretend they were unaware of the problem, to try to hide the 'family secret',

⁸ In Greece there are no clear data based on accurate information from nationwide studies on the quantitative data concerning people with learning disorders. International statistics refer to a rate of around 15% of the global student population. The same rate is being record from the National American Health Institute among the school generation facing difficulties related to reading and writing (Παντελίδου 2012: 39, Γραμμένου 2012: 15-28, Λουάρη 2012: 41-49).

⁹ Unfortunately, up to date, Greek Universities' program studied of all faculties does not include the Special Education.

leaving their children to struggle through their studies without the help of specialists, and blaming low school marks on other factors such as laziness, immaturity, stupidity, little effort, insufficient study. Although some progress has been seen recently, such as greater tolerance towards individuals with learning disorders in Greek society, adult foreign language learners are still emerging from a past where the situation and attitudes were those cited above.

Participating, as a student with SDDSS, at the modified certification exam as it is at the present time, would mean to choose an exam center different from the one that your classmates will be examined and even more, be examined along with people that may experience a severe disability and even worse, they are forced to accept openly a properly hidden disorder.

Our life long experience in teaching the Italian as foreign language in Greece, to young students as well as adults, has shown that when the candidates face up the enrollment to the KPG exam in order to get the certification of the studied foreign language, most of the times, either they choose to participate, unsuccessfully, on the exam (written and oral) that is inappropriate for their condition and where no special dispensation has been made – or reveal the secret they have up till then kept hidden (possibly even from their teachers) and declare their problem openly in order to be able to take part in special exams – designed for subjects with all different types of disorders- which are held in only two centers in the two biggest Greek cities, Athens and Thessaloniki.

9. Proposal-Conclusion

In order to avoid a situation that, most of the times if not all, is being experienced as embarrassing and dissuasive, it would be more adequate to provide all the necessary support to these students in a discreet way at the time of the regular examination, as in the special designed exam centers of Athens and Thessaloniki, in agreement, however, with the local authorities and the oral speech evaluators that conduct the exam, without disrupting the flow of the overall process. As for the Speaking and oral mediation, the KPG examiners, avoiding the expense of the presence of Special Education Examiners, could record the oral examination in order to be evaluated later by specialized evaluators of the KPG committee¹⁰.

¹⁰ For decades, many foreign language oral certifications have worked exactly the way as described above for all the candidates whose conduct carriers were abroad. See the certification exams for CELI and CILS of the University of Perugia and the University of Siena and the PLIDA certification of the “Dante Alighieri” Society).

As some Special Education programs¹¹ initiated by related authorities aim to provide information and training to foreign language teachers in order to meet the Students' needs with specific developmental disorder of scholastic skills and integrate them in their classrooms, the same way the National Foreign Language Exam System should make an effort to integrate the examination procedures in the regular Exam in order to give them the possibility to participate discretely, without being necessary an open declaration of their "deficits" and, for the majority of the Greek society, their "illness".

Our intention in the present study is rather to expose openly an existing situation that tortures and creates obstacles in the teaching/learning procedure of a foreign language, both to teachers and students, than propose integrated and definite changes for the resolution of such an important and wide matter.

We believe, however, that until the moment when an ideal society will embrace all its members with or without learning difficulties, disorders or disabilities, and furthermore until the moment when people with any kind of diversity will be inspired to feel free and accept openly their own difficulty or disorder, we as teachers have the ethical and professional obligation to rise on their behalf in order to, first of all, secure their personal data and even more ensure that our students will be subject of a fair, decent and discreet assessment according to their particular capabilities, and secondly encourage their effort to learn a foreign language in Greece and reward it by making the way to certification possible protecting their emotional state.

Bibliografy

- Bernstein Basil, 1991a, *Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης*, in Σολομών Ιωσήφ (ed.), «Basil Bernstein: Παιδαγωγικοί κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος», Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, pp. 61-108.
- Bernstein Basil, 1991b, *Κοινωνική τάξη και Παιδαγωγικές πρακτικές*, in Σολομών Ιωσήφ (ed.),
- Bernstein Basil: *Παιδαγωγικοί κώδικες και Κοινωνικός έλεγχος*, Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, pp. 109-158.
- Coveri Lorenzo, 1994, *Misurare la lingua. Il problema del testing nella didattica dell'italiano come lingua seconda*, in Micheli Paola (ed.), «Test d'ingresso di italiano per stranieri», Roma: Bonacci editore-Università per Stranieri di Siena, pp. 15-13.

¹¹ Such as the program: *Η εκμάθηση ξένων γλωσσών από μαθητές με δυσλεξία* [Language learning by students with dyslexia] (under the supervision of the professors of National and Kapodistrian University of Athens Stella Priovolou and Foteini Polychroni) (Study guide in <https://elearn.elke.uoa.gr>).

- Lado Robert, 1961, *Language testing: the construction and use of foreign language tests: a teacher's book*, London: Longman.
- Lucisano Pietro, 2010, Fini e strumenti della valutazione di sistema, in Lugarini Edoardo (a cura di), «La valutazione delle competenze linguistiche», Milano: FrancoAngeli, pp. 25-46.
- Porcelli Gianfranco, 1994, *Introduzione: Il Language Testing oggi: problemi e prospettive*- Intervista di Paolo E. Balboni a Gianfranco Porcelli, in Micheli Paola (ed.), «Test d'ingresso di italiano per stranieri», Roma: Bonacci editore-Università per Stranieri di Siena, pp. 9-13.
- Zavalloni Roberto, 1961, *Valutare per educare*, Brescia: La Scuola.
- Βεντούρης Αντώνης, 2005, $F(\alpha)=\alpha^{\epsilon}\cdot\delta+\nu(\mu)$. Η συνάρτηση της μάθησης. Εισαγωγή στη γενική διδακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Μπόνια.
- Γραμμένου Αναστασία, 2012, Σύγχρονες εννοιολογικές προσεγγίσεις στον όρο Δυσλεξία, in «Νέα Παιδεία», vol. 144, pp. 15-28.
- Δενδρινού Βασιλική, 1996, Ξενόγλωσση Εκπαιδευτική Πολιτική: Αναπαραγωγή της Ιδεολογίας του Γλωσσισμού, in Καραντζόλα Ε. (ed.), «“Ισχυρές”-“ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού»-Atti di Convegno (Θεσσαλονίκη, 25 Απριλίου 1996), Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής γλώσσας, pp. 163-173.
- Δενδρινού Βασιλική, Τσοπάνογλου Αντώνης, 2008, ΚΠγ: Σύστημα Αξιολόγησης και Πιστοποίησης Γλωσσομάθειας, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Καρακατσάνης Γιώργος Θ., 1994, *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Λούαρη Μαρίνα, 2012, Στάσεις και αντιλήψεις τυπικών μαθητών για την αναπηρία (Ερευνητικό πρόγραμμα: Ηράκλειτος II, in «Νέα Παιδεία», vol. 144, pp. 15-28.
- Μέρτζου Νικόλαος, 2006, Ξένη γλώσσα και δυσλεξία, in «Εκπαιδευτικά», vol. 79-80, pp. 77-85. Παντελίδου Τ., 2012, Μαθησιακές συσκολίες, τάξεις ένταξης και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, στο «Νέα Παιδεία», vol. 144, pp. 29-40.
- Πολυχρόνη Φωτεινή, Χατζηρήστου Χρυσή, Μπίμπου Άννα (eds), 2009, *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπινθουράκη Ιουλία Αθηνά-Fay Richard J.-Σηφάκης Νίκος Κ., 2002, *Ιστορική αναδρομή της διδακτικής της δεύτερης ή ξένης γλώσσας από τα τέλη του 18ου αιώνα μέχρι σήμερα: η διαδρομή*, in «Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης», vol. I (winter 2002-2003), pp. 137-151.
- ΤζάννεΑ., 2008, Προσαρμογή του συστήματος του ΚΠγ στα Αμέα, in http://rcel.enl.uoa.gr/sapig/gr_upoerga_7_kpg_and_amea.htm, (10.06.2016), p. 1.
- Τσοπάνογλου Αντώνης, 2000, *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτη.

Бильана МИРЧЕВСКА-БОШЕВА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

МОЖНОСТИ ЗА ЕВАЛУАЦИЈА НА МЕГУКУЛТУРНАТА КОМУНИКАЦИСКА КОМПЕТЕНЦИЈА

Анотација: Настоящая статья посвящена проблеме методологии оценивания межкультурной коммуникативной компетенции. На данный момент существует разнообразие инструментов по оцениванию межкультурной коммуникативной компетенции, в том числе: использование опросников самооценивания, ведение личных дневников или журналов итд. Но, проблема поиска подходящего инструмента для оценки этой компетенции остается актуальной.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетенция, метод, оценка

Основната мисла врз која се темели овој труд е онаа на Крум дека изучувањето странски јазици не смее да се ограничи на прагматично-функционалната димензија, туку мора да биде место за темелно запознавање со културата (Krumm 1995: 157). На ваквиот став дека јазикот не може да се одвои од културата се надоврзува и Бугарски, кој потенцира дека јазикот претставува конститутивен елемент на секоја култура, а таа, пак, е создадена благодарение на јазикот, низ јазикот и во голема мера во јазикот (Bugarski 2005: 17).

Самата идеја за комбинирање на јазикот и културата се поврзува со името на Едвард Хал, кој го развил овој концепт со цел американските емисари и дипломати да развијат потребни компетенции за разбирање на културата на средината во којашто биле испраќани. Набрзо сфаќа дека методот не ги дава саканите резултати доколку не се надополни со знаења од лингвистиката и психологијата. Така, од антропологија збогатена со психологија и лингвистика се раѓа нова гранка која ја нарекуваат меѓукултурна комуникација (Moosmüller 2006 преземено од Krželj 2014: 465–466).

Во фокусот на овој труд ќе биде ставено дефинирањето и можностите за евалуација на меѓукултурната комуникативна компетенција.

За валидна евалуација на оваа компетенција, потребно е прво прецизно да се определи што точно опфаќа таа.

1. Компетенција е еден од најспорните изрази од областа на лингвистиката и неговото воведување е поврзано со името на Чомски. Во својата книга „Aspects of the Theory of Syntax“ (1965) тој ја поставил разликата меѓу компетенција (знаење за јазикот кое го поседува монолингвален говорител) и перформанс (вистинска употреба на јазикот во конкретни ситуации). Компетенцијата може да значи способност, вештина, стручност, талент, искуство, знаења и др.

Изразот комуникативна компетенција или компетенција за комуницирање подразбира способност со помош на средствата на јазикот што се изучува да се реализира говорната активност која соодветствува на целите и комуникациската ситуација во рамки на дадената област или способност јазикот да се примени во комуникацијата врз основа на стекнатите знаења и навики. Поимот комуникативна компетенција од моментот на неговата прва употреба во лингвистиката, па сè до денес, се менувал и се приспособувал на контекстот на негова употреба, што условувало користење и на други термини од типот на: јазична вештина, комуникативна вештина, комуникативна јазична способност и сл. Но, она што стои во основата на сите овие поими е знаењето на јазикот и способноста да се активира тоа знаење во процесот на комуникација.

Меѓукултурната комуникативна компетенција претставува можност личноста да излезе надвор од рамките на сопствената култура и да стане своевиден медијатор без притоа да го изгуби својот културен идентитет. Таа подразбира способност за успешно воспоставување односи меѓу сопствената и другите култури, своевидна културна чувствителност и способност за идентификување и користење на различни стратегии за воспоставување контакт со личности од други култури. Меѓукултурната комуникативна компетенција значи надраснување на етноцентризмот и препознавање други култури.

На темата *меѓукултурна комуникативна компетенција* во последните децении работеле многу истражувачи од различни области и тоа пред сè лингвисти, психолози, социолози и антрополози, а поретко истражувачи кои се занимаваат со бизнис и маркетинг. Благодарение на интересот за оваа компетенција имаме повеќе дефиниции, но, сепак, во основа тие се сите многу блиски.

Така, Hrvatić, Piršl (2007) истакнуваат дека успехот во остварувањето на квалитетни односи со личности или групи кои се културно различни не зависи само од претходното искуство туку и од компетенциите кои ги поседува поединецот. Еден од важните фактори кои овозможуваат учење и разбирање не само на другото и различното туку и за нас самите е

меѓукултурната компетенција. Да се биде меѓукултурно компетентен значи да се имаат знаења и позитивни ставови, да се разбере однесувањето на другите, како и нивните размислувања и погледи на светот, односно да се биде способен да се воспостави успешна интеракција со другиот, т. е. квалитетна меѓукултурна комуникација (Hrvatić, Piršl, 2007).

Според Вугам (1997), припадниците на различни култури, за да остварат успешна комуникација, треба да имаат одредени знаења за социјалните заедници, за нивните обичаи и за општите процеси на социјалните и индивидуалните интеракции како во сопствената така и во културата на соговорникот. Исто така, потребни се и вештини на интерпретација и поврзување, откривање и интеракција, како и критичка свест за културните разлики, а исто така значајни се одредени индивидуални фактори како заинтересираност, љубопитност, отвореност кон други култури, капацитет за надминување на стереотипи, прифаќање на сопствената и на другите култури без предрасуди.

Според Bennett (2001), меѓукултурна комуникативна компетенција е склоп од когнитивни, афективни и бихејвиорални вештини кои ја прават успешна комуникацијата во различни културни контексти. Во когнитивните вештини спаѓаат културната самосвест, општо познавање на културата, познавање на различни култури, анализа на интеракцијата. Во афективни вештини спаѓаат: љубопитност, когнитивна флексибилност, мотивација, отвореност и сл., додека бихејвиорални вештини се: комуникативност, способност за слушање и решавање проблеми, способност за собирање информации, емпатија и др.

Меѓукултурната комуникативна компетенција покрај лингвистичка и социолингвистичка компетенција бара и одредени знаења, вештини и ставови.

Потребните знаења се однесуваат на познавање на општеството и неговата култура, јазикот, традицијата, обичаите, вредностите, познавање на социјалните групи и општите процеси на социјална и индивидуална интеракција како во сопствената така и во другата култура.

Вештините подразбираат вештини за интерпретација на некои идеи, начела, податоци, текст или случувања во другата култура и нивно споредување со сопствената култура, критичка свест за културните разлики, способност за идентификување и користење на различни стратегии за воспоставување контакт со личности од други култури.

Ставовите подразбираат отвореност, љубопитност и подготвеност за прифаќање на други култури без предрасуди, толеранција кон различното.

И Брайтон (2013) се согласува дека постојат неколку клучни компоненти во составот на меѓукултурната комуникативна компетенција: познавање на општеството, меѓукултурна свест, способност за усвојување

нова информација и адаптација кон неа, еластичност во новата ситуација и емпатија кон соговорниците од други култури.

Развојот на ваквата компетенција не се подразбира сам по себе и не се случува автоматски при актот на комуникација со претставници на други култури, туку се стекнува во процесот на усвојување на јазикот и се надолува до крајот на животот.

2. Основната цел на оценувањето на меѓукултурната комуникативна компетенција е одредување на знаењата и способностите кои човекот ги демонстрира во процесот на заемодејство со претставници од други култури и оценување на способноста на човекот да се справи со меѓукултурната ситуација. Ова дава јасни показатели и за професионалниот раст и развојот на менаџерски способности кај човекот. Поаѓајќи од ова, јасно е зошто евалуацијата на оваа компетенција е од голем интерес не само за лингвистиката туку и за други научни дисциплини.

Одредувањето на степенот на владеење на јазикот релативно лесно се изведува, додека способноста за комуникација е доста посложена за евалуација, пред сè поради различните когнитивни и афективни компоненти кои се тешко достапни за емпириски истражувања.

Одредувањето и оценувањето на степенот на формираност на меѓукултурната комуникативна компетенција бара употреба на разнобразни и тесно специјализирани инструменти за прецизно вреднување на постигнувањата на учениците.

При изборот на инструмент за оценување неопходно е да се има предвид необичниот карактер на субјектот кој се оценува. Имено, собирањето и анализата на меѓукултурната информација опфаќа психолошки и социолошки аспекти и вклучување на сензитивни теми за кои учениците треба да го изразат своето мислење. При ваквата постапка се собираат податоци кои имаат приватен карактер и затоа е потребно строго раководење од етички принципи и гарантирање доверливост во однос на личноста. Треба да се препознае и тенденција за давање одговори во социјално одобрувачки манир за да се одговори на очекувањата на испитувачот.

Постојат повеќе различни пристапи за евалуација на меѓукултурната комуникативна компетенција, но имајќи предвид дека во образованието имаме материјално, временско и кадровско ограничување, како и потреба да се оценат поголем број ученици, најчесто се применуваат писмените евалуациски постапки како на пр. анкетирање. Тие се најсоодветни бидејќи се најобјективни поради минималната интеракција меѓу наставникот и ученикот, бараат минимално време за спроведување и потребни се незначителни материјални средства (Šenjuga Golub 2014).

Анкетирањето е постапка за собирање податоци врз основа на писмените одговори на испитаникот. Прашањата во анкетата се однесуваат на познати факти или се бара од испитаникот да го изнесе своето мислење во врска со некој проблем. Предноста на анкета е во тоа што со една анкета може да се дојде до потребните информации и тоа во многу краток временски рок. Како недостатоци ги издвојуваме: отсуството на контакт со човек, неискреноста во одговорите, двосмисленоста на прашањата, сугестивните прашања и сл.

При анкета ученикот се наоѓа во центарот на вниманието и целта се состои во тоа да се соберат максимален број податоци од задачите. Но треба да се има предвид фактот дека ученикот може да влезе во одредена улога и може да не ги дава вистинските одговори и да одговара онака како што смета дека е најадекватно за наставникот и за средината во целост. За жал, традиционалните прашалници не се заштитени од ова и повеќе се насочени кон теоретските знаења и ги игнорираат практичните цели. Ученикот може да има теоретски знаења, но да не може да ги примени во практика, а меѓукултурната комуникативна компетенција е активна дејност која вклучува настани од реалниот живот. Прашалниците, анкетите и сличните форми на евалуација може да ги исплашат испитаниците бидејќи тие знаат дека ќе бидат подложени на анализа. Исто така, треба да се менува структурата и стилот на прашалниците бидејќи испитаниците ќе почнат да ги распознаваат типовите прашања и ваквата ситуација може да доведе до тоа собраните информации наместо да го покажуваат степенот на развој на меѓукултурната комуникативна компетенција, да ја отсликуваат способноста за одговарање на прашања во анкета. Според тоа подобро е да се врши оценување на подолг временски рок или со примена на портфолио бидејќи така подетално и подлабоко може да сфатат процесите, умењата и односите.

За евалуација на меѓукултурната комуникативна компетенција најчесто се користат директните методи за оценување како што се портфолио, интервју и субјективната оценка на наставникот. Тие се карактеристични по тоа што добиените податоци за нивото на меѓукултурната комуникациска компетенција произлегуваат не од пополнети материјали, туку од неговото однесување: игра на улоги, реплика во групна работа, одговор или реакција на прашање од интервјутото и сл. За разлика од индиректните методи кои развојот на ученикот го претвораат во количествени показатели, директните методи нудат квалитативни показатели. Затоа информацијата добиена од директните методи е поточна, подетална и добиена преку индивидуален пристап. Тоа е предноста на овие методи. Но, истовремено тие бараат многу време од гледна точка на добивање, обработка и анализа на податоците.

Портфолиото како начин за евалуација содржи внимателно избран материјал кој може да биде показател на вештини, знаења, активности или напредок. Материјалот за портфолиото се собира во подолг временски период и претставува одличен показател за личните достигнувања и развој. Тој може да се искористи за сумарна проценка на постигнувањата или за формативна евалуација, т. е. како показател на напредокот или патот по кој треба да се оди за да се оствари конкретната цел. Со примената на портфолио ученикот од пасивен објект на оценување станува активен учесник во процесот, што секако позитивно се поврзува со мотивацијата и ги активира процесите на рефлексивност. Секако ваквата улога влече други тешкотии поврзани со, на пример, конфузноста на студентот при првиот обид за создавање на сопствено портфолио. Практиката покажува дека на учениците им е тешко да ја сфатат оваа задача доколку претходно не работеле со сличен формат на задачи. Изборот на материјали кои ќе ги вклучи во портфолиото е сложен и бара висок степен на самосвест. Некои ученици може да не знаат како да се претстават во најдобро светло себеси и своите резултати. За успешно да може да ја исполни оваа задача, ученикот треба да има развиени аналитички способности, навика за голема автономија во учебниот процес, што бара претходно соодветна насоченост на образовниот процес.

Како недостаток на овој метод може да се издвои селективноста и субјективноста при изборот на материјали за портфолиото. Бидејќи ученикот самостојно ги избира материјалите, наставникот добива делумна информација за оформеноста на меѓукултурната комуникативна компетенција и не може објективно да го оцени ученикот. Овој метод бара посветување повеќе време, како во училиницата така и дома.

Интервјуто се сфаќа како разговор меѓу наставникот и ученикот. За разлика од класичното усно одговарање, при интервјуто ученикот добива прашања не само за содржината на поминатиот материјал туку и за неговото мислење за прашања од меѓукултурната комуникација и однесување во ситуација на експеримент која го поттикнува ученикот на самоанализа и самооценка. За разлика од анкетата, овде има вербална интеракција со поединецот. Интервјуто може да биде индивидуално или групно во зависност од бројот на вклучени субјекти. Соодветни прашања за интервју се на пр. „Какви умеања, според Вас се важни за успешна меѓукултурна комуникација?“, „До кој степен Вие сте ги развиле тие умеања?“, „Како ги користите во Вашиот живот и на работа?“, „Дали би сакале со нешто да го дополните Вашиот одговор?“ – ова се општи прашања, додека поконкретни одговори може да се добијат на следниов тип прашања: „Кога се судрувате со културни разлики, каква е Вашата прва реакција?“, „Што мислите дека е поважно: да се обрати внимание на културните сличности

или на културните разлики?“ Може да се постават прашања и за односот на ученикот кон претставниците на одредена култура, за стереотипите и сл. Преку зададените прашања и одговорите на нив, наставникот може да го утврди и нивото на јазичните навик и степенот на владеење на јазикот.

Сепак, главниот проблем кај овој метод е во тоа што не постои систем на оценување. Потребна е метрика за да се добие бројна вредност за мерената способност. Потребни се инструкции како да се оценуваат одговорите на учениците добиени во текот на интервјуто. Во отсуство на таков систем тешко може да се гарантира објективност и квалитет на оценувањето.

Уште еден метод за директно оценување на меѓукултурната комуникативна компетенција е субјективната оценка на наставникот. Овој метод се карактеризира со определување на нивото на меѓукултурната комуникативна компетенција врз основа на стручното мислење на наставникот кое по природа е субјективно.

Ваквата оценка е применлива при активности од типот на мини-драма, анализа на случаи и сценарија на судир на култури.

Основниот проблем со ваквиот метод е што правилните одговори не се сметаат за сигурни показатели за развојот на меѓукултурната комуникативна компетенција бидејќи не гарантираат дека ученикот ќе постапи исто и во реална комуникација. Исто така, може да биде проблем и илустрирањето на културните разлики со драстични контрасти, т. е. црно-бело претставување на реалноста. Колку покомплексна е претставата за културните разлики, толку поуспешни ќе бидат учениците во справувањето со влијанието на меѓукултурната комуникативна компетенција. Површните претстави за културните специфики водат кон комуникативни колапси и интензивни емоционални потреси при допир со културни специфики во автентични услови.

Освен наведени начини и набљудувањето на наставниот процес и игрите за евалуација може да се искористат како извор на податоци за формирање на претстава за степенот на развиеност на меѓукултурната комуникативна компетенција кај учениците.

Набљудувањето на наставниот процес нуди можност да се анализира што прават учениците за време на наставата и тоа со помош на технички помагала (снимање со камера) или набљудување со бележење, а игрите за евалуација се интересен и креативен облик за евалуација. Нивната примена ја подига енергијата на групата, учениците се најопуштени и најприродни и се во непосредна интеракција едни со други.

Во секој случај, субјективноста останува како слаба страна на сите наведени методи и се препорачува комбинација на повеќе инструменти

и спроведување на процесот во подолг временски рок за поуспешна евалуација на меѓукултурната комуникативна компетенција.

Како заклучок може да кажеме дека глобалните општествени промени од секој поединец бараат развој на нови знаења, вештини, односно развој на нови меѓукултурни компетенции како важен предуслов за успешна комуникација. Меѓукултурната комуникативна компетенција содржи комбинација од различни способности со кои поединецот може да функционира во други култури различни од својата. Таа се состои од три основни компоненти: когнитивна (знаење), афективна (ставови и верувања) и прагматична (вештини и способности).

Развојот на оваа компетенција се смета за една од најзначајните цели на сите образовни нивоа. Нејзината важност е препознаена во европската образовна политика и, на пример, Европската референтна рамка на јазиците поттикнува меѓусебно разбирање и толеранцијата, почитување на идентитетот и културните разлики преку развој на меѓународна комуникација која ги надминува јазичните и културните граници. Значењето на оваа компетенција е препознаено и на национално ниво за што сведочат и наставните планови и програми во Бирото за развој на образование на Република Македонија (*Наставна програма за средно четворигодишно образование, 2014*).

Евалуацијата на оваа компетенција претставува вистински предизвик на кој работат бројни истражувачи во последните децении. Овој труд даде краток осврт на дел од можните начини за евалуација на меѓукултурната комуникативна компетенција, како и на нивните предности и слабости. Проблемот на изнаоѓање соодветен инструмент за евалуација на оваа компетенција останува и понатаму актуелен.

Библиографија

- Руденко Н. С., Брайтон К. (2013) „Оценивание межкультурной коммуникативной компетенции“ во *Педагогическое образование в России*, №1. (cyberleninka.ru/article/n/otsenivanie-mezhkulturnoy-kommunikativnoy-kompetentsii)
- Черняк Н. В. (2013) „К вопросу о методах оценки межкультурной компетенции“, во *Дидактика межкультурной коммуникации в иноязычном образовании: теория и практика: материалы Всерос. конф. С междунар. участием, посвященной 75-летию проф. А. Н. Утехиной: в 2 ч. / под ред. Т. И. Зеленина, Л. М. Малых*, Ижевск: Удмурт. ун-т, 196–199.
- Черняк Н. В. (2013) „Трудности оценки межкультурной компетенции учащихся посредством непрямых методов, во *Вестник Воронежского государственного университета*, № 2, 219–223.

- Bilić-Štefan, M. (2008). „Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udzbenicima za engleski jezik u osnovnoj skoli“, во *Odgojne znanosti*, 10(1(15)), 231–240. (преземено од <http://hrcak.srce.hr/28687>)
- Bennett, M. J. (2001), „Developing intercultural competence for global leadership“ во *Interkulturelles Management: Konzeption – Beratung – Training*, Wiesbaden: Gabler, 205–226.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Piršl, E. „Interkulturalna komunikacijska kompetencija i/ili kulturna inteligencija?

Egle MOCCIARO

Università di Palermo

VALUTAZIONE E AUTOVALUTAZIONE NEI PERCORSI DIDATTICI PER APPRENDENTI BASSAMENTE SCOLARIZZATI: PROBLEMI E PROSPETTIVE

Abstract: Il contributo affronta il problema della valutazione e dell'autovalutazione nel percorso di apprendimento dell'italiano L2 di utenti poco o per nulla scolarizzati. Le riflessioni si basano sulle sperimentazioni condotte dalla Scuola di Lingua italiana per Stranieri di Palermo. Il tema dell'acquisizione nei casi di bassa scolarizzazione è oggetto di un'attenzione teorica crescente: ci si chiede se le abilità di scrittura condizionino lo sviluppo dell'oralità in L2, in termini di strategie, forme, velocità d'apprendimento (difficoltà a segmentare catene foniche, marcare i confini morfologici etc.); inoltre, la maggiore lentezza del percorso acquisizionale sembrerebbe connessa alla ridotta attitudine all'analisi dell'input, anche in sede di riflessione metalinguistica (esperienza che matura in contesto scolastico). Questa circostanza è cruciale nella progettazione didattica e nelle fasi di verifica dei progressi dell'apprendimento: come gestire il lavoro di riflessione sull'errore linguistico? Quali procedure valutative adottare, che forniscano indicazioni al docente (analisi dell'interlingua) e al discente (ricezione costruttiva dell'intervento valutativo e dell'autovalutazione del proprio processo di apprendimento)?

Parole chiave: italiano L2, bassa scolarizzazione, analfabetismo, autovalutazione, riflessione metalinguistica

1. Introduzione: il contesto.

L'intervento affronta il problema delle forme e del ruolo della valutazione e dell'autovalutazione nei percorsi di apprendimento linguistico rivolti a utenti bassamente scolarizzati, con particolare riferimento all'italiano lingua non materna.

Le riflessioni qui proposte si basano sui percorsi di sperimentazione didattica per soggetti a bassa scolarizzazione condotti, nell'ultimo quinquennio, nell'ambito della Scuola di Lingua italiana per Stranieri (d'ora in poi, ItaStra)

e del Master di II livello in “Teoria, progettazione e didattica dell’italiano come lingua seconda e straniera” dell’Università di Palermo. Gli apprendenti protagonisti di queste esperienze di pratica e di ricerca sono per lo più *minori stranieri non accompagnati* (MSNA), cioè minorenni di cittadinanza non italiana o europea che si trovano in Italia senza genitori né altri adulti che ne siano legalmente responsabili.¹ Un altro gruppo importante è costituito da donne arrivate nel nostro paese per ricongiungersi alla famiglia, che hanno rapporti ridottissimi con il tessuto sociale che le circonda.²

In ciò che segue, proverò a delineare le caratteristiche degli utenti bassamente scolarizzati che sono oggetto dell’intervento e a precisare le coordinate stesse dell’intervento. Mi soffermerò quindi su come i canonici strumenti di verifica e valutazione, quelli cioè utilizzati nell’ambito della didattica rivolta ad apprendenti scolarizzati, siano di difficile applicazione nel caso di questa specifica categoria di utenti. Accennerò dunque alle ipotesi formulate in seno ai percorsi di sperimentazione condotti a ItaStra.

2. L’analfabetismo: tra scrittura e oralità.

Letteralmente, gli analfabeti sono individui privi di alfabeto, che non hanno cioè sviluppato competenze di letto-scrittura nella propria lingua madre e che hanno avuto contatti minimi o nulli con i contesti in cui la scrittura si apprende, tipicamente la scuola.

In realtà, l’analfabetismo è una nozione più articolata del solo possesso del codice scritto e comprende più livelli. Le definizioni correnti di “alfabetismo/analfabetismo” sono state elaborate in seno all’UNESCO (cfr. UNESCO 2008, 2009). In questo contesto, l’alfabetizzazione è considerata una competenza di tipo scalare, cosicché è “analfabeta” non solo chi non abbia mai imparato a leggere e scrivere (*analfabetismo strutturale*), ma anche chi abbia una conoscenza talmente superficiale del meccanismo della letto-scrittura da non poterla tradurre in competenza effettiva (*analfabetismo funzionale*). Specialmente in questa seconda accezione, l’analfabetismo è un problema ancora aperto anche nelle società industrializzate e tecnologiche e si somma a quello strutturale di cui è

¹ Il riferimento è alla definizione data nell’articolo 1 del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri n. 535 del 1999.

² Fin dal 2011, grazie alla collaborazione con il Comune di Palermo e con le case famiglia ospitanti, i giovani migranti sono stati destinatari di corsi di lingua e alfabetizzazione a ItaStra e, qualora possibile in virtù delle loro competenze in L2, sono stati inseriti nelle classi dei corsi ordinari della Scuola, insieme agli studenti alfabetizzati (Amoruso / D’Agostino / Jaralla 2015). Al secondo gruppo di apprendenti, quello costituito dalle donne migranti, ItaStra ha dedicato nel 2014 il progetto “Saperi per l’inclusione”, finanziato dal Fondo europeo per l’integrazione di cittadini di paesi terzi.

portatrice una parte non trascurabile della popolazione migrante (cfr. Casi 2014; Pellitteri 2015).

Un'utile classificazione dei diversi tipi di analfabetismo è quella proposta dal *Centre for Canadian Language Benchmarks* (2015: 5) per apprendenti di inglese come lingua seconda analfabeti o bassamente scolarizzati, che individua tre livelli:

Pre-literate. These learners come from oral cultures where the spoken languages do not have current written forms or where print is not regularly encountered in daily life. They may not understand that print conveys meaning or realize how important reading and writing are in Canadian society.

Non-literate. These learners do not read or write in any language, even though they live in literate societies.

Semi-literate. These learners have some basic reading and writing skills, but are not yet functionally literate.

In linea con il documento canadese è la proposta di Minuz (2005: 27-28), che, ancora in riferimento al rapporto con l'alfabeto latino, propone di distinguere tra:

Prealfabeti: che hanno acquisito una lingua madre che non ha un sistema di scrittura (come per esempio apprendenti di nazionalità somala o eritrea);

Analfabeti totali: che non hanno appreso la lingua madre in forma scritta per mancata scolarizzazione o altro motivo;

Debolmente alfabetizzati: che hanno un'alfabetizzazione minima in lingua madre, corrispondente a non più di tre anni di scuola;

Alfabetizzati in scritture non alfabetiche: che possono avere anche una competenza di scrittura alta in lingua madre, ma non conoscono l'alfabeto latino (come per esempio cinese, thai, arabo ecc.);

Alfabetizzati in un alfabeto non latino: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione;

Alfabetizzati nell'alfabeto latino: indipendentemente dal sistema di scrittura in lingua madre o di prima alfabetizzazione.

Il discorso qui condotto si riferisce ai livelli della prima classificazione e ai primi tre livelli della seconda: prealfabeti, analfabeti totali, debolmente alfabetizzati. Infatti, chi possiede un sistema di scrittura non alfabetico o non latino ha comunque sviluppato competenze e strategie (legate all'interpretazione dei testi, ma anche, come vedremo subito all'analisi dell'input orale) che non

sono specifiche di una singola lingua e che possono, pertanto, essere trasferite all'apprendimento di altre lingue.

Un punto che merita particolare attenzione è l'interazione tra alfabetismo e oralità. I due tipi di competenza, infatti, si intersecano variamente, perché si può essere analfabeti ma competenti sul piano dell'oralità o, viceversa, altamente alfabetizzati ma con una competenza orale nulla (cfr. Minuz 2005). Nel nostro caso, abbiamo a che fare con individui non o solo marginalmente alfabetizzati e con una competenza nulla o minima di italiano L2. Come in molti paesi di immigrazione, dunque, i migranti sono chiamati ad acquisire le competenze alfabetiche non nella propria lingua materna, ma in una L2 ancora in costruzione e, peraltro, al di fuori dei contesti educativi tradizionali (per esempio, i centri per l'educazione degli adulti; cfr. Young-Sholten 2008; van de Craats / Kurvers / Schöneberger 2011). Lo sforzo cognitivo richiesto all'adulto analfabeta è, dunque, duplice: «l'apprendente si trova a combinare un elemento sconosciuto – il segno grafico – con un altro elemento sconosciuto – la parola detta o sentita – e non condivide con l'insegnante una lingua per comunicare» (Minuz 2005: 29). Inoltre, a fronte di questo impegno imponente,

l'adulto viene immerso improvvisamente in un mondo in cui la scrittura ha innumerevoli usi e funzioni e nel quale il paesaggio urbano è radicalmente intessuto di testi scritti la cui decifrazione è indispensabile anche per le attività più semplici e quotidiane come prendere un autobus o capire a quale sportello di un ufficio postale rivolgersi. (D'Agostino 1996: 26)

L'assenza di competenze alfabetiche rende indecifrabili e, dunque, inaccessibili quei «luoghi di scrittura» che sono, secondo D'Agostino, gli spazi del mondo occidentale; essa, dunque, produce esclusione. In questo senso, «L'obiettivo di un corso di alfabetizzazione non è solo quello di insegnare a leggere e scrivere, ma soprattutto quello di aiutare lo studente a “guardare la città”, senza limiti, senza difficoltà, senza quel velo che impedisce una completa percezione, così da riuscire a “vederla” anche nella sua forma scritta» (Pellitteri 2015: 108).

3. Analfabetismo, cognizione e apprendimento.

In che misura il possesso delle competenze di scrittura coinvolga il livello della cognizione è oggetto di un dibattito che (in antropologia, prima ancora che in linguistica) ha attraversato decenni di ricerca. In particolare, specialmente nei decenni passati, si è cercato di stabilire se la scrittura condizioni le forme del pensiero, sicché, ad esempio, il pensiero degli analfabeti sarebbe più concreto di

quello degli alfabetizzati, perché solo la scrittura consentirebbe l'emancipazione dall'*hic et nunc* e, quindi, l'astrazione (cfr. Goody / Watt 1963; Ong 1982; Olson / Torrance 1991). Sebbene questi primi studi siano successivamente stati tacciati di eccessiva rigidità (cfr. Cardona 2009), perché sostenitori di categorie binarie (semplice / complesso, concreto / astratto etc.), essi hanno avuto tuttavia il merito di riconoscere per primi il valore non meramente accessorio della scrittura e di avere introdotto la questione cognitiva nella riflessione sulle competenze alfabetiche.

Non è qui possibile entrare nel merito di questa affascinante discussione. Basterà dire che oggi la riflessione intorno alla relazione tra alfabetismo e cognizione ha trovato nuovo spazio e nuova linfa in seno alla ricerca linguistica, in particolare all'interno della *LESSLA – Literacy Acquisition and Second Language Learning for Adults*, un forum internazionale di studiosi che svolge un'intensa attività di ricerca in merito agli effetti dell'assenza di scrittura sul modo di acquisire la lingua *tout court* (van de Craats / Kurvers / van Hout 2015). Per esempio, è idea comune che il percorso di acquisizione venga rallentato dalla ridotta capacità di analizzare l'input linguistico (segmentando il continuum fonetico e marcando i confini morfologici), anche in termini di riflessione metalinguistica esplicita: una capacità che, d'altra parte, è favorita dal possesso di competenze di scrittura (cfr. inter al. Huettig / Mishra 2014; Juffs / Rodríguez 2008; Kurvers / van Hout / Vallen 2007; Tarone / Bigelow 2005).³

La questione dell'acquisizione linguistica porta inevitabilmente con sé quella delle forme di apprendimento. Si assume in genere che i modelli di apprendimento siano prodotti sociali, che maturano cioè all'interno di specifici contesti di socializzazione, per esempio, la scuola: «In other words, you learn how to learn in a particular way through sharing culturally-based patterns of behaviour» (Mariani 2007). Privi di una cultura scolastica (relazione docente alunni, rapporto tra pari, metodo di studio, stili di apprendimento preferiti etc.), gli analfabeti hanno sviluppato modelli di apprendimento non formali e, plausibilmente, stili di apprendimento diversi da quelli degli alfabetizzati; inoltre, essi non hanno fatto esperienza degli strumenti della cultura scolastica, che tipicamente usano il canale della scrittura (manuali, modelli di esercizi, strumenti di verifica, attività di base come completare, colorare etc.) (Arcuri, questo volume; Arcuri / D'Agostino / Mocchiari 2016).

Da questo brevissimo schizzo, emergono due nodi cruciali che segnano i percorsi didattici con gli apprendenti analfabeti: l'assenza di competenze metalinguistiche, l'assenza di strategie e di strumenti di analisi testuale. Nei

³ Nell'alveo della ricerca LESSLA, si colloca anche la riflessione attualmente condotta a ItaStra, per esempio da Marcello Amoruso, che sta indagando in una tesi di dottorato il ruolo della consapevolezza fonologica nella acquisizione dell'italiano L2, e da chi scrive, che sta studiando il percorso di acquisizione della morfologia nominale e verbale (cfr. Amoruso, D'Agostino, Pellitteri, 2016; Mocchiari 2016).

prossimi paragrafi ci si soffermerà su entrambi i punti, approfondendo in particolare la seconda area, quella delle competenze strategiche, che è oggi al cuore dell'attenzione di ItaStra (la questione delle competenze strategiche è affrontata in dettaglio nell'intervento di Arcuri in questo volume).

4. Analfabetismo e analisi degli errori

La competenza metalinguistica dipende ampiamente dall'alfabetismo: la possibilità di interpretare la lingua come una sequenza lineare segmentabile in unità via via minori è in larga parte conseguenza della consapevolezza alfabetica; per gli analfabeti, la lingua ha difficilmente altro valore che quello referenziale e comunicativo (Kurvers 2007; Kurvers / van de Craats 2007; Tarone / Bigelow 2012).

Le conseguenze didattiche sono vistose, come spiega bene Pellitteri (2015: 117):

Per esempio, in classe, durante attività che richiedono di segmentare la frase, gli analfabeti tendono a basarsi sul contenuto, mentre gli alfabetizzati si concentrano sui confini di parola [...]. Inoltre, il non sapere individuare la parola, rende più difficile trovare l'errore e, quindi, correggerlo. Questo si ripercuote sul feedback correttivo dell'insegnante. Come può un apprendente correggere la sua produzione linguistica se non sa esattamente cosa modificare? Anche questo dipende dal fatto che lo studente non riconosce il confine tra le parole, né tanto meno ha una conoscenza esplicita delle più piccole unità linguistiche (fonemi e morfemi).

E, continua Pellitteri, l'incapacità di cogliere le differenze tra le proprie produzioni e quelle dell'input che riceve in classe o nel contatto con i nativi impedisce il cosiddetto *noticing*, che, secondo l'ipotesi di Schmidt (1990), è il prerequisito per l'apprendimento di una forma linguistica. La conseguenza è la fossilizzazione. In definitiva, «La consapevolezza che esistono le parole è un risultato e non un prerequisito del processo di alfabetizzazione», conclude Pellitteri (2015: 118), alla quale si rimanda anche per alcune interessanti osservazioni sul tipo di intervento da parte del docente (per esempio, l'attenzione ai fatti prosodici).

Va da sé che questo stato di cose diventa cruciale (e problematico) nell'ambito della progettazione didattica, segnatamente nelle fasi di verifica dei progressi dell'apprendimento: come va gestito il lavoro di riflessione sull'errore? Quali procedure valutative adottare, che possano fornire indicazioni utili non solo al docente (ai fini dell'analisi dello stato di lingua), ma anche al discente (ai fini della ricezione costruttiva dell'intervento valutativo e dell'autovalutazione del proprio processo di apprendimento)?

La nostra ipotesi è quella di usare la valutazione come una situazione di apprendimento: non solo, cioè, come uno strumento che il docente usi per ottenere informazioni sulle progressioni dell'apprendimento, ma anche per il suo valore formativo. Essa, in altri termini, deve stimolare nell'apprendente la *metacognizione*.

5. Lavorare sulle strategie: l'esempio della testualità.

Nell'ambito delle sperimentazioni in corso a ItaStra, un ruolo centrale è assegnato allo sviluppo delle competenze testuali. L'idea di fondo è quella di lavorare precocemente sulle competenze strategiche (processo *top-down*), anche laddove la capacità di decifrazione testuale (processo *bottom-up*) non sia ancora pienamente sviluppata. Alla base c'è un'idea di testo come unità comunicativa e non solo come contesto di occorrenza delle parole da imparare (cfr. Arcuri, questo volume; Arcuri / D'Agostino / Mocciaro 2016).⁴

In questa direzione, un percorso che sta iniziando a dare risultati interessanti consiste nello strutturare situazioni di apprendimento e compiti per la verifica della stessa natura. Per esempio, la situazione di apprendimento può consistere nella richiesta di associare un set di targhe professionali a un set di biglietti da visita, come nell'esercizio che segue:

Attività di apprendimento
Compito: associare targhe e biglietti

<p>Avv. LORENZO FERRETTO NOTAIO</p>	<p>AVVOCATO ANNA VIVODA VIA ARS. 1 +39 093 200198111 Tel. +39 093 46307 Area per appuntamento</p>
<p>Dott. GIORGIO BIGONI FISIOTERAPISTA Riviera del Mediterraneo, 2 - 00144 Roma Tel. +39 06 4780000</p>	<p>STUDIO MEDICO DOTT. ENRICO BIANCHI ODONTOIATRA 0001 LERONE (RM) Tel. +39 06 5111 211 Via del Lazio, 34</p>
<p>STUDIO DENTISTICO Dott. ENRICO BIANCHI ODONTOIATRA</p>	<p>DOTT. ELISA SERENA PEDIATRA VIA BOVIO, 32 00154 ROMA</p>
<p>STUDIO MEDICO DOTT. SERENA PEDIATRA</p>	<p>LORENZO FERRETTO NOTAIO VIA C. BETTONI, 32 SIENA C.P. Gruppo Professionisti cell. 339 88 44 444 gferrettonotaio@gmail.com</p>
<p>STUDIO LEGALE AVV. ANNA VIVODA</p>	<p>DOTT. G. BIGONI FISIOTERAPISTA VIA BELGIOIO 15 00147PALERMO</p>

Figura 1. Attività di apprendimento: “Associare la targa al biglietto da visita”

⁴ Risulta dalle sperimentazioni condotte a ItaStra in tema di testualità la costruzione di un corso di italiano incentrato sulle competenze strategiche e che propone l'uso precoce di testi complessi (ItaStra 2016/2017).

La verifica consiste poi in un compito di realtà strutturato su una situazione di apprendimento simile, per esempio “trovare e raggiungere lo studio di un tipo particolare di medico (es. un dentista)”:

Attività di verifica
Compito: individuare un medico specifico (dentista- odontoiatra)

ITaStra
Scuole di Lingua Italiana per Stranieri – Università degli Studi di Palermo – Dipartimento di Scienze Umanistiche

Hai mal di denti. Cerca un dentista. Hai a disposizione questi biglietti da visita:

- AVVOCATO ANNA VITTOBA
- STUDIO MEDICO
DOTT. ENRICO MANICA
DENTISTA
- DOTT. EUSA SIRINA
FEMMINA
VAL BOVIO, 12 00214 ROMA
- LORENZO FERRITO
MEDICO
VIA C. BERTONI, 42
SIENA
GIP
- DOTT. G. BRUNI
FISIODONTISTA
VIA EGLEOIS 00174 ROMA

Figura 2. Compito per la verifica.

Anche nel caso dell’oralità, è possibile assegnare verifiche basate su compiti di realtà; per esempio, dopo aver lavorato su una stringa comunicativa e averla analizzata, si chiede di ricostruirla non più a partire dall’ascolto, ma da un preciso compito comunicativo che ricalchi ascolti precedenti.

L’attenzione all’oralità e il peso dato ai compiti di realtà permette all’insegnante di creare una continuità tra dentro e fuori la classe, che ha l’effetto di stimolare gli apprendenti, sollecitandoli nell’uso concreto della lingua. Soprattutto, essi lavorano precocemente sulle strategie, che avranno già a disposizione, dunque, quando le competenze di codifica saranno pienamente sviluppate.

6. Per concludere

Quelli presentati sono solo un paio tra i molti esempi in fase di sperimentazione a ItaStra, dove si lavora attualmente proprio sulla messa a punto di strumenti più sofisticati per rilevare e, al tempo stesso stimolare e incrementare, le competenze strategiche degli apprendenti analfabeti o poco scolarizzati.

Restano aperte le questioni relative all’(auto)analisi degli errori linguistici: come porre all’attenzione di apprendenti che stanno appena imparando a segmentare il continuum problemi linguistici che, in una lingua flessiva, si insinuano facilmente proprio al confine di parola (per es. la flessione)? In altri termini, come lavorare sul *noticing*?

Mi limiterò in questa sede a porre il problema in modo esplicito. In particolare, vorrei chiudere con due osservazioni, che sono altrettante indicazioni di lavoro.

Anzitutto, intervenire sulle forme della lingua (cioè sulla grammatica), viepiù verificarne l’apprendimento, implica sempre una scelta a priori sulla forma di intervento: nella didattica delle lingue straniere, quello tra metodo esplicito (e consapevolezza dell’apprendente) e implicito-induttivo è un duello antico. Osservo solo che questo specifico tipo di apprendenti ha particolarmente bisogno di lavorare sul *noticing* e, quindi, sarebbe auspicabile assegnare compiti di apprendimento che stimolino se non la riflessione, almeno l’osservazione di fatti connessi a segmenti specifici del continuum e strutturare verifiche sulla base di questo tipo di percorso.

Una seconda osservazione riguarda l’uso delle etichette dell’analisi linguistica: non sembra possibile impiegare fin da subito una terminologia grammaticale esplicita, che è frutto di una cultura scolastica raramente condivisa dagli apprendenti. Le categorie di analisi si apprendono, non sono date. D’altra parte – e in *pendant* con l’osservazione precedente – non necessariamente le realtà linguistiche “nominate” dalle etichette che usiamo fanno parte delle competenze linguistiche (mi riferisco alle L1) dei nostri apprendenti (non possiamo dare per scontato l’uso del termine “articolo” sia perché probabilmente non è noto, sia perché è plausibile che in quella data L1 non esista). Le categorie lessicali non sono universali.

Da ultimo e più in generale, l’approccio strategico esemplificato sembra stimolare un’attitudine riflessiva, un nuovo “pensare” alla lingua, del tutto inedito per questo tipo di apprendenti, che sembra una strada promettente e ancora ampiamente da esplorare.

Bibliografia

- Amoruso, Marcello – D’Agostino, Mari – Pellitteri, Adele 2016 «Low-Educated Multilingual Teenagers. A New Learner Profile and Some Research Questions», comunicazione presentata al XII Simposio LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition), Granada, 8-10 settembre 2016.
- Amoruso, Marcello - D’Agostino, Mari - Jaralla, Yousif (a cura di) 2015 *Dai barconi all’università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non*

- accompagnati*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5).
- Arcuri Adriana – D’Agostino, Mari – Mocciaro, Egle 2016 «“Teacher of Italian as a non-native language for low educated users”. A new professional profile», comunicazione presentata al XII Simposio LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition), Granada, 8-10 settembre 2016.
- Cardona, Giorgio Raimondo 2009 *Antropologia della scrittura*, Torino, UTET.
- Casi, Paola 2014 «Tipologie di analfabetismo e profili di competenza», comunicazione presentata al Seminario *Analfabetismi e alfabetizzazione in contesti migratori*, Università per Stranieri di Siena, 9-10 maggio 2014.
- Centre for Canadian Language Benchmarks 2014 *Canadian Language Benchmarks 2000: ESL for Literacy Learners*, Ottawa, Centre for Canadian Benchmarks (<www.language.ca>).
- D’Agostino, Mari 1996 «Spazio, città, lingue. Ragionando su Palermo», *Rivista Italiana di Dialettologia. Lingue dialetti società*, 20, pp. 35-87.
- Goody, Jack – Watt, Ian 1963 «The Consequences of Literacy», in *Comparative Studies in Society and History*, 5/3, pp. 304-345.
- Huettig, Falk – Mishra, Ramesh K. 2014 «How literacy acquisition affects the illiterate mind. A critical examination of theories and evidence», in *Language and Linguistics Compass*, 8(10), pp. 401-427.
- ItaStra – Gruppo di lavoro “Adulti a bassa e media scolarità” 2016/2017 *Ponti di parole. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità*, Palermo, UnipaPress.
- Juffs, Alan – Rodríguez, Guillermo A. 2008 «Some Notes on Working Memory in College-Educated and Low Educated Learners of English as a Second Language in the United States», in Martha Young-Scholten (ed.), *Proceedings of the 3rd Annual Forum of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, September 2007, Durham: Roundtuit Publishing, pp. 33-48.
- Kurvers, Jeanne 2007 «What makes the illiterate language learning genius?», in Martha Young-Scholten (ed.), *Proceedings of the 3rd Annual Forum of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, September 2007, Durham: Roundtuit Publishing, pp. 49-60.
- Kurvers, Jeanne – van de Craats, Ineke 2007 «Literacy and Second Language in the Low Countries», in Martha Young-Scholten (ed.), *Proceedings of the 3rd Annual Forum of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, September 2007, Durham: Roundtuit Publishing, pp. 17-23.
- Kurvers, Jeanne – van Hout, Roeland – Vallen, Ton 2007 «Literacy and Word Boundaries», in Nancy Faux (ed.), *Proceedings of the 2nd Annual Forum of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Richmond, Virginia, 2006, Richmond, The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University, pp. 45-65.

- Mariani, Luciano 2007 «Learning styles across cultures», in *Perspective (Journal of Tesol-Italy)*, XXXIV 2.
- Minuz, Fernanda 2005 *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Mocciaro, Egle 2016 «L'acquisizione delle categorie morfologiche in apprendenti adulti analfabeti o bassamente scolarizzati: un'indagine preliminare», comunicazione presentata al *XIV Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia italiana*, "Acquisizione e didattica dell'italiano", Madrid, 4-6 aprile 2016.
- Olson, David R. – Torrance, Nancy 1991 *Literacy and orality*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Ong, Walter 1982 *Orality and literacy. The technologizing of the word*, London, Methuen.
- Pellitteri, Adele 2015 «Alfabetizzazione, un vecchio problema e una nuova sfida», in Marcello Amoroso – Mari D'Agostino – Yousif Jaralla (a cura di), *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per stranieri non accompagnati*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 5), pp. 101-127.
- Schmidt, Richard 1990 «The role of consciousness in second language learning», in *Applied linguistics* 11, pp. 129-158.
- Tarone, Elaine – Bigelow, Martha 2005 «Impact of literacy on oral language processing: implications on SLA research», in *Annual Review of Applied Linguistics* 25, pp. 77-97.
- Tarone, Elaine – Bigelow, Martha 2012 «A Research Agenda for Second Language Acquisition», in Patsy Vinogradov, Martha Bigelow (eds.), *Proceedings of the 7th Symposium of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Minneapolis, Minnesota, September 2011, Minneapolis, University of Minnesota, pp. 5-26.
- UNESCO 2008 *The global literacy challenge* (<http://unesdoc.unesco.org/>).
- UNESCO 2009 *United Nation Literacy decade* (<http://unesdoc.unesco.org/>).
- van de Craats, Ineke – Kurvers, Jeanne – Schöneberger, Christiane 2011 «The moving LESLLA landscape», in Christiane Schöneberger – Ineke van de Craats – Jeanne Kurvers (eds.), *Proceedings of the 6th Symposium of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Cologne 2010, Nijmegen, Centre for Language Studies (CLS), pp. 1-6.
- van de Craats, Ineke – Kurvers, Jeanne – van Hout, Roeland 2015 *Adult literacy, second language and cognition*, Nijmegen, Center for Language Studies (CLS).
- Young-Sholten, Martha 2008 «Introduction», in Id. (ed.), *Proceedings of the 3rd Annual Forum of LESLLA (Low Educated Second Language and Literacy Acquisition)*, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, September 2007, Durham, Roundtuit Publishing, pp. 5-7.

Radica NIKODINOVSKA

Università “Santi Cirillo e Metodio“ di Skopje

LA VALUTAZIONE SOMMATIVA NELLA DIDATTICA DELLA TRADUZIONE: STUDIO DI CASO

Abstract: This paper elaborates our experience in applying summative evaluation in teaching translation at the “Blaže Koneski” Faculty of Philology – Skopje. Our aim is to demonstrate that the traditional model of evaluation which is concerned solely with the final product (a final exam consisting of translating a text in a set amount of time) should be and can be surpassed. Unlike the traditional model of evaluation, which lacks a starting point of rational progression in learning, as well as theoretical thought regarding the evaluation, we posit that summative evaluation in translation didactics should utilize a wide range of exercises, and in addition to translating texts, it should take into account the product (the translated text), the individual approaches and processes and the functional solutions. The students should be given the opportunity to get feedback in regards to their own progress, and evaluation should be done not only for institutional but for didactic purposes as well.

Keywords: evaluation, teaching, summative assessment.

Introduzione

La valutazione della traduzione suscita ultimamente molto interesse sia a causa dell'inesistenza di criteri di valutazione chiari e precisi sia perché la traduzione, nonostante la sua continua crescita, è ancora in cerca di solide basi. Affinché alla traduttologia venga riconosciuto il giusto valore essa deve essere capace di fornire dei prodotti di qualità. Una traduzione di qualità richiede, come qualsiasi altro prodotto, che un certo numero di presupposti precisi sia precedentemente rispettato. Uno di questi esige che la valutazione venga praticata sin dall'inizio dell'insegnamento.

Della valutazione nella didattica della traduzione si sono occupati Delisle (1993), Kiraly (2000), Hurtado Albir (1996a; 1999; 2007), Martínez Melis (1992 ; 1997), Martinez Melis & Urtado Albir (2001), Kelly (2005), González Davies (2004) e altri. Si fanno ricerche sulla competenza traduttiva e la sua

acquisizione con un approccio empirico-sperimentale soprattutto all'interno del Gruppo PACTE dell'Università Autonoma di Barcellona, ritenuto un importante punto di riferimento in traduttologia.

La valutazione nella didattica della traduzione alla Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje

Più di dieci anni fa ho condotto una ricerca sulle strategie dell'insegnamento della traduzione e sui criteri per la correzione e valutazione della stessa nell'ambito dei corsi di Pratica della traduzione dalla lingua straniera verso il macedone e viceversa, nonché nei corsi di lingua straniera. A tale scopo, ai docenti di quasi tutte le lingue straniere insegnate presso la Facoltà di Filologia “Blaže Koneski” di Skopje è stato somministrato un questionario al quale dovevano dare delle risposte esaurienti.

Dai risultati ricavati si è potuta constatare la necessità di un adeguamento dei docenti alle strategie d'insegnamento della traduzione e ai criteri per la correzione e per la valutazione della traduzione. Tale adeguamento, fino ai giorni nostri, non è mai stato raggiunto.

Tuttora, nell'ambito dei corsi di lingua straniera e nei corsi per la formazione di traduttori si adopera la valutazione sommativa incentrata sul risultato e basata unicamente sulla ricerca di errori linguistici nelle traduzioni realizzate dallo studente. La prova consiste nella traduzione di uno o più testi in un tempo dato e si esaurisce nella valutazione dei lavori alla fine del corso, il che dimostra il radicamento del concetto tradizionale nei docenti di traduzione.

La valutazione sommativa integrata nell'insegnamento e tipi di prove di traduzione

Abbiamo basato il nostro intervento sul modello PACTE¹, modello olistico che comprende più competenze: competenza linguistica, competenza extralinguistica, competenza di trasferimento, competenza strumentale e professionale, competenza psicofisiologica e competenza strategica.

In linea con le ricerche e le proposte fatte dal gruppo PACTE riguardo alla valutazione nella didattica della traduzione, propendiamo per una valutazione allo stesso tempo sommativa e formativa, ovvero una valutazione sommativa integrata nell'insegnamento che si svolgerà nella classe di traduzione in stretta

¹ Il gruppo di ricerca PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) opera presso l'Universitat Autònoma di Barcellona dal 1997 sotto la direzione di Amparo Hurtado Albir.

correlazione con gli argomenti trattati, portatori degli obiettivi da raggiungere, e che avrà un ruolo nella formazione dello studente ma anche dell'insegnante.

La valutazione è utile alla formazione dell'apprendente dato che viene adottata nel corso della formazione in modo continuativo. Si tratta di una pluralità di controlli diversificati che avranno lo scopo di dare al docente non soltanto informazioni dal punto di vista quantitativo ma anche indicazioni di diversa natura che gli consentiranno una più ampia conoscenza della competenza traduttiva dello studente. Proprio per questo motivo la valutazione non deve corrispondere a un solo esame finale bensì a più prove durante la formazione con obiettivi diversi. Ogni valutazione effettuata durante la formazione, benché con scopo sommativo, è utile alla formazione perché suscita una presa di coscienza che potrebbe, se incoraggiata dall'insegnante, favorire l'autovalutazione, ovvero un'autovalutazione nel senso di metacognizione (termine proposto da Flavell 1977).

Per quanto riguarda i tipi di prove di traduzione, abbiamo analizzato le proposte di Vial (1996 : 46). Nell'ambito dell'insegnamento della traduzione, Vial classifica le prove in tre categorie principali: (a) *prove di analisi* (reperire, isolare, selezionare), (b) *prove di sintesi* (combinare, rifare tutto con elementi sparsi, produrre, trattare, ridurre, espandere, trasporre, ecc.) e (c) *prove di valutazione* che corrispondono alle seguenti azioni didattiche: differenziare (reperire i residui, le lacune, le differenze), correggere (rettificare, riaggiustare, adattare) e controllare (fare il bilancio, criticare, giudicare). Abbiamo analizzato anche le proposte di Martinez Melis (1997) il quale fa la seguente distinzione: (a) esercizi tradizionali di traduzione di testi che sono contemporaneamente prove di analisi, di sintesi e di valutazione e (b) esercizi che frammentano l'operazione traduttiva e consentono di costruire delle sequenze di apprendimento di obiettivi precisi; in tal caso possono essere sia prove di analisi, sia di sintesi sia di valutazione oppure, allo stesso tempo, prove di analisi e di sintesi. Dal confronto ci risulta più spendibile per i bisogni di una valutazione sommativa nella didattica della traduzione la proposta di Martinez Melis.

Esempio di prova di valutazione sommativa nella didattica della traduzione

Per la presente ricerca abbiamo sperimentato una prova di valutazione sommativa che corrisponde a un livello iniziale, cioè preparazione alla traduzione. Il campione utilizzato è piuttosto limitato: 10 studenti di madre lingua macedone, iscritti al sesto semestre del corso di laurea in Lingua e Letteratura italiana della Facoltà di Filologia "Blaže Koneski" di Skopje (con diverso profitto accademico,

da 6 a 10). È stato tuttavia difficile assicurare lo stesso livello di omogeneità per quanto riguarda la competenza linguistica che andava dal livello B2 al C1 secondo il QCER. Va specificato, inoltre, che si tratta di studenti abituati alle tradizionali prove di traduzione.

Prova/Compito: *Individuate gli elementi problematici (linguistici ed extralinguistici) nel testo, classificateli per categoria e proponete delle soluzioni adeguate.*

Testo/documento: Frammento di un'intervista a una giornalista macedone scritto in lingua macedone, presa dalla rivista online eМагазин e reperibile su internet (<http://arhiva.emagazin.mk/?p=2858>).

Caratteristiche del compito: Si tratta di un compito da svolgere a casa, cioè un compito non sorvegliato, perché gli studenti hanno ancora bisogno di riflettere e di poter rivedere la propria traduzione, non possedendo ancora rapidità di riflessi nel processo traduttivo. D'altra parte, si tratta di un compito che di fatto richiede la necessità di documentarsi e di fare delle ricerche su internet.

Scopi del compito:

(a) Scopi linguistici: migliorare le conoscenze a livello linguistico ed extralinguistico; prendere coscienza delle differenze e delle somiglianze tra l'italiano e il macedone, nonché delle modifiche degli elementi linguistici ed extralinguistici nel passaggio dal testo di partenza al testo di arrivo.

(b) Scopi metodologici: Capacità di rilevare problemi traduttivi nel testo di partenza, evitare le interferenze, adeguarsi al destinatario, sviluppare la capacità critica.

(d) Scopi professionali: Conoscere e saper utilizzare fonti tradizionali e risorse elettroniche per documentarsi durante il processo traduttivo, potenziare la fase preparatoria. Con questo tipo di compito si ha la possibilità di valutare la capacità dello studente di rilevare i problemi e di risolverli. La prima operazione in realtà è duplice dato che lo studente deve classificare i problemi per categorie. Lo scopo è di sensibilizzare gli apprendenti all'autovalutazione in quanto parte integrante del loro lavoro di traduttori, poiché essa è tappa e non compimento del lavoro.

Istruzioni per lo svolgimento del compito: Leggete attentamente il testo, rilevate gli elementi linguistici (ortografia, uso di maiuscole, lessico, grammatica, posizione dell'aggettivo e dell'avverbio) e gli elementi extralinguistici e traduceteli in macedone. Lo stesso elemento può apparire in due categorie, ad es. un verbo può rappresentare un problema lessicale (falsi amici, presenza o assenza di una preposizione, ecc.) e un problema grammaticale (tempo, modo, negazione, ecc.). Utilizzate la tabella seguente:

CATEGORIE	TESTO DI PARTENZA	SOLUZIONE PROPOSTA
Elementi linguistici:		
Ortografia		
Lessico		
Grammatica		
Elementi extralinguistici:		

Criteri di valutazione

Per quanto riguarda la scala di valutazione, mi rendo conto che non esiste una ideale che possa essere utilizzata in tutte le situazioni della didattica della traduzione; in questo senso condividiamo il parere di Waddington (2000)², ovvero secondo il quale ogni scala di valutazione non deve prescindere da alcuni principi come ad es. quello di definire il contesto della valutazione, di spiegare gli obiettivi della valutazione, di spiegare i criteri relativi alle categorie degli errori nella scala, di definire le categorie degli errori, di definire il peso dell'errore, di stabilire la gerarchizzazione degli errori, di dare degli esempi di scala di valutazione, di spiegare la penalizzazione degli errori e il modo in cui viene applicata, di stabilire le modalità secondo le quali verrà calcolato il valore del testo di partenza, di definire la soglia di accettabilità, ecc.

Visto che gli apprendenti non possiedono ancora un'alta padronanza della lingua italiana e trattandosi di traduzione verso la lingua straniera (nel nostro caso verso l'italiano), il compito è stato considerato completamente realizzato laddove lo studente fosse riuscito a rilevare e risolvere il 75% dei problemi e non il 100%. È doveroso spiegare che, spesso e volentieri, i professori prendono come modello referente la traduzione in lingua madre, focalizzano il loro insegnamento sulla qualità linguistica e pretendono dagli studenti un livello di produzione uguale a quello della lingua madre; di conseguenza nella loro valutazione danno maggiore importanza alla norma linguistica, per cui la

² cfr. Waddington, Ch.. 2000. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*, Universidad Pontificia de Comillas.

valutazione diventa valutazione della lingua straniera e non della traduzione in lingua straniera. Bisogna, inoltre, aggiungere che si tratta di un compito 'inusuale' per gli studenti, abituati a compiti di traduzione 'tradizionali'.

La soglia di accettabilità prevista era tra pari al 40%. Per ciascun problema rilevato sono stati assegnati 0,5 punti, poi 0,5 punti per ogni classificazione corretta del problema e 1 punto per ogni soluzione corretta dello stesso, per un massimo di 2 punti a problema. I calcoli sono stati fatti come segue.: il compito conteneva 41 problemi (rilevati dal docente), il 75% dei quali corrispondeva a 30 problemi, cioè in totale 60 punti (30x2 punti). La soglia di accettabilità corrispondeva a 34 punti. Al punteggio totale venivano aggiunti dei punti per le soluzioni particolarmente riuscite.

Va sottolineato inoltre che, con la progressione dell'apprendimento, la soglia di accettabilità può salire in maniera graduale.

Risultati

Gli studenti hanno rilevato meno problemi rispetto a quelli da noi individuati. Dai 30 problemi che rappresentavano il 75% del numero complessivo di quelli calcolati nel prodotto normativo (fatto dal docente) sono stati rilevati 25 reali nel compito giudicato migliore. Questo risultato è stato ottenuto da una studentessa che padroneggia bene la lingua. Ha rilevato 35 problemi (su un totale di 41 problemi), di cui **25** problemi reali, classificati in maniera corretta.

Va inoltre detto che ci ha particolarmente colpito l'entusiasmo degli studenti perché non si sono limitati all'individuazione dei problemi di tipo linguistico ed extralinguistico e alla loro classificazione, ma si sono anche ampiamente documentati sugli elementi extralinguistici presenti nel testo.

Valutazione del compito

In base ai risultati ottenuti si è rivelata necessaria la revisione delle nostre aspettative riguardo alle prestazioni traduttive degli studenti. Il problema più grande è stata la lunghezza del testo, dunque non il tipo di operazioni da svolgere ma la loro quantità. Sarebbe stato meglio chiedere agli studenti di individuare non tutti i problemi nel testo ma soltanto alcuni.

Discussione con gli studenti

Gli studenti sono stati chiamati a scrivere le loro riflessioni sullo svolgimento del compito, sulle difficoltà riscontrate ma soprattutto a esprimere il

loro giudizio sul compito stesso. Va sottolineato che, nonostante le difficoltà riscontrate nel corso della traduzione, tutti gli studenti hanno espresso il loro apprezzamento riguardo al tipo di prova somministrato.

Proposte

Proponiamo, qui di seguito, alcuni possibili compiti su cui applicare la valutazione sommativa nel processo di formazione del futuro traduttore:

- Tradurre parti di carattere grammaticale in un testo;
- Tradurre alcuni problemi segnalati nel testo e giustificare le soluzioni proposte;
- Rilevare in un testo problemi traduttivi e proporre una soluzione;
- Rilevare degli errori in un testo precedentemente tradotto da altri studenti, classificarli e correggerli;
- Tradurre un testo giornalistico senza uso di fonti di documentazione;
- Tradurre un testo giornalistico con uso di fonti di documentazione;
- Tradurre un testo contenente elementi culturospecifici, giustificare le soluzioni proposte per risolvere i problemi di tipo extralinguistico;
- Rilevare in un testo i problemi traduttivi emersi nel corso della traduzione e proporre delle soluzioni motivando i procedimenti traduttivi adottati e spiegare l'intero processo traduttivo;
- Spiegare le scelte lessicali, sintattiche e stilistiche attuate nel testo tradotto;
- Rilevare in un testo il lessico specializzato, tradurlo, spiegando il processo di ricerca nei supporti elettronici.

Conclusione

Una valutazione sommativa integrata nell'insegnamento è utile alla formazione dello studente perché suscita una presa di coscienza che potrebbe, se incoraggiata dall'insegnante, favorire l'autovalutazione, cioè autovalutazione nel senso di metacognizione. Lo studente si sente totalmente integrato nel processo di apprendimento. Essa, a differenza del modello tradizionale della valutazione che tiene conto soltanto del prodotto finale della traduzione e non parte da una progressione razionale nell'insegnamento né dalle riflessioni teoriche sulla valutazione, è accompagnata da una pluralità di controlli diversificati; questi ultimi avranno come scopo non soltanto quello di dare al docente informazioni dal punto di vista quantitativo, ma anche informazioni di diversa natura che forniranno più indicazioni riguardo alla competenza traduttiva dello studente.

Bibliografia

- Balboni E. Paolo, 2008. *Fare educazione linguistica*. Torino: UTET Università.
- Balboni E. Paolo, Mezzadri Marco, 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher.
- Bonniol Jean-Jacques – Vial Michel, 1997. *Les modèles de l'évaluation*, Bruxelles: De Boeck.
- Déjean le Féal Karla, 1993. «Pédagogie raisonnée de la traduction», *Meta*, 38/2, 155-197.
- Delisle Jean, 1993. *La traduction raisonnée*, Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- D'Annunzio Barbara & Serragiotto Graziano, 2007. *La valutazione e l'analisi dell'errore. Modulo FILIM*. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia. http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_valutazione_analisierrore_dannunzio_serra_teorica.pdf
- Flavell Johan, 1977. *Cognitive development*, New Jersey: Prentice Hall.
- Gile Daniel, 1992. “Les fautes de traduction: une analyse pédagogique”, *Meta* 37/2, 251-262.
- Gouadec Daniel, 1981. “Paramètres de l'évaluation des traductions ”, *Meta*, 26/ 2.
- González Davies María (2004), *Multiple Voices in the Translation classroom: Activities, tasks and projects*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Hurtado Albir Amparo, 1995. “La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual.”, in P. Hernandez – J. M. Bravo (eds) : *Perspectivas de la traducción*, Universidad de Valladolid, 49-74.
- Hurtado Albir Amparo, 1996. “La traductología: lingüística y traductología”, *Trans: revista de traductología*, 1, 151-160.
- Hurtado Albir Amparo, 1999. “La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico”, *Perspectives: Studies in Translatology*, 7/2.
- Hurtado Albir Amparo, (dir.) 1999. *Enseñar a traducir*, Madrid: Edelsa, (Colección investigación didáctica),
- Katan David, 1997. “L'importanza della cultura nella traduzione”, in *Tradurre. Un approccio multidisciplinare*, M. Ulrych (acura di), Torino: UTET, 31-74.
- Kelly Dorothy, 2005. *A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice*, Manchester: St. Jerome.
- Kiraly Donald C., 2000. *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- Martinez Melis Nicole, 1992. “Évaluation et traduction”, *Actes I Congrès International sobre Traducció*, Departament de Traducció l'Interpretació de l'Universitat Autònoma de Barcelona, 485-492.
- Martinez Melis Nicole, 1997. “Évaluation et traduction, cadre de recherche sur l'évaluation dans la didactique de la traduction, Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Martinez Melis Nicole, Urtado Albir Amparo, 2001. *Assessment In Translation Studies: Research Needs*, *Meta* Volume 46, numéro 2, Les Presses de l'Université de Montréal.

- Никодиновска Радица, 2009. *Дидактика и евалуација на преведувањето од италијански на македонски и обратно*, Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје.
- Nord Christiane, 1996. “El error en la traducción: categorías y evaluación”, A. Hurtado Albir (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castelló della plana: Universitat Jaume I, 91-103 .
- Nunziati Georgette, 1990. “Pour construire un dispositif d’évaluation formatrice”, *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- PACTE, 2000. “Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project” , A. Beeby & D. Ensinger & M. Presas (eds): *Investigating Translation*, Amsterdam: John Benjamins, 99-106.
- PACTE, 2001. “La competencia traductora y su adquisición”, *Quaderns. Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- Vial Michel, 1996. “Classer les tâches: un complexe entre évaluation et didactique”, *En Question*, 6, 1-88.
- Waddington Christopher., 2000. *Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general (inglés-español)*, Universidad Pontificia de Comillas.
- Waddington Christopher, 2001. “Different methods of evaluating student translations: the question of validity”, *Meta*, XLVI, 2, 311-325.

Appendice 1 – Testo originale

Интервју на Ивана Тасев (<http://arhiva.emagazin.mk/?p=2858>)

(...) „Од таткова страна, мојата фамилија е во Скопје уште од времето на прадедо ми. Сите Маџир маалци. Дедо ми, беше голем земјопоседник, имаше имот на различни локации низ Скопје, еден куп аргати, што работеа на неговите бавчи на кои се одгледуваше зарзават и овошје. Имаа и мала ергела коњи. Ама поплавата ги однесе. Дедо ми почина на Гурѓовден, 79та, едвај се сеќавам на него, а баба ми доживеа убава старост.

Мајка ми е Србинка, дете на партизани. Нана ми беше медицинска сестра, за време на Втората светска војна, а дедо ми коњаник и водич на чета. Додека завиткувала рана на еден партизан во моментот кога се наведнала да го подигне завојот што и паднал, над главата и просвирел куршум, а дедо ми примил куршум во едната нога, па помалку поткривнуваше до крајот од животот. Господин човек. Починаа и двајцата пред неколку години, еден по друг или еден за друг. А за нивното запознавање во војната и како судбински неколку пати им се преплетувале патиштата може љубовен роман да се напише. Во Скопје се доселиле со мајка ми и двајцата вујковци само два месеци пред земјотресот... Каде и се запознава со мојот татко подоцна“, раскажува Тасев.

Родена е во семејната куќа во населбата 11 Октомври, ама израснала во скопската населба Центар, во делот познат како Кучкар маало.

„Детството ме врзува со тоа маало. Баба ми (мајката на татко ми) имаше огромен стан во Градски сид, а завршив основно, во училиштето „Браќа Рибар“. Растев со песните на Змај, со стиховите на Ршумовиќ и Мирослав Антиќ. Го обожував долготражниот цртан филм „Снежната кралица“ кој ме истоштуваше од болка, за момчето чие срце Снежната кралица го заледи...

Се сеќавам дека рипав ластик (до врат) и играл народна во школки, а преку зима им правевме снежни топки на другарите од одделение, кога се тепаа со оние од „Ленин“. Се тркав со велосипед и многу сакав да јадам шеќер на леб испрсан со вода, го гледав Бранко коцкица и го сакав „Опстанок“, особено му се радував кога бев болна и не одев на училиште...

Седевме во Жена парк на „детската клупа“ - така ја викавме со братучетка ми Јелена, бидејќи нозете не ни допираа до земја и ни беше смешно се што мрда пред нас. Си игравме Евровизија и продавачки, правевме кореографија на песните од Фалко...

Со другата братучетка Ирена, пак, по цели денови од „Политикин забавник“ си игравме со „Обуците Мицу“. Лепев сликички Сара Кеј и добивав пакети чоколадо, кога ќе го испратев наполнетиот албум „Животинско царство“, лижевме гринго и си ги мацкавме смоките во

еурокрем на часовите по ликовно кај Пикси... Пеев во хор и играл балет, го сакав и лизгањето на Кале... Ех, тоа беше навистина беспрекорно спокојно детство... Не можам понатаму, зошто ми се замаглува погледот од солзи...“
(...)

Appendice 2 – Prodotto finale eseguito da una studentessa

CATEGORIE	TESTO DI PARTENZA	SOLUZIONE PROPOSTA
Elementi linguistici:		
Ortografia	1) Србинка	- serba
Lessico	2) убава старост 3) вујковци	- lunga vecchiaia - zii
Grammatica	4) мојата фамилија 5) Мајка ми 6) светска војна 7) љубовен роман 8) беспрекорно спокојно детство 9) си игралме 10) сакав да јадам шеќер на леб испрскан со вода 11) кога ќе го испратев наполнетиот албум 12) си ги мацкавме смоките 13) Си игралме Евровизија и продавачки	- la mia famiglia - mia madre - guerra mondiale - romanzo d'amore - un'infanzia spensierata e impeccabile - giocavamo - mangiare il pane con lo zucchero inumidito con l'acqua - quando mandavo l'intero album - mi piaceva - inzuppavamo 'smoki' nella nutella - giocavamo a fare le cantanti dell'Eurovisione, giocavamo a venditrici
Elementi extralinguistici :	14) Маџир маалци 15) населбата 11 Октомври 16) населба Центар 17) Кучкар маало 18) Градски ѕид 19) „Браќа Рибар“ 20) Змај 21) Мирослав Антиќ 22) народна 23) „Ленин“ 24) Бранко коцкица 25) Опстанок 26) Жена парк 27) Си игралме Евровизија 28) Ршумовиќ 29) Обушите Мицу 30) Политикин забавник 31) Сара Кеј 32) Животниско царство 33) гринго 34) смоки 35) Кале	- Quartiere Magir - Quartiere 11 Oktomvri - Quartiere Centro - Quartiere Kuchkar - Gradski Zid - Fratelli Ribar - Zmaj- Jovan Jovanovich Zmaj - Miroslav Antic - narodna - Lenin - Branko Kockica - Opstanok - Zena park - Giocavamo a fare le cantanti dell'Eurovisione - Rsumovic - obucite Micu - Politikin zabavnik - Sara Kej - zivotnisko carstvo - gringo - smoki - Kale

Anžela NIKOLOVSKA

Ss. Cyril and Methodius University - Skopje

ASSESSING EFL STUDENT TEACHERS' COMPETENCES: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Abstract: Developing a wide range of teacher competences in order to prepare student teachers to meet the challenges of real-life teaching is the main goal of teacher education programs. The complexity of teacher competences calls for a need to employ a wide range of assessments which create opportunities to support the development of these competences by assessing them in an authentic context. The paper aims to explore the most common challenges in defining and assessing EFL student teachers' competences which stem from the complexity of the concept of teacher competence as well as the problems inherent in implementing alternative assessments. It also illustrates how multiple measures of teacher competences are used to assess and support student teacher learning on one of the ELT Methodology courses I teach. Finally, the challenges and limitations of these assessments as well as possible ways of overcoming them are highlighted.

Key words: teacher competences, formative assessment, summative assessment, test specifications, assessment rubrics

1. The challenges of defining and assessing teacher competences

The last several decades have been marked by an increasing interest in defining and measuring teacher competences. Internationally, there has been growing concern for quality assurance and maximizing educational outcomes in all segments of education including teacher preparation and certification. In spite of the diversity in conceptualizing the construct of teacher competences, unanimity has been reached in articulating the need for teachers to acquire a wide range of professional competences as a life-long endeavour. Competences such as intercultural, digital, learning to learn and civic competences, to name but a few, have been recognized as key to teachers' capacity to adapt to the changing needs of society (European Commission 2013).

The complexity of teacher competences is well illustrated by the following quote: "The range and complexity of teacher competences required

for the 21st century is so great that any one individual is unlikely to have them all, nor to have developed them all to the same high degree.” (ibid. 8). Researchers and educators have been trying to define and describe the different aspects underlying the concept of teacher professional knowledge. Nevertheless, there is lack of consensus on what the discrete components of this concept are, what constitutes effective teaching and how it should be assessed. One reason for this is that conceptualizations of teacher competences are context-bound and reflect the specific local contexts.

Summarizing research findings and policy perspectives, the following categories of teacher competence have been suggested in the European Commission document *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* (2013): knowledge and understanding (e.g. subject and pedagogical content knowledge, group dynamics, evaluation and assessment, curricular knowledge, use of technology in learning, etc.); skills (e.g. planning, managing and coordinating teaching, collaborating with colleagues, reflective, metacognitive, interpersonal skills, etc.) and dispositions (beliefs, attitudes, values, commitment). Teacher competences are often regulated by official national documents and aligned with existing qualifications frameworks for the purpose of improving the quality of teachers entering the profession and guiding their continuing professional development.

For the reasons outlined above, addressing the competences required for teaching in pre-service teacher training curricula is fundamental in assisting students in becoming competent professionals.

For the purpose of aligning assessment with instruction, the assessment of teacher competences needs to reflect the respective competence framework. An example of how an assessment framework mirrors the respective framework of teacher competence is found in Roelofs and Sanders (2007). The model they propose consists of the following competence domains: base (knowledge, skills, conceptions, attitudes and personal characteristics), decision-making, actions and consequences (learning process). The main idea of this model is that teaching competence is reflected in the consequences of teacher actions, students’ learning activities included. They mention the following forms of evidence of competence: lesson observation (focus on teacher actions or student activities), reflective interviews (focus on decision-making processes), reflective reports (focus on decision-making processes), student tests (focus on results), written teacher tests (focus on knowledge base or decision-making), etc. According to Roelofs and Sanders (ibid.), it is important to select appropriate tasks which are relevant for demonstrating a particular domain of competence. The focus is on collecting best possible evidence of competence which “...refers to the representativeness of tasks and task situations and the degree to which

the assumed processes and effects of competent performance are adequately represented in the assessment.” (ibid.: 132).

A serious challenge in assessing teacher competences is how to encompass as many competences as possible by the assessment instruments because if certain competence domains are not assessed students may perceive them as less important than the ones which are assessed. Another issue is the question of how to assess the development of teacher competences in a credible way and ensure that the assessment supports student learning motivation and outcomes. Further, some dimensions of competence are not directly observable and are less easily measurable than others. These aspects such as beliefs and attitudes also known as teacher cognitions (Borg 2006) are manifested in teacher actions and behaviour.

Developing a wide range of teacher competences in order to prepare student teachers to meet the challenges of real-life teaching is the main goal of teacher education programs. The diversity of teacher competences calls for a need to employ a wide range of assessment formats.

For instance, subject and pedagogical content knowledge have traditionally been measured by paper-and-pencil tests although they can be assessed in an indirect way by alternatives in assessment such as micro-teaching or classroom teaching. Performance-oriented domains such as classroom management skills and lesson planning skills, to mention but a few, call for implementation of performance assessments.

As teacher education programs prepare student teachers to become competent professionals, assessment of the acquisition of teacher competences should measure whether students can act knowledgeably in professionally relevant situations (Jonsson 2008). Moreover, in order to ensure positive washback it should not only be directed toward assessing students' acquisition of competences but also toward supporting their development. It naturally follows that a plausible assessment framework in teacher education programs is a combination of Assessment of learning (summative assessment) and Assessment for learning (formative assessment). The former has an accountability function of measuring and certifying student achievement whereas the latter is aimed at monitoring and enhancing students' progress.

While summative assessment is primarily designed to measure students' knowledge rather than give feedback and improve it, formative assessment is “any assessment for which the first priority in its design and practice is to serve the purpose of promoting students' learning.” (Derrick and Ecclestone 2006: 3). An essential feature of formative assessment is providing students with continuous constructive feedback which emphasizes achievement rather than failure. The information students receive on their strengths and weaknesses guides them in monitoring and taking charge of their own progress towards

improvement. Apart from feedback, developing students' self-assessment skills is another key characteristic. Engaging students in self-assessment is essential for training them to become life-long learners capable of taking responsibility for their own learning. Granting students responsibility for autonomous self-management acts as a catalyst in increasing students' motivation and success. The information obtained as feedback from the assessment process can be used to inform and modify teaching. (ibid.).

In order to capture the complexity of teacher competences it is necessary to formatively employ a range of authentic assessments as multiple measures of different competence domains.

Unlike traditional paper-and-pencil tests which measure discrete components of knowledge in a decontextualized way, authentic assessment displays an integration of a wide range of skills and knowledge in an authentic context. Moreover, authentic assessment "...reflects the complexity of the real world and provides more valid data about student competency, by letting the students solve realistic problems" (Darling-Hammond & Snyder 2000 in Jonsson, 2008:29). It fosters students' critical thinking and creativity. In addition, it is usually formative in nature and has the potential to increase student learning motivation and achievement through feedback and reflection. Therefore, it generates positive washback effects and is more valid than traditional tests because it can predict students' abilities to use language in future real-life situations (Brown 2004).

Authentic assessments as assessments of student teacher competences which cannot be measured by traditional tests are used to demonstrate performance pertinent to the requirements of the future profession. They are also known as performance-based assessments. A wide range of performance assessments can be used to deal with different aspects of teacher competence. Here belong: classroom observations, oral presentations, micro-teaching, in-class teaching, observation journals, self- and peer-assessment, portfolios, video analyses, narratives, etc. Each of these assessments should be designed and administered with caution in line with their purpose, the course objectives and the specific context. They all target specific competence domains and are based on tasks which represent real classroom settings. However, these tasks can have a varying degree of authenticity depending on how closely they resemble the future professional context.

Apart from the above mentioned benefits, there are a number of challenges related to performance assessments in general. Performance assessments are considered to have high authenticity and positive washback but low practicality and reliability (Brown 2004). A widely acknowledged threat to performance assessments is the lack of practicality. Practical matters such as time for developing rubrics and administration as well as ease of marking are at stake

with most of these assessments. In initial teacher education contexts, such as the one referred to below, constraints such as the small number of contact hours in the teacher training courses as opposed to the large number of trainees often left to one or two course instructors make the assessment process a demanding undertaking.

The issue of reliability is one of the major concerns in designing performance assessments (*ibid.*). A reliable assessment provides consistent results about a candidate's performance if administered on different occasions. Unless test results are relatively reliable, they cannot provide us with information about the abilities we want to assess (Coombe, Folse and Hubley 2007). In other words, if the test results are unreliable, the test cannot achieve its purpose, which means that it also lacks validity.

Assessment reliability can be affected in different ways. Physical and psychological factors such as illness, anxiety, fatigue, personality type, etc. can largely influence students' performance. Therefore, students should be given optimal conditions to demonstrate their knowledge and skills. Consistency of scores can also be achieved by improving intra-rater (within the rater) and inter-rater (between the raters) reliability. Lack of rater reliability is most frequently caused by raters' subjectivity and biases. This problem is particularly typical of performance assessments of teaching carried out through observation.

Observations of teaching carried out by teacher trainers for assessment and development purposes bring to the fore the question of objectivity due to observer's own preconceptions about what constitutes effective teaching. Discussing the problems assessors face when engaging in observation, Bolitho (2013) deals with the dilemma whether to assess discrete aspects of competence or take a more holistic approach. Another question is what sort of assessment criteria to use, how to reconcile formative with summative assessment and whether and how the assessor/observer should react to the teacher's ability to reflect on their teaching and self-assess. Last but not least is the problem of "...the stresses and strains involved for all parties when a teacher is assessed" (*ibid.*: 11).

Rater reliability can be improved by using detailed scoring protocols, engaging another rater, training raters and adding more tasks to the assessment. Jonsson (2008) recommends that in order to increase reliability and decrease task variability with short open-ended tasks about five to ten tasks should be included in the assessment.

As far as the criteria for assessing teacher competences are concerned, it is important to formulate them carefully as statements of competent performance within task situations. Roelofs and Sanders (2007:135) suggest that "...criteria should start with desirable learning activities and outcomes among students, from which acceptable teacher actions and decisions can be derived." In order

to increase reliability of scoring, the scoring rubrics should combine consistently described assessment criteria with different levels of quality performance (Jonsson, 2008). The use of rubrics not only increases transparency but also contributes to greater reliability and validity. In addition, research has shown that it has the potential to enhance student performance. In designing rubrics it is important to ensure that the assessment criteria reflect the objectives to be assessed so that domain-irrelevant performance is not elicited. (ibid.).

In the next section I will briefly discuss how I dealt with some of the challenges in designing an assessment methodology for assessing student teachers' competences on one of the ELT Methodology courses I teach.

2. Dealing with the challenges of assessing EFL student teacher competences: an example

The introduction of the European Credit Transfer System (ECTS) in Macedonian higher education marked not only a shift from an annual to a semester system of study but also a qualitative change in assessment methodology. The summative measures of student achievement came to coexist with continuous tracking of student progress through collated grading and ongoing feedback.

In response to the changing requirements, I eagerly took the challenge of designing an appropriate assessment methodology for the ELT Methodology courses I teach. In this section I will briefly discuss the assessment modes I introduced in English Language Teaching Methodology 3, a mandatory ELT Methodology course for the teaching strand in the 7th semester of the 4-year undergraduate teacher training curriculum at the English Department, Blaže Koneski Faculty of Philology, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje.

The main aims of the course as briefly summarized in the syllabus (Studiski i predmetni programi, 2013) are:

- Practical application of and broadening the theoretical knowledge gained in Methodology 1 and 2 (one semester mandatory courses in the 3rd year)
- Developing students' classroom observation and reflection skills
- Developing students' teaching skills (focus on class management, dealing with individual learner differences, creating a conducive learning environment, etc.)

This one-semester undergraduate course consists of input sessions and classroom observations of English lessons at primary and secondary schools followed by reflective discussions. Until a couple of years ago, students were required to keep an observation journal based on structured observation forms focusing on different aspects of teaching. An online component has been introduced to the course recently which consists of online post-observation

discussions moderated by one of the course tutors and directed toward facilitating students' reflection skills.

There are around a hundred students in two classes for the input sessions whereas the groups for classroom observation range from 12 to 15 students.

The most serious challenge in designing appropriate assessment modes was the absence of a comprehensive framework of English language teacher competences. It was only recently that such a framework was created at national level (*Osnovni profesionalni kompetencii na nastavnicite*, 2013). This framework has been gaining prominence as the basis for redesigning teacher training curricula and the pathways of continuing professional development. It includes the following competence domains: content knowledge and awareness of the educational system, learning and teaching, creating a safe and stimulating learning environment, social and educational inclusion, communication and cooperation with the family and the local community and professional development and cooperation. The components of this framework are being integrated in the syllabuses of the relevant teacher training courses.

I designed an assessment framework in accordance with the constructivist pedagogy, as well as the task-based, experiential and cooperative learning approaches espoused in the course in order to achieve construct validity. Each of the performance tasks was designed to reflect specific course objectives thus complying with the principle of content validity. In line with the need to measure the acquisition of teacher competences, on one hand, as well as continuously support their development, on the other hand, a combination of summative and formative assessment seemed logical.

Searching for an appropriate assessment methodology, I created a battery of assessment tasks which I have combined in different ways.

One of the tasks is a two-minute speech students prepare in advance on a topic they choose themselves. The main aims are to develop students' oral proficiency, presentation skills and their confidence when speaking in front of an audience.

Another task is micro-teaching a classroom activity students design themselves, the teaching point being any language component, skill or integrated skills. It needs to be mentioned that students teach an individual lesson at a primary or secondary school which is formally assessed at the end of *ELT Methodology 4 (Teaching Practicum 4)*, a mandatory course for the teaching strand in the 8th semester.

The last assessment task is team-teaching a lesson in groups of three at a primary or secondary state school. Students who don't feel confident enough to teach at this stage can opt for doing a research project related to aspects of teaching they got intrigued by during classroom observation. The research projects are then presented in class.

The final course grade is deduced from the grades assigned for performance on the tasks referred to above. Course requirements are weighted out of 100% as follows:

Assignment	%
short oral presentation or micro-teaching	20 %
micro-teaching or classroom research project	20 %
team-teaching	20 %
reflection on classroom observations	30 %
participation in classroom discussions	10 %

A passing grade entails fulfilling 51 % of the course requirements.

As pointed out in the previous section, ensuring reliability is one of the greatest challenges in designing performance assessments. Several steps are taken in order to achieve greater reliability in assessing student teacher competences on the course. Firstly, evidence of competence is collected from a number of sources in order to obtain as reliable results as possible. Secondly, in order to achieve greater administration reliability students are provided with more or less equal administration conditions. Next, negative affective factors such as anxiety are reduced by coaching students in good test-taking strategies (Coombe, Folse and Hubley, 2007) and starting each assessment session with an icebreaking activity. In this way, better student-related reliability is provided. As transparency is considered as a prerequisite for both reliability and validity (Brown, 2004), reliability is further enhanced by ensuring greater transparency. A transparent assessment procedure has the potential to motivate the students and direct learning by making them part of the assessment process (Jonsson, 2008). In the case of the assessments discussed in this paper students are familiarized with the course objectives, that is with the target competences to be developed as well as with the purpose of the assessment. Furthermore, students are informed about the task formats, the administration procedure and the scoring rubrics in advance. In fact, the assessment criteria are elicited from the students prior to administration.

In order to increase intra-rater reliability and decrease subjectivity, scoring rubrics are developed which reflect the course objectives. The focus of the short oral presentation is on verbal communication (accuracy and fluency), non-verbal communication (body language, eye contact and voice) and content with five marks for each criterion. The scoring rubric assigns numerical values (from 1 to 5) to the performance levels depending on the extent to which they meet the criteria. Assessment of performance on the micro-teaching task is

based on the following criteria: use of English, effectiveness of instructions, managing classroom dynamics, task relevance and task execution. Again, five levels of performance are distinguished for each criterion. The team-teaching scoring rubric has been modified several times. Criteria common to some of the previous versions include: use of English, achievement of aims, task relevance and class management.

Each assessment task is followed by a feedback session aimed at scaffolding students' gradual development of competences. To ensure that feedback facilitates student learning, I guide the students to critically reflect on their own performance on each of the criteria and realize what their strengths and weaknesses are. Possible areas for improvement are discussed and steps to take toward improvement are outlined. Thus, students are granted an active part in the assessment process. Feedback from peers is handed in in written form.

The rubrics used for teacher assessment are used for peer- and self-assessment, as well. The main purpose is to raise students' awareness of the target competences to be acquired and assist them in the acquisition of these competences. As a key feature of formative assessment, peer- and self-assessment play an important role in supporting student learning and increasing learner motivation.

As research findings have revealed (Brown 2005; Coombe, Folse and Hubley 2010), there are many benefits of using peer- and self-assessment such as: increased self-involvement in learning, developing a capacity for monitoring learning and setting personal goals autonomously, developing intrinsic motivation, etc. In spite of the drawbacks such as subjectivity, peer- and self-assessment have been recognized as indispensable components of teacher education programs because of their potential to instill the spirit of life-long learning and pursuing one's own professional development (Jonson 2008). In addition, they facilitate students' reflection skills and give students training in assessment especially in modes they are expected to use as teachers. Self- and peer-assessment can also serve as a valuable source of data on student performance. Moreover, they alleviate the assessment burden on the trainer. Finally, it has been pointed out in most of the assessment literature that in order to reach their full potential, students need to be trained in using self- and peer-assessment on a regular basis.

In order to validate the assessments, I explored students' perceptions of their credibility. As previous studies have shown, students' perceptions of assessment greatly affect the way they approach learning (Stryven, Dochy and Janssens 2005). The results of the survey were reported in a previous paper (Nikolovska 2015). In sum, students perceive the performance assessments used in the course as authentic, meaningful, relevant and highly motivating. They especially highlighted the role of feedback (both trainer's and peers') as crucial in developing their professional competences.

A recent survey on student teachers' attitudes toward peer- and self-assessment (Nikolovska, 2016) revealed that students believe that these assessment modes contribute to developing critical thinking skills, becoming more self-aware and independent, enhancing the learning process, identifying suitable learning strategies, etc.

Conclusion

In this paper I have tried to explore some of the challenges of assessing pre-service EFL student teacher competences as well as possible ways out. The major challenges identified are defining the complex nature of teacher competences and designing a comprehensive assessment framework in line with the corresponding competence framework. Other problems include ensuring reliability, particularly rater- and student-related reliability, and validity. I have also exemplified how I have dealt with some of these challenges in designing formative performance assessments aimed at assessing and supporting student teacher learning on one of the ELT Methodology courses I teach. As my research into students' perceptions of these assessments has revealed, feedback from a variety of sources (teacher, peers and self) based on scoring rubrics reflecting the target competences, granting the students responsibility for assessing themselves and their peers as well as ensuring transparency have contributed significantly to transforming assessment into a powerful learning tool.

References

- Bolitho, R. 2013. "Dilemmas in Observing, Supervising and Assessing Teachers" in *Assessing and Evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning* (edited by Powell-Davies, P.), New Delhi, British Council, 7-13.
- Borg, S. 2006. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*, London, Bloomsberry.
- Brown, H.D. 2004. *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*, White Plains, NY: Longman.
- Coombe, C., K. Folse and N. Hubley. 2007. *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- Derrick, J. and K. Ecclestone. 2006. *Formative Assessment in Adult Literacy, Language and Numeracy Programmes: A Literature Review for the OECD*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/ceeri/37406531.pdf>.
- European Commission. 2013. *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf.

- Jonsson, A. 2008. *Educative Assessment for/of Teacher Competency: A study of assessment and learning in the Interactive examination for student teachers*. Malmo University, School of Teacher Education. Retrieved from: <http://www.mah.se/muep>.
- Катедра за англиски јазик и книжевност. Студиски и предметни програми (според ЕКТС). 2013. Скопје, Филолошки факултет „Блаже Конески“.
- Nikolovska, A. 2015. “The Role of Alternative Assessment in Developing Pre-Service Teaching Skills and Fostering Learner Autonomy”, in *Promoting Learner Autonomy in Higher Education* (ed. by Xhaferri, B., M. Waldispuhl, B. Eriksson-Hotz and G. Xhaferri), Tetovo, South East European University, 39-50.
- Nikolovska, A. 2016. “Supporting Student Teacher Learning through Peer-assessment and Self-assessment,” Paper presented at the ICSSH International Conference “Challenges from Diversity to Synergy”, Skopje, International Balkan University.
- Roelofs, E. and P. Sanders. 2007. *Towards a framework for assessing teacher competence* in “European journal of vocational training,” 40, 1, 123-139.
- Stryven, K., F. Dochy and S. Janssens. 2005. *Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review*, in “Assessment and Evaluation in Higher Education.” 30, 4, 331-347.

Claudio NOBILI

Università di Gent

VALUTAZIONE DI UN ASPETTO DELLA COMPETENZA METALINGUISTICA: SCRUPOLO DEFINITORIO DI TECNICISMI

Abstract: Il presente contributo intende presentare una metodologia di valutazione di un aspetto della competenza metalinguistica, ovvero la (ri)definizione di tecnicismi. A questo proposito è stato condotto uno studio di caso specifico, è stato valutato cioè lo scrupolo definitorio di alcuni tecnicismi della linguistica in un *corpus* di prove d'esame scritte di fine corso, sostenute nell'anno accademico 2015/2016 da apprendenti universitari slovacchi d'italiano LS al terzo anno di un programma di laurea triennale in interpretariato e traduttologia. Lo studio si ricollega a una precedente ricerca già compiuta con un altro campione di riferimento, e su un *corpus* di prove svolte nell'anno accademico 2013/2014 (cfr. Nobili 2017). Il contributo intende tornare a riflettere sulle problematiche già illustrate, estrapolando questa volta dal *corpus* tipi di (ri)definizione, alla luce dei quali mostrare delle tendenze e proporre soluzioni ai problemi riscontrati.

Parole chiave: valutazione; scrupolo definitorio; lessico specialistico; apprendenti slovacchi; italiano lingua straniera (LS).

1. Obiettivo della ricerca con qualche precisazione terminologica

Il presente lavoro si propone di individuare alcuni problemi che possono emergere dalla valutazione di un aspetto della competenza metalinguistica correlata a un tipo testuale specifico, nell'insegnamento/apprendimento universitario dell'italiano come lingua straniera (LS). Più precisamente, l'obiettivo della ricerca che riportiamo è valutare lo scrupolo definitorio¹ (sia nei processi di (ri)definizione sia in quelli di denominazione e successiva (ri)definizione, a partire da un esempio concreto dato) di alcuni tecnicismi della linguistica, privi di corrispondenti nella lingua comune o con un'accezione specialistica distinta da quella dell'uso comune, in prove d'esame scritte di fine corso, da parte di apprendenti slovacchi di italiano LS iscritti, in combinazione

¹ Palermo 2013: 248.

con un'altra LS (inglese, spagnolo o tedesco), al terzo anno di un programma di studi di laurea triennale in interpretariato e traduttologia².

Per “(ri)definizione” intendiamo quel procedimento attraverso il quale un termine di una lingua è spiegato a un destinatario, al quale si suppone sia poco o per niente noto; si tratta pertanto di un procedimento di “negoiazione di un significato”, o in altre parole di un particolare uso metalinguistico riflessivo, se il termine (ri)definito appartiene al sistema-lingua usato per la (ri)definizione. In questo lavoro i termini oggetto della (ri)definizione sono alcuni tecnicismi di base, al di là delle sotto-specializzazioni disciplinari e dunque linguistiche, appartenenti al lessico specialistico³ della linguistica⁴.

Il tipo testuale preso in considerazione come possibile sede del processo di (ri)definizione specialistica è la prova d'esame scritta di fine corso, che può essere definita:

- a) per funzione dominante, e conseguente abilità cognitiva (oltre che linguistica) attivata, un testo informativo (se strutturata in quesiti a risposta aperta, allo studente universitario è richiesto di mostrare la comprensione di concetti mediante analisi e sintesi), e argomentativo (allo studente è richiesto, in più, di mostrare l'abilità di mettere in relazione concetti attraverso un ragionamento scientifico);
- b) per vincolo comunicativo⁵, un testo molto vincolante, ovvero con un alto grado di rigidità nell'articolazione testuale volto a garantire al destinatario un'interpretazione univoca.

Nel caso specifico delle prove d'esame, l'ipotesi che il termine da (ri)definire sia poco o non sia affatto noto al destinatario del testo (il docente) è un'ipotesi fittizia, di cui l'emittente (lo studente) deve comunque tener conto come reale per una (ri)definizione quanto più chiara e completa, alla quale corrisponderà una valutazione via via più positiva. Il prodotto del processo di (ri)definizione appare inoltre da subito interessante perché risultato in superficie di un complesso intreccio in profondità tra gli appunti dello studente, a loro volta rielaborazione sintetica e individuale dei contenuti delle lezioni frequentate, e tipo di “scrittura funzionale allo studio”⁶, e i testi consigliati dal docente per la preparazione all'esame.

² Prossimi quindi a conseguire un primo livello di laurea, al termine di una prima parte dei processi di acquisizione sia della lingua sia dei contenuti specialistici che lo studio di una lingua comporta, rispetto ai quali proponiamo di definire l'apprendente “al quadrato”.

³ Cfr. Sobrero 1993.

⁴ Un precedente studio sul tema, condotto in contesto di italiano L1, è in Lavinio 2011.

⁵ Cfr. Sabatini 2011 [1990].

⁶ Lavinio 1991: 14.

Questo studio si ricollega a un precedente lavoro⁷, che ha evidenziato, in primo luogo, l'assenza di scrupolo definitorio nella (ri)definizione dei tecnicismi selezionati a entrambi i livelli di laurea triennale e specialistica o magistrale. In secondo luogo, lo scrupolo definitorio sembrerebbe diminuire in corrispondenza di un aumento del livello di analisi linguistica a cui i corsi universitari, e i relativi esami di profitto, fanno riferimento.

Analizzando qualitativamente il caso specifico di un campione di prove d'esame scritte di apprendenti slovacchi di italiano LS pressappoco all'accesso della laurea magistrale, ci chiederemo se:

1. i risultati della prima fase della ricerca trovano conferma nei nuovi dati raccolti;
2. è possibile estrarre dei tipi di (ri)definizione alla luce dei quali mostrare delle tendenze e riconoscere l'esistenza di particolari problematiche.

2. Definizione del *corpus* e metodologia di analisi

Per condurre la ricerca è stato raccolto un *corpus* di 12 prove d'esame scritte di fine corso di Lessicologia II⁸ svolte in due sedute di appello nel mese di aprile 2016, alla fine del secondo semestre dell'anno accademico 2015/2016.

Le prove sono state strutturate negli stessi 8 quesiti nei quali il tecnicismo da (ri)definire compare o è parte della risposta al quesito, che propone un esempio guida, e in risposte aperte brevi, di lunghezza massima pari a 6 righe per ciascun quesito, per introdurre da un lato un ulteriore elemento di difficoltà per l'apprendente (lo scrupolo definitorio presuppone un processo di selezione e sintesi delle informazioni apprese da organizzare come risposta), dall'altro lato un elemento aggiuntivo di interesse rispetto alle informazioni selezionate dai soggetti della ricerca perché ritenute evidentemente salienti. Il tempo concesso per lo svolgimento delle prove è stato pari a circa 60 minuti.

Al termine dell'esame, è stato richiesto ai soggetti di compilare un questionario nel quale indicare, a parte le lingue studiate in combinazione con l'italiano, gli esami relativi alle discipline linguistiche sostenuti nei tre anni e previsti dal corso di laurea, e i corrispondenti crediti acquisiti.

Sono state analizzate le risposte relative ai seguenti tecnicismi, nell'ordine in cui sono presenti nelle prove: "arbitrarietà" (quesito n° 1.), "significato" e "senso" (quesito n° 3.), "geosinonimia" (quesito n° 4.), "iponimia (e iperonimia)" (quesito n° 5.), "famiglia semantica" (quesito n° 7.). Per ciascun tecnicismo

⁷ Per un approfondimento si rimanda a Nobili (2017).

⁸ Si tratta di un corso annuale, i cui contenuti sono distribuiti nel primo (Lessicologia I) e nel secondo (Lessicologia II) semestre.

sono state costruite delle schede, riportate nel par. 3., che hanno consentito di catalogare le (ri)definizioni degli studenti (colonna 2 di ogni scheda):

- i. per tipi, secondo un tratto comune (colonna 1) nelle prove alle quali i tipi corrispondono, numericamente ordinate (colonna 3);
- ii. secondo una tassonomia che prevede (ri)definizioni valutate in positivo (rvp), (ri)definizioni valutate parzialmente in positivo (rvpp), ridefinizioni valutate in negativo (rvn) (colonna 1).

Si definiscono “(ri)definizioni valutate in positivo” (rvp) le risposte che presentano tutti e tre gli indicatori x_1 ; x_2 ; x_3 (dove l’indicatore x_3 è almeno un esempio tratto dall’italiano esplicitamente richiesto da tutti i quesiti come applicazione e dimostrazione concreta delle conoscenze apprese in aula), nei quali sono state preventivamente articolate le risposte criterio, ossia le risposte che uno studente dovrebbe essere in grado di produrre dopo aver frequentato il corso. Si definiscono “(ri)definizioni valutate parzialmente in positivo” (rvpp) le risposte che presentano almeno un indicatore, mentre le “(ri)definizioni valutate in negativo” (rvn) si distinguono per l’assenza di tutti e tre gli indicatori.

Nella fase di analisi dei dati è stato ritenuto opportuno trattare ogni indicatore come dicotomico (presente/assente). Non si è tenuto conto, inoltre, né dell’ordine di occorrenza dei tre indicatori nelle risposte né dell’originalità o semplice riproposta degli esempi presentati in classe o indicati nel materiale bibliografico di supporto alle lezioni.

Per mostrare come abbiamo analizzato le risposte, descriviamo di seguito due esempi. In (1) è riportato un caso valutato come rvpp, tratto dalla prova n° 1., e risposta al quesito n° 1. «Quanti e quali tipi, o livelli, di arbitrarietà dei segni linguistici si possono distinguere? Danne una definizione facendo almeno un esempio». Dalla (ri)definizione data del tecnicismo “arbitrarietà”, in confronto con i tre indicatori della risposta criterio (x_1 : arbitrarietà verticale come immotivatezza logica e naturale del rapporto tra significante e significato di un segno linguistico; x_2 : arbitrarietà radicale (o orizzontale) come organizzazione di significanti e significati di una lingua come sistema in certe classi, piuttosto che in altre possibili, in dipendenza da tratti arbitrariamente stabiliti come pertinenti e distintivi; x_3 : almeno un esempio), si possono rilevare x_1 e x_3 (all’interno di x_1), e soltanto un accenno generico e lessicalmente non del tutto appropriato a x_2 , che pertanto è stato ritenuto assente:

(1) Arbitrarietà verticale e arbitrarietà orizzontale (un’altro nome-radiale)

- arbitrarietà verticale esprime la non motivatezza fra significante e significato-non c’è nessun motivo tra il significante “sedia” ed il significato “il pezzo di mobile dove si sede”.

- arbitrarietà radicale (orizzontale)-ogni esperienza è espressa con la diversa forma nelle diverse lingue, alcuni fenomeni sono uniti ed alcuni sono divisi, per esempio esiste la parola “Geschwister” in tedesco per indicare la relazione tra fratello e sorella, ma in italiano si maschilizza e sono sempre “fratelli”⁹.

Un caso valutato come rvn è invece in (2), tratto dalla prova n° 2., e risposta al quesito n° 3. «Qual è la distinzione tra “significato” e “senso”? Definisci i termini facendo almeno un esempio». I tre indicatori della risposta criterio attesa per la (ri)definizione dei tecnicismi “significato” e “senso” (x_1 : significato come rappresentazione mentale di un segno, astratta e determinata all’interno del sistema linguistico; x_2 : senso come significato contestuale, valore che un segno assume in un determinato contesto; x_3 : almeno un esempio) risultano assenti per inappropriata lessicale, assenza di coesione e presenza di un esempio non corretto perché per “senso” richiama i diversi referenti che condividono un tratto semantico con l’unità lessicale presa in considerazione:

(2) Il significato è al livello parole è la concreta rappresentazione del significante, è la rappresentazione che ogni persona si fa grazie alla sua conoscenza precedente, livello sociale.....

Senso è la concreta realizzazione nella situazione comunicativa al livello che ogni senso vale rispettivamente alla situazione ed ai parlanti

SIGNIFICANTE S_E_D_I_A → SIGNIFICATO (la sedia) senso (può essere anche una panchina, divano dove si può sedere).

3. Risultati della ricerca

Riproduciamo di seguito le schede elaborate per ciascun tecnicismo secondo la metodologia descritta nel precedente par. 2., che hanno consentito di raccogliere le (ri)definizioni formulate dai soggetti della ricerca¹⁰.

⁹ Per ciascuna (ri)definizione, qui come in seguito, sono indicati gli originali dati fedelmente trascritti, senza alcun intervento di correzione da parte di chi scrive. Gli errori ortografici sono stati ignorati.

¹⁰ Sono marcati in grassetto gli elementi caratterizzanti ogni risposta.

3.1. Arbitrarietà (quesito n° 1.): quando “non c’è nessun rapporto” tra significante e significato

Tecnicismo “Arbitrarietà”	(Ri)definizioni formulate dagli apprendenti	Prova n°
rvpp: (ri)definizione in parte generica e per lessico non del tutto appropriata	Arbitrarietà verticale e arbitrarietà orizzontale (un’altro nome-radiale) <ul style="list-style-type: none"> • arbitrarietà verticale esprime la non motivatezza fra significante e significato-non c’è nessun motivo tra il significante “sedia” ed il significato “il pezzo di mobile dove si sede”. • arbitrarietà radicale (orizzontale)-ogni esperienza è espressa con la diversa forma nelle diverse lingue, alcuni fenomeni sono uniti ed alcuni sono divisi, per esempio esiste la parola “Geschwister” in tedesco per indicare la relazione tra fratello e sorella, ma in italiano si maschilizza e sono sempre “fratelli” 	1
rvpp: (ri)definizione per lessico non appropriata con esempio corretto	ARBITRARIETÀ della lingua significa che non esiste nessun motivazione per un significato di avere particolare significato e viceversa. Per esempio: non c’è niente di “sedia” che ci direbbe che è destinata a sedere. Se facciamo un consenso nella nostra società di chiamarla “tavolo”, sedie sarà chiamata tavolo, non ci esiste nessun logica. Ma naturalmente, i significanti possono essere motivati dagli altri significanti-come nelle famiglie semantiche.	6
rvn: (ri)definizione errata perché imprecisa	Arbitrarietà vuol dire non dipendenza tra il significato e significante, non c’è nessun rapporto tra loro.	7

<p>rvn: (ri)definizione errata per inappropriata lessicale con un allungamento finale non necessario</p>	<p>L'arbitrarietà verticale che si caratterizza come l'arbitro-quindi senza alcun motivo relazione con l'immotivatezza della relazione tra il significato ed il significante. Non è motivata e per es. la sedia può in diverse culture avere un altro concetto-panchina..., C'è la relazione tra il significante che è un insieme di lettere che quando è il significato è un concetto astratto che ogni persona può attribuirgli un concetto diverso dipendente dalla sua classe sociale o conoscenza. Il concetto dell'arbitrarietà orizzontale è la relazione tra significato e significante al quale a vari fonemi il parlante può attribuire concrete idee. Ci possono essere relazioni di sononimia, polisemia, omonimia, antonomia, antonomasia, iperonimi-iponimi, meronimi, olomini, metafore, metonimie...</p>	<p>2</p>
<p>rvn: (ri)definizione errata per inappropriata lessicale</p>	<p>Arbitrarietà si può dividere in 2 tipi: orizzontale e verticale. Tipo orizzontale ci dice che ogni suono corrisponde a qualche significato. Tipo verticale dice che non esiste nessun motivo per il quale le cose si chiamano come si chiamano. Per esempio parola tavola non ha niente in comune con la definizione di mobile con 4 gambe, ma si chiama così.</p>	<p>8</p>
<p>rvn: (ri)definizione errata per inappropriata lessicale, assenza di coesione e argomentazione</p>	<p>Arbitrarietà-"è non motivato", arbitrario la sedia è non motivato, perché non ha niente da un pezzo di mobilio sul quale si può sedere.</p>	<p>12</p>
<p>rvn: (ri)definizione errata con una distinzione in tipi inesistente</p>	<p>arbitrarietà-lingua è arbitrare, perché non c'è nessun rapporto tra segno linguistico e significato, non c'è nessun rapporto fra parola sedia e quel pezzo di mobilio a cui riferisce. 2 tipi-naturale linguistica</p>	<p>9</p>
<p>rvn: (ri)definizione errata con una distinzione in tipi inesistente</p>	<p>ARBITRARIETÀ-non c'è nessun rapporto tra significante e significato, possiamo distinguere: ARBITRARIETÀ VERTICALE (debole)- i segni, i simboli, i suoni ARBITRARIETÀ ORIZZONTALE (rigida)-il parole composte dalle lettere</p>	<p>10</p>

rvn: (ri)definizione errata per esempio non pertinente e accenno al tecnicismo non legato all'esempio precedente	ESEMPIO: il ramo-dell'albero -dello lago -della scienza (linguistica) - arbitrarietà-senza motivo; sia logico, sia naturale -non è motivata	4
rvn: (ri)definizione errata perché imprecisa e (ri) definizioni errate di altri tecnicismi non legate alla prima	Arbitrarietà- è un concetto in cui non c'è nessun collegamento tra il significante e il significato 1. OMMONIMIA -lo stesso significante ma lo significato diverso- riso (un alimentare; un movimento della bocca) 2. POLISEMIA -a un significante si riferiscono più significati associati-RAMO (di albero; diramazione; linguistico) 3. MERONIMIA -relazione tra i lessemi quando un termine fa parte di un unico generale braccio-corpo umano	5
rvn: (ri)definizione errata per confusione con... (a sua volta erroneamente (ri) definito)	stratificazione diamesica -legata al mezzo di espressione (scritto, parlato) diastatica -legata all'educazione, età, livello d'istruzione, condizioni economiche, diafasica -legata al registro-formale informale diatopica -legata al territorio (nei diversi regione sono denotazioni diversi) diacronica -legata al tempo, con il tempo si cambia lessico (es. lessicalizzazione)	3
rvn: (ri)definizione errata per confusione con... (a sua volta erroneamente (ri) definito)	livello del significato -cioè una fonte immateriale dei segni linguistici che esiste solo nella nostra mente, nella nostra immaginazione; è immotivato ; per esempio con la parola "il gatto" possiamo immaginare un animale domestico livello del significante -cioè una fonte materiale dei segni linguistici che esiste; è concettuale e motivata ; per es. la parola "il gatto" esiste ;	11

Tab. 1.: (Ri)definizioni date dagli studenti per il tecnicismo "arbitrarietà".

La tab. 1., contenente le risposte riportate dagli studenti in corrispondenza al quesito n° 1. sull'arbitrarietà, fa vedere innanzitutto come nessuna di esse sia stata valutata come positiva (rvp). Frequenti sono gli errori di imprecisione e inappropriata lessicale: per esempio, l'assenza di motivatezza logica e/o

naturale dei significanti e significati nel loro costituirsi come facce di un segno linguistico, e come classi di espressioni e sensi concreti in una lingua (arbitrarietà radicale) conduce i soggetti della ricerca a non ammettere l'esistenza di un rapporto tra i due piani (cfr. prove n° 7. o 9.); oppure due significati diversi corrispondenti in una lingua a uno stesso significante mentre in un'altra lingua scissi in due significanti diversi sono definiti «fenomeni uniti o divisi» (prova n° 1.). L'apprendente tenderebbe poi sia a proporre nuove categorie distintive (cfr. prove n° 9. e 10.) sia a richiamare altri contenuti che esulano dal *focus* della domanda, non esplicitando i nessi di collegamento tra le varie parti della risposta, restituendo in tal modo un'argomentazione disorganica e non chiara e comprensibile.

3.2. Significato e senso (quesito n° 3.): il secondo “variazione concettuale” del primo e il successo dell'esempio “finestra”

Tecnicismi “Significato” e “senso”	(Ri)definizioni formulate dagli apprendenti	Prova n°
rvpp: (ri)definizione in parte corretta e per lessico non del tutto appropriata	<p>“Significato è il concetto, che ha la sua forma (significante), esprime un certo fenomeno</p> <p>Senso è il significato in un CONTESTO CONCRETO</p> <p>per esempio “morto”: nel primo senso significa “non vivo”; posso usarlo in un senso trasmesso per indicare la stanchezza-“sono un po' morto”</p> <p>TUTTI E DUE SONO SENSI CONCRETI IN UN CONTESTO</p>	1
rvpp: (ri)definizione in parte corretta e per lessico non del tutto appropriata, che evidenzia graficamente la connessione con la polisemia	<p>Significato-è un'idea astratta nella nostra mente, creata dalle esperienze, un concetto su qualcosa</p> <p>es. significante “gatto” ha significato di un animale domestico...</p> <p>Senso: significato particolare di una situazione caratteristica realizzazione concreta del significato, che si differenzia dalla situazione a situazione. Es: finestra 1 (parte dell'edificio che si apre) 2 programma del computer</p>	3

rvpp: (ri)definizione in parte corretta e per lessico non del tutto appropriata	Significato-è un immagine mentale che si crea nella nostra mente a seconda della esperienza umana, è qualcosa astratto, immateriale -è la prima cosa che si crea nella nostra mente quando vediamo o sentiamo qualcosa Senso-è anche un'immagine che si crea nella nostra mente ma ha un ruolo contestuale , cioè per esemio FINESTRA-il significato è qualche apertura nella parete e altri sensi sono per esempio apertura di una finestra WINDOWS	5
rvpp: (ri)definizione in parte corretta e per lessico non del tutto appropriata	Significato-è una cosa astratta, è qualcosa che sta solo nella mente umana, per esempio una sedia è un tipo di mobilio usato per sedere. Questo è cosa viene in mente quando uno sente la parola "sedia" Senso-è una variazione concettuale del significato, possiamo vedere la cosa come una sedia come immagine. Il senso da anche gli altri significati possibili	7
rvpp: (ri)definizione in parte corretta e per lessico non del tutto appropriata (con esempio non argomentato)	SIGNIFICATO-parte immateriale di lessema. È concettuale, un immagine nella mente della persona . Per esempio: la finestra-la parte della casa che si può aprire, spesso di vetro. SENSO-significato contestuale. Un significato può cambiare in vari contesti. Per esempio: la finestra-finestra di computer-ho chiuso la finestra-quella di computer, non quella di casa.	9
rvpp: (ri)definizione in parte corretta e per lessico non del tutto appropriata (con secondo esempio non corretto)	significato è la parte concettuale; immotivata , per esempio la parola "finestra" significa la apertura in una parete; ma qualcuno può anche immaginare la finestra come lo schermo del computer ; allora questo è il senso; è il significato contestuale, è la realizzazione di un significato; il senso è un significato concreto.	11
rvpp: (ri)definizione generica con assenza di almeno un esempio per "senso"	significato-esiste solo nella mente, è immateriale, rappresenta realtà basata dall'esperienza umano gatto (significante)-l'animale che miagola (significato) senso-significato contestuale, chareatterizzare e concretizzare il significato	4

rvpp: (ri)definizione generica con esempio per “senso” corretto	<p>-significato di un lessema è la parte immateriale. Un lessema può avere più significati legati o non legati tra di loro.</p> <p>-senso dipende di più dal contesto. Per esempio la parola “sole” ha il significato di una stella nell’universo ma se io dico a qualcuno che è un “sole” non vuol dire stella, ma una persona che ride molto→in questo contesto ha il senso cambiato</p>	8
rvn: (ri)definizione errata per inappropriata lessicale, assenza di coesione e chiarezza, ed esempio non corretto	<p>Il significato è al livello parole è la concreta rappresentazione del significante, è la rappresentazione che ogni persona si fa grazie alla sua conoscenza precedente, livello sociale...</p> <p>Senso è la concreta realizzazione nella situazione comunicativa al livello che ogni senso vale rispettivamente alla situazione ed ai parlanti</p> <p>SIGNIFICANTE S_E_D_I A→SIGNIFICATO (la sedia) senso (può essere anche una panchina, divano dove si può sedere)</p>	2
rvn: (ri)definizione errata per inappropriata lessicale ed esempio non articolato bene	<p>Significato è astratto, un concetto che si immaginiamo le nostre menti; non esisterebbe senza significato. Per esempio: FINESTRA è la apertura tra pareti. Ma il senso è un significato concettuale, allora quando leggiamo della FINESTRA nell’articolo da Microsoft, sappiamo che questo dice della FINESTRA sullo schermo di computer che apparisce per informarci che cosa accade “fuori delle parete del nostro compito con cui lavoriamo nel momento”</p>	6
rvn: (ri)definizione errata per inappropriata lessicale ed esempio non corretto	<p>Significato è la parte immateriale del significante. È un’immagine che esiste nella mente per es. →tavolo→banco di legno su quale si scrive.</p> <p>Senso è legato al contesto, dipende dal contesto usato questa distinzione è importante in polisemia, quando parliamo di un lemma con vari significati legati uno all’altro</p> <p>testa-una parte del corpo testa-in un diverso contesto significa la testa della pagina</p>	10

rvn: (ri)definizione errata per assenza di argomentazione (assente la (ri)definizione di “senso”) e coesione con esempio non corretto	<p>-Significato è la parte immateriale, è astratto, si costruisce nella nostra mente</p> <p>Senso-per esempio la finestra (significante)-apertura nella parete (significato), lo schermo del computer (senso)</p>	12
---	---	----

Tab. 2.: (Ri)definizioni date dagli studenti per i tecnicismi “significato” e senso”.

Benché le risposte fornite dagli studenti al quesito n° 3. sulla distinzione del significato dal senso siano state valutate più positivamente delle precedenti riguardanti l’arbitrarietà, come mostrato dalla tab. 2. (maggiore è il numero di rvpp; tuttavia, anche in questo caso, rvp risultano assenti), permangono tuttavia problemi legati rispettivamente:

- alla definizione di una distinzione concettuale (cfr., per esempio, la prova n° 6., nella quale il “senso” è definito un «significato concettuale» anziché contestuale, oppure la prova n° 7., nella quale è definito «variazione concettuale» del significato, o ancora le prove n° 3., 7., 9. e 10., nelle quali i due tecnicismi vengono persino confusi);
- all’uso di un lessico non specialistico e non sempre appropriato (si veda, per esempio, la prova n° 8., in cui si dice che il senso dipende «di più» dal contesto rispetto al significato, o la prova n° 10., che descrive il significato come «la parte immateriale del significante», e richiama il tecnicismo “lemma” usato nell’ambito della lessicografia);
- alla riproposizione dello stesso felice e fortunato esempio di “finestra”¹¹, nei sensi di “apertura praticata nei muri esterni di un edificio, che permette di far prendere aria e luce agli ambienti interni” e “riquadro apribile e chiudibile sullo schermo di un computer”, legati al comune significato di “apertura in una parete”.

3.3. Geosinonima (quesito n° 4.): “un tipo di sinonimia speciale”

Il quesito n° 4. della prova predisposta per l’esame ha richiesto la (ri)definizione del tecnicismo “geosinonimia”, a partire dall’identificazione e denominazione di tale relazione semantica sul modello della coppia proposta nel quesito come esempio “michetta (Lombardia/Milano)/rosetta (Roma) per un tipo di piccolo pane croccante”. Tutti gli studenti (tranne uno; cfr. prova n° 12.) hanno registrato il tecnicismo nelle loro risposte, catalogate nella tab. 3. che

¹¹ L’esempio è in Berruto-Cerruti 2011: 195, il cui volume è inserito nella bibliografia di riferimento di molti corsi universitari di linguistica generale e linguistica italiana, sia in Italia sia all’estero.

segue rispetto ai tre indicatori della risposta criterio attesa x_1 : tipo particolare di sinonimia; x_2 : marcatezza diatopica; x_3 : almeno un altro esempio.

Tecnicismo “Geosinonimia”	(Ri)definizioni formulate dagli apprendenti	Prova n°
rvp: (ri)definizione accettabile con esempio non completo	-si tratta di GEOSINONIMI - sinonimi sono le parole che indicano lo stesso (significato è lo stesso), ma hanno la forma diversa (significante è diverso) - geosinonimi sono sinonimi , ma c'è l'aspetto diatopico -la forma del significante per esprimere un certo significato si cambia secondo al regione o luogo dello paese stesso per esempio MATITA-L'APIS (Toscana) ANGURIA-COCOMERO	1
rvp: (ri)definizione accettabile con esempio non completo	Questo è una geosinonimia -le parole che hanno lo stesso significato, ma diverso significante secondo al regione dove si usano . Per esempio : melone, melone d'acqua, cocomero, anguria.	6
rvp: (ri)definizione accettabile con primo esempio non corretto e con secondo esempio non completo	-sono geosinonimi →lessemi che hanno il significato uguale ma la forma diversa, in questo caso è un tipo di sinonimia speciale perché dipende dalla regione dove si usa la parola . - esempio: morire ↔ fallire - sinonimi melone d'acqua↔ anguria -geosinonimi	8
rvpp: (ri)definizione per lessico in parte non appropriata, non coesa e con esempi non completi (l'ultimo errato)	La geosinonimia -è un tipo di sinonimia la quale attribuisce un nome diverso alla cosa al rispetto della regione d'Italia. Il significato è lo stesso ma lo chiamano in un altro modo . papà-babbo/cocomero-anguria-melone d'acqua spaghetti-pici	2
rvpp: (ri)definizione per lessico in parte non appropriata con esempio non completo	Si tratta di geosinonimi , cioè parole che hanno stesso significato, ma hanno diverse lessemi nei regioni diversi es: cocomero (Roma) melone d'acqua (Sud) o anche l'anguria	3

rvpp: (ri)definizione non coesa e argomentata con esempio corretto	geosinonimia-specifico tipo di sinonimia lo stesso significato per diverse lessemi., dialettale dipende da luogo in cui è usato, diverse da luogo a luogo Esempio: In Italia centrale In Italia meridionale cocomero melone d'acqua	4
rvpp: (ri)definizione ambigua con esempio non del tutto corretto e completo	SINONIMIA GEOGRAFICA-tipo di sinonimia particolare, quando la lessema si cambia nelle varie regioni di un paese. Spesso proviene dal dialetto. Per esempio: anguria-Italia centrale melone d'acqua-Italia meridionale cocomero	9
rvpp: (ri)definizione ambigua	è un relazione di similarità è si chiama geosinonimi che sono il tipo di sinonimi; sono due diverse lessemi a con lo stesso significato che si distingue da una zona ad un'altra; un altro esempio →cocomero (zona centrale)/ melone d'acqua (zona meridionale)	11
rvn: (ri)definizione non coesa, per lessico non appropriata, con esempio non completo e formulato male	Si tratta di una relazione di GEOSINONIMIA- quando il significato è lo stesso è il significante si cambia a secondo la locazione in una stato cocomero/melone d'acqua/anguria:→il nome per l'anguria	5
rvn: (ri)definizione errata, non coesa e argomentata, con un primo esempio non completo e con un secondo esempio formulato male	Questi due lessemi sono un esempio di geosinonimi . Ci sono le lessemi diversi che hanno lo stesso significato (come per esempio melone d'acqua), ma c'è differenza tra i significanti perché parliamo in questo caso di dialetti diversi (per esempio anguria si usa in una regione settentrionale, cocomero è una parola per lo stesso melone d'acqua con la influenza del arabo.	7

rvn: (ri)definizione non data con esempio non completo	Si tratta di geosinonimia , questi termini riferiscono a un tipo di pane ma le denominazioni sono differenti in vari regioni l'altro esempio può essere l'anguria e cocomero e melone d'acqua. Tutti questi termini riferiscono ad una cosa , nella stessa lingua, parliamo della stratificazione diatopica	10
rvn: (ri)definizione non data	-è la sinonimia legata allo spazio; per le diversi significanti è lo stesso significato -si usa secondo il dialetto	12

Tab. 3.: (Ri)definizioni date dagli studenti per il tecnicismo “gesosinonimia”.

Come si può osservare dalla tab. 3., relativamente al tecnicismo geosinonimia si riscontrano risposte classificabili come rvp (cfr. in particolare la prova n° 1., unica (ri)definizione in cui opportunamente compare la dimensione di variazione diatopica legata al tecnicismo; nella prova n° 10. non è intessuta nella risposta), seppur solo un quarto del totale, e con esempi non completi per l'assenza di riferimenti geografici, centrali nella definizione del tecnicismo in oggetto, o in parte errati. Una certa inappropriata lessicale si insinua anche in questa batteria di risposte (valga per tutti l'esempio di “cosa”, nelle prove n° 2. e 10., al posto di “referente”, che non compare in nessuna risposta), nelle quali si rilevano inoltre:

- una notevole incapacità argomentativa, nonostante l'apparente semplicità del tecnicismo, dovuta a un mancato sfruttamento degli strumenti di coesione testuale (illuminanti, a tal proposito, la prova n° 4., nella quale vengono nominati i dialetti semplicemente per accostamento a quanto precedentemente affermato, con seguente ellissi del soggetto, e la prova n° 7., in cui vengono menzionati i dialetti in riferimento a un esempio precedente, incompleto, e a esempi seguenti dell'italiano, nei quali si richiama il primo esempio senza alcun connettivo);
- una certa ambiguità definitoria (se rileggiamo attentamente la (ri)definizione nella prova n° 9., ne ricaveremo, forse, che è “geosinonimia” una qualche variazione a livello panitaliano di un'unità lessicale, originariamente proveniente da un dialetto? E ancora, stando a quanto riportato nella prova n° 11., il significato di due o più geosinonimi è lo stesso oppure no?);
- una ripetitività dell'esempio addotto a sostegno della (ri)definizione (“anguria” di uso settentrionale, “cocomero”, usato più frequentemente nel Centro Italia, e “mellone” o “melone d'acqua” di uso meridionale).

3.4. Iponimia e iperonimia (quesito n° 5): questioni di “gerarchia linguistica”

Ci proponiamo ora di ordinare nella tab. 4 le risposte degli studenti al quesito n° 5. della prova d'esame: «Dopo aver stabilito quale relazione semantica intrattengono i lessemi della coppia [...], definisci tale relazione fornendo almeno un altro esempio: (i) *tulipano/fiore*». La relazione di iponimia, e specularmente di iperonimia, è stata riconosciuta e riportata in ciascuna risposta. Vediamo come è stata (ri)definita, nel confronto, anche in questo caso, con i tre indicatori della risposta criterio: x_1 : relazione di inclusione semantica; x_2 : il significato di un lessema rientra nel significato più ampio e generico di un altro lessema; x_3 : almeno un altro esempio.

Tecnicismo “Iponimia (e iperonimia)”	(Ri)definizioni formulate dagli apprendenti	Prova n°
rvp: (ri)definizione accettabile ma imprecisa, con inserimento di un ulteriore tecnicismo e di un esempio corretti	La relazione è d'iperonimia e iponimia fra loro. Il fiore è un iperonimo perché è una categoria grande che in sé contiene vari tipi di fiori. Il tulipano è in relazione alla categoria dov'è iponimo. Iponimo è nella relazione che X fa parte della Y (tutti i tulipani sono i fiori, ma non tutti i fiori sono tulipani. La rosa sarebbe il coiponimo al tulipano. Iperonimo: animali Iponimo: cane coiponimo: gatto	2
rvpp: (ri)definizione imprecisa con esempio corretto	Tulipano è un iponimo rispetto alla parola fiore che è il suo iperonimo. Un iponimo significa un concetto più ristretto o sottoposto rispetto a un iperonimo, che è un concetto più ampio o sovrapposto per esempio un veicolo che è un iperonimo rispetto a un automobile o bicicletta che sono iponimi.	7
rvpp: (ri)definizione imprecisa con esempio corretto	-iponimia → rapporto tra due lessemi, dove un lessema ha il significato più ampio e generale (iperonimo-fiore) e secondo lessema fa parte di quello primo (iponimo-tulipano) -esempio: mela/frutta iponimo/iperonimo	8

rvpp: (ri)definizione imprecisa e non chiara con esempio non del tutto corretto	Si tratta di una relazione IPONIMIA =è una relazione quando un termine entra in una categoria più ampia tulipano=iponimia fiore=iperonimo cane→animale iponimo iperonimo	5
rvpp: (ri)definizione imprecisa e non chiara con esempio corretto	IPONIMIA-un lessema rientra in un'altra lessema con significato più ampio, generico IPONIMO-tulipano IPERONIMO-fiore Tutti tulipani sono fiori ma non tutti fiori sono tulipani. Per esempio: la mela-iponimo la frutta-iperonimo	9
rvpp: (ri)definizione in parte imprecisa, in parte non corretta con un allungamento non necessario e con esempio corretto	c'è la relazione IPONIMO/IPERONIMO -iperonimo serve per esprimere un concetto più genericamente, è sovraordinato nella gerarchia; iponimo è sottordinato all'iperonimo, esprime il concetto più concretamente; c'è la relazione: tulipano è un fiore ma il fiore non è solo il tulipano. -si può formare anche la CATENA IPONIMICA per esprimere la gerarchia della sovraordinatezza e la sottordinatezza; per esempio "siamese-gatto-fellino-animale" altri esempi d'iponimia: mela/frutta	1
rvpp: (ri)definizione non coesa, non chiara e generica con esempio corretto	iponimo e iperonimo -charraterizza lessema e il gruppo in cui partecipa -IPONIMIA-due lessemi diverse quale sono imparentate e dipende da uno all'altro ESEMPIO mela/frutta IPONIMO/IPERONIMO	4
rvpp: (ri)definizione errata con esempi corretti	si tratta di IPONIMIA -che è una relazione tra i lessemi quando un lessema ha significato più generico e ampio (IPONIMO) rispetto ad un altro lessema (IPERONIMO) cane (iponimo)→animale (iperonimo) automobile (iponimo)→veicolo (iperonimo)	10

rvpp: (ri)definizione non data con esempio corretto	Si tratta di iponimia . Tulipano è iponimo, fiore è iperonimo. Iperonimo fiore contiene nel suo significato molti altri tipi di fiore : rosa, orchidea... Tulipano è uno dei molti altri. es : mela, banana, fragola-sono iponimi di iperonimo frutta	3
rvpp: (ri)definizione non data con esempio corretto	relazione di similarità; si chiama iponimia; tulipano è iponimo del fiore, il fiore è iperonimo; altro esempio ; mela/frutta	11
rvn: (ri)definizione non chiara, con esempio assente e con un allungamento finale, in cui si richiama un altro tecnicismo, non necessario	TULIPANO è un iponimo del fiore che funziona qui come un iperonimo . Iperonimo è una parola più generale che è più alto nella gerarchia linguistica, mentre l'iponimo è una parola concreta che è più basso nella gerarchia linguistica . Tulipano appartiene anche nel campo semantico dei fiori (con altri tipi di fiori ma questo fa anche parte).	6
rvn: (ri)definizione non data	IPONIMIA fiore e iperonimo	12

Tab. 4.: (Ri)definizioni date dagli studenti per il tecnicismo “iponimia (e iperonimia)”.

La tab. 4 mostra che a uno o più esempi sempre corretti (assenti solo in due casi; vd. prove n° 6. e 12.), corrispondono rvpp per l'approssimatezza lessicale della maggior parte delle (ri)definizioni: per esempio, si colgono le componenti di “inclusione” e di “gerarchia” legate al tecnicismo, senza specificarle a livello semantico (cfr. prove n° 5., 7., 8. e 9.). Inoltre, l'esempio nel quesito come guida alla risposta porterebbe l'apprendente a non (ri)definire il tecnicismo, e quindi sostanzialmente a non rispondere in parte al quesito stesso (cfr. prove n° 3. e 11.).

3.5. Famiglia semantica: un tecnicismo che “frutta” ancora (ma non molto)

Osserviamo infine, con l'ausilio della tab. 5., le (ri)definizioni del tecnicismo “famiglia semantica”, richieste dal quesito n° 7. della prova: «Dopo aver individuato il tipo di insieme lessicale al quale appartengono i lessemi seguenti, definisci tale insieme fornendo almeno un altro esempio: (i) *latte, lattaiolo, latticino*», tenendo conto dell'articolazione della risposta criterio in x_1 :

gruppo di lessemi; x_2 : imparentati nel significante perché derivati da una stessa radice lessicale, e pertanto anche nel significato; x_3 : almeno un altro esempio. Il tecnicismo è stato menzionato correttamente in tutte le prove (anche nella variante “famiglia lessicale”, nelle prove n° 5., 9. e 10.), eccetto nella n° 7., che riporta quello di “campo lessicale”; nessun tecnicismo è stato invece menzionato nella prova n° 12.

Tecnicismo “Famiglia semantica”	(Ri)definizioni formulate dagli apprendenti	Prova n°
rvp: (ri)definizione accettabile (un nesso consequenziale assente)	-si tratta di famiglia semantica →è un insieme di lessemi che provengono da una sola radice e tra i significati c’è un legame. - esempio: frutta/fruttare/fruttivendolo...	8
rvpp: (ri)definizione incompleta con esempio corretto	Questi sono le parole che appartengono alla sola famiglia semantica . Condividono lo stesso radice , ma hanno diversi affissi . Tutte le parole della questa famiglia hanno qc. da fare con latte. Altro esempio: sociologia, sociologico, sociologista, ...	6
rvpp: (ri)definizione incompleta con esempio corretto	si tratta della famiglia lessicale -è un insieme di lessemi quali sono derivati da uno stesso radice, per esempio: frutta, fruttivendolo, fruttare, sfruttare	10
rvpp: (ri)definizione non appropriata per lessico con esempio corretto	Famiglia lessicale -è un insieme lessicale che ha un significato e significante imparentati, hanno lo stesso radice es. sociologia, sociologo, sociolinguistica	5
rvpp: (ri)definizione non appropriata per lessico, incompleta, non riconoscimento del tecnicismo con esempio corretto	Questi lessemi sono create dal una base della lessema e tutti sono imparentati , questo fenomena si chiama campo lessicale, per esempio: sociale, società, sociolinguistico,	7
rvpp: (ri)definizione incompleta, in parte non chiara con primo esempio non del tutto corretto	LA FAMILIA LESSICALE - tipo di insieme lessicale, quando le lessemi hanno lo stesso radice. Provengono anche dal stesso significato e significante. Per esempio: fiore, fioraio, florale sociologo, sociologia, sociologico	9

rvpp: (ri)definizione non appropriata, confusione con altro tecnicismo affine (gerarchia semantica) con esempi corretti	si tratta della FAMIGLIA SEMANTICA -ci sono i concetti in una gerarchia con un capostipite (in questo caso LATTE), che formano una famiglia semantica , perché le parole hanno la stessa origine semantica, formale e etimologica , nella catena uno è derivato dall'altro-c'è la derivazione morfologica esempio: pane, panificio, panettiere, forno, fornaio	1
rvpp: (ri)definizione non coesa con esempio corretto	famiglia semantica parole di questo insieme sono imparentati nel significato e nel radice stessa es. sociale, sociologia, sociologico	3
rvpp: (ri)definizione non coesa (assenza di un nesso consequenziale) con esempio corretto	famiglia semantica i lessemi hanno lo stesso radice, sono imparentati e derivati ESEMPIO: sociologia, sociologo, sociale	4
rvpp: (ri)definizione non chiara e generica con esempio corretto	La famiglia semantica -è che i lessemi provengono da un lessema anche dal punto di vista morfologico e quindi sono in una relazione tra loro. Frutta-Fruttaioolo, Fruttivendolo, Sfruttare, Fruttosio	2
rvpp: (ri)definizione non chiara e corretta con esempio corretto	famiglia semantica=una lessema che corrisponde ad un altri significati; altri significati sono derivati da una stessa radice lessicale; un altro esempio: sociale, sociologo, sociologia	11
rvn: (ri)definizione non data	-hanno lo stesso radice -sono costruiti con suffissazione	12

Tab. 5.: (Ri)definizioni date dagli studenti per il tecnicismo “famiglia semantica”.

La tab. 5. consente di formulare delle riflessioni, che condensano quanto finora sostenuto: di fronte ad esempi sempre corretti (tranne nel caso della prova n° 12., dove non sono registrati), gli apprendenti hanno riportato risposte per lo più incomplete in quanto non sono stati in grado di mettere in luce il legame di consequenzialità attorno al quale ruota la definizione del tecnicismo (cfr., per esempio, le prove n° 3. e 8.): i lessemi (e non i «concetti», come si dice nella

prova n° 1.) di una famiglia semantica o lessicale, imparentati per significante (stessa radice lessicale), allora lo saranno necessariamente anche per significato. I due piani sono addirittura assenti nella prova n° 4., e confusi in quella n° 11. Una traccia di inappropriata lessicale è in questo caso nella prova n° 5., per la quale il legame tra i due piani investe l'insieme lessicale, e non i singoli lessemi che ne fanno parte.

4. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo analizzato un nuovo *corpus* di 60 (ri)definizioni di 5 tecnicismi di base del lessico specialistico della linguistica, tratte da prove d'esame scritte di fine corso, sostenute da 12 apprendenti slovacchi di italiano LS, al termine della laurea triennale. Le valutazioni effettuate, che compaiono in apposite tabelle usate nella fase di analisi dei dati, confermano i risultati di una prima fase della ricerca, riportati in altra sede: nonostante gli studenti siano sul punto di affrontare il biennio magistrale, avendo già sostenuto un buon numero di esami relativi a discipline linguistiche, allo scrupolo definitorio dei tecnicismi è attribuibile un basso valore (in valori assoluti, su 60, 34 (ri)definizioni sono state infatti classificate come rvpp e 21 come rvn). I problemi riscontrati investono sia il livello semantico per ricorrenti (ri)definizioni ambigue, imprecisioni e inappropriata lessicali, anche di fronte al riconoscimento di un fenomeno con corretta esemplificazione, seppur priva di originalità, sia il livello testuale per debole capacità argomentativa, che restituisce una risposta dell'apprendente spesso non coesa e chiara, e perciò difficilmente comprensibile. Alla luce dei nuovi dati, sui quali un docente può soffermarsi a lezione con i propri studenti in un esercizio di verifica e discussione in plenaria, ribadiamo la necessità di integrare il programma di studi in interpretariato e traduttologia, nel contesto di insegnamento/apprendimento dell'italiano LS considerato, con laboratori di scrittura (come oggetto di studio) controllata e funzionale a temi e problemi graduali (cfr. Sposetti 2014), e di progettare interventi di monitoraggio costante, nella didattica disciplinare, dell'uso consapevole e corretto di qualsiasi lessico specialistico. Per esprimere la necessità di un'educazione a pratiche di scrittura graduali ed eterogenee, Pallotti-Piemontese 1999: 3-4 proposero la seguente suggestiva similitudine, con la quale concludiamo:

La capacità di scrittura [...] può essere paragonata [...] a un diamante dalle mie sfaccettature. Ogni sfaccettatura coincide con una situazione comunicativa concreta. La capacità di scrittura di una persona sarà perciò tanto più elevata quanto più l'invisibile intreccio tra le sue conoscenze linguistiche e le sue conoscenze sul mondo extralinguistico aderisce a una precisa situazione comunicativa e produce-senza troppi "rumori", in senso tecnico - i risultati sperati.

Bibliografia

- Berruto Gaetano, Cerruti Massimo, 2011. *La linguistica. Un corso introduttivo*, Torino, Utet.
- Lavinio Cristina, 1991. *I problemi della scrittura*, in Lavinio Cristina, Alberto A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze), pp. 13-30.
- Lavinio Cristina, 2011. *(In)competenze metalinguistiche di base in laureati in Lettere*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 258-291.
- Nobili Claudio (2017), *Scrivere per farsi capire e valutare: analisi di un corpus di esami di studenti universitari slovacchi in contesto di italiano LS*, in Bianco Francesco, Špička Jiří (a cura di), *Perché scrivere: motivazioni, scelte, risultati. Atti del Convegno* (Olomouc, 27-28 Marzo 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 275-286.
- Palermo Massimo, 2013. *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Pallotti Gabriele, Piemontese Maria Emanuela, 1999. *Introduzione*, in Pallotti Gabriele (a cura di), *Scrivere per comunicare*, Bompiani, Milano, pp. 1-36.
- Sabatini Francesco, 1990. *Analisi del linguaggio giuridico. Il testo normativo in una tipologia generale dei testi*, in D'Antonio Mario (a cura di), *Corso di studi superiori legislativi 1988-1989*, CEDAM, Padova, pp. 675-724, ora in Sabatini Francesco, 2011, *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009 a cura di Vittorio Coletti et al.*, 2, Liguori, Napoli, pp. 273-319.
- Sobrero Alberto A., 1993. *Lingue speciali*, in Sobrero Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, Laterza, Roma-Bari, pp. 237-277.
- Sposetti Patrizia, 2004, *Progettare un laboratorio di scrittura*, in Piemontese M. Emanuela, Sposetti Patrizia (a cura di), *La scrittura dalla scuola superiore all'università*, Carocci, Roma, pp. 17-37.

Elena ONČEVSKA AGER

Ss. Cyril and Methodius University- Skopje

TOWARDS A FAIR ASSESSMENT OF PRE-SERVICE TEACHERS' PERFORMANCE ON A TEACHING METHODOLOGIES COURSE: REFLECTIONS ON SELF-DEVELOPED ASSESSMENT INSTRUMENTS

Abstract: In this paper I discuss an assessment model that I developed to suit the context of my pre-service teacher training courses. In an attempt to incorporate reflection in/on/for action (Farrell, 2014) as an integral component of my course, I developed a set of two assessment band scales to share my course expectations with my students and to put student performance in general bands before supplying more detailed and focused feedback. One band scale refers to overall course participation (in online and face to face discussions) and the second refers to in-class co-teaching. I will first elaborate on the theory which informed my band scales. I will then discuss the process of developing the band scales and reflect on how these instruments could be further improved.

Key words: pre-service teacher education, assessment band scales, reflective practice.

Introduction

In an earlier paper (Ončevska Ager, 2014), I developed an argument for using reflection on a portfolio-assessed academic writing course. In it, I discussed sample reflective tasks and shared band scales designed to assess my students' reflective work on the course, arguing that reflective writing should be assessed alongside the other portfolio components. My fairly successful pedagogical explorations with written reflection on that course encouraged me to use the lessons learnt on a new course I had taken on – a teaching practicum designed to support the development of pre-service teachers of English (Methodology 3 and 4).

As part of the practical component of Methodology 3 and 4 courses, my students and I observe practising teachers in action and discuss our observation notes face to face and on an online platform, followed by the students co-teaching lessons and reflecting on their performance. To make assessment more transparent

for my students, I designed two band scales: to assess their overall coursework (Appendix 1) and their in-class co-teaching (Appendix 2). I figured that sharing the assessment criteria would promote positive learning washback (Coombe et al., 2007), i.e. more focused and better quality work, while highlighting the centrality of self-assessment and reflection for professional learning.

Reflection for professional learning

In his seminal work *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Schön (1987) develops the argument that professional learning becomes meaningful when education (understood as training, instruction) is supplemented by reflection, i.e. a careful consideration of one's experience in the job. Advocating experiential learning and learner autonomy, i.e. assuming responsibility for one's learning, he conceives of teaching as creating opportunities for learning, not simple transmission of factual knowledge. The student is therefore placed centre stage in their own learning process, with the teacher increasingly adopting the role of a facilitator in the process. This is not to say, however, that facilitating should be the teacher's only role, though the suggested focus for educators seems to persistently be shifting from 'instructing' to 'supporting', as heralded by Dewey (1974: 151):

[The student] has to see on his own behalf and in his own way the relations between means and methods employed and results achieved. Nobody else can see for him, and he can't see just by being 'told', although the right kind of telling may guide his seeing and thus help him see what he needs to see.

One implication of this perspective on education for assessment is that teacher assessment is best accompanied by student reflection, including self-assessment. One of the ways this can be implicitly encouraged is by teachers sharing their assessment criteria with students and encouraging their use to guide student reflection.

The concept of reflection also resonates with Piaget's constructivist theory of cognitive development (in Williams and Burden, 1997), according to which all teaching needs to offer opportunities for the learners to establish personally meaningful links between what they bring to the learning situations (background knowledge, schemata) and the target material. Since learners approach the learning event with different sets of schemata, it is to be expected that they will leave the classroom with differently (personally) constructed knowledge. Reflection, in this sense, usefully exposes the thinking behind the learning both to the learner and to the teacher, while encouraging discussions

based on reflection with oneself and with others. Such discussions, in turn, have the potential to make the learning/teaching process more personalised and memorable for all involved parties. Also, an introduction to reflective approaches to learning can encourage students to autonomously engage in similar practices for their own future professional development (Moon, 1999).

Schön (ibid.) distinguishes between two types of reflection:

- a. Reflection on action, i.e. reflecting on a past action, either at the end of the action or stopping to think in the midst of it, in order to ascertain the reasons for its occurrence;
- b. Reflection in action, i.e. reflecting on an on-going action without interrupting it in order to conceive of an alternative course of action.

Encouraging reflection in teacher education contexts

Drawing on Schön's work on reflective practice and with a view to introducing teachers to reflection as a professionally developmental tool, Farrell (2014) developed a framework for reflective practice. He defines reflective practice as the process of (preferably collaborative) sense-making of systematically collected data about teachers' practices to enable them to make informed decisions about their teaching. Farrell's framework consists of the following levels:

- Philosophy – this refers to teachers' reflections on who they are, personally and professionally, and how this feeds into their practices
- Principles – these entail reflections on teachers' beliefs about teaching
- Theory – this subsumes teachers' reflections on their theoretical orientations
- Practice – this refers to reflections on the observable effects of teachers' own and their students' behaviours
- Beyond practice – this includes reflections on the links between teaching and wider socio-political, affective, ethical, etc. issues.

Farrell (ibid.) takes up the notions of reflection on and in action and proposes an addition: reflection *for* action. By 'reflection for action' he means professional thinking about what may take place in the future. For teachers to anticipate future actions, they may well draw on the other two types of reflection to inform their reasoning (reflection in action and reflection on action).

Assessing reflection

While few would dispute the value of reflection for (professional) learning, there is not much agreement about whether students' reflective (usually written) work should be assessed. Some believe that reflection offers unique insights into the process of learning, which may be central to the progress that teachers look to identify when providing feedback. Others maintain that reflection is too personal a type of expression to undergo assessment, its main aim being to provide extra (not necessarily key) information about students' learning. Also, Hobbs (2007) warns that compulsory reflective practice might lead to students developing strategic behaviours (e.g. writing what they think the course instructor wishes to read) and even negativity.

Guided by my positive experience of promoting reflective writing as part of students' portfolios on my academic writing course (Ončevska Ager, 2014) and seeking to ensure content validity (Coombe et al., 2007), i.e. to assess, for fairness, what has been taught on the course, I decided to develop band scales for the assessment of reflection alongside other, arguably more measurable, aspects of my course.

Band scales: The development process

For the purposes of my teacher education courses, I developed two assessment band scales: one to provide feedback on the student's overall course work (Appendix 1) and one to provide feedback on their in-class co-teaching sessions (Appendix 2). Both band scales are organised in three, positively phrased performance bands (exceeds target, meets target and approaches target) and around three key criteria each:

- For the course work band scale: frequency of course contributions (face-to-face and online) to discussing the observed classes, quality of course contributions and course reflection
- For the in-class co-teaching band scale: lesson planning, lesson delivery and lesson reflection.

The course work band scale currently communicates that the following aspects are valued on the course:

- Timely and regular contributions
- Original, readable, supported and respectful contributions
- Reflection which contains directions for professional development and connections to one's future career.

The in-class co-teaching band scale currently communicates that the following is valued on the course:

- Clarity of aims and suitability of activities/materials in lesson plans
- Teacher behaviour which supports learning and student behaviour which suggests learning
- Reflection which (a) identifies what teacher learning took place and why, (b) demonstrates awareness for one's own teaching strengths and weaknesses and (c) suggests alternatives to one's own teaching decisions.

The band scales underwent a number of revisions, the most notable of which had to do with the lesson delivery descriptors. The 'exceeds target' descriptor, for instance, initially read as follows:

Teacher behaviour (teaching techniques, use of language and interaction with students) supports learning and clearly moves learners towards intended aims. Student behaviour suggests evidence of learning.

Following my exposure to and engagement with Anderson's (2015) paper which argues that the heavy focus in lesson plans on aims and objectives might misrepresent what goes on in the real classroom: teachers often find that to meet their students' emergent learning needs they occasionally need to be able to move away from their plans, e.g. improvise. To adjust my assessment expectations, therefore, so they are in line with authentic teacher behaviours, I revised a section of the above descriptor to suggest to my students that it is alright to occasionally steer away from their lesson plans if that is considered to be helpful to their learners. In this way, I implicitly suggested shifting the teacher's role from someone who moves students' towards pre-planned goals to someone who responds to opportunities created as the lesson unfolds (the revised area is underlined below):

Teacher behaviour (teaching techniques, use of language and interaction with students) supports learning by sensitively responding to emergent learning opportunities. Student behaviour suggests evidence of learning.

Another notable aspect of the band scales is that reflection features prominently in both. This was a conscious decision which I went for in order to take some of the affective load off my students. Namely, I felt that over the previous year I had placed an unnecessarily strong focus on performance (i.e. on how the lesson went), which seemed unfair as lessons can easily go in undesired directions at the outset of one's career and especially in contexts that the teachers had only observed, but not necessarily taught in. I intended, therefore,

to communicate to my students that I valued their combined preparation for the lesson and reflection on what they have learnt from their co-teaching more than how the lesson was actually delivered. I hoped that my students would see this change of assessment focus as an invitation to experiment in class and focus more on what they learn from their experiments in teaching.

The reflection descriptors also contain guidelines about the content of the students' reflective notes (e.g. teaching choices, strengths, weaknesses and alternatives). It was very important for me to encourage the students to use the literature so they could create more meaningful and therefore lasting connections between the awareness they develop by engaging in teaching and their prior theoretical awareness. To achieve this, I explicitly highlighted the importance of supporting their ideas with arguments drawn from the relevant literature. Some attempt at argumentation is expected even at the lowest, 'approaches target', level. This, I hoped, would discourage students from engaging in unstructured, free-writing – the kind of writing that the notion of reflection typically calls up associations of in my culture.

To encourage students to use the band scales themselves (T. Farrell, personal communication, 22 February, 2016), I invited them to self-assess their lessons by stating the band they feel their participation for each criterion belonged to:

e.g. frequency of contributions = exceeds target
quality of contributions = meets target
course reflection = meets target.

Reflections on avenues for improvement

The band scales elaborated on above were used over one academic year only and research is needed to ascertain how the students view them and how conducive to professional learning they are. My initial impressions from using these instruments to provide feedback on my students' learning are that they generally helpfully lend themselves to putting student performance in a general band as a prerequisite for formulating more specific feedback. However, there is room for improvement with regard their structure, content and use.

One area which could be improved in the future with regard to the band scales' structure is to introduce descriptors for the in-between stages, i.e. between 'exceeds target' / 'meets target' and between 'meets target' / 'approaches target'. This could lead to more objective use across markers (if, for instance, more instructors are involved in teaching the courses). The risk, on the other hand, is to clutter the currently minimal set-up and over-prescribe categories, which might be interpreted as stifling by future users. I believe that objectivity in assessment

could more effectively be improved by organising standardisation (calibration) sessions for markers in which the areas outlined in the descriptors could be discussed and joint understandings created among the users, rather than being imposed by the author (Coombe et al., 2007).

With regard to the content of the band scales, two areas could be considered in the future: reflection and assessing reflection. I will discuss each in turn below. When it comes to reflection, the band scales currently focus on just one of Farrell's (2014) levels, i.e. practice. To be more specific, the reflection on practice which the band scales suggest at the moment is of the type reflection *on* action. It would be useful to consider the other kinds of reflection, namely reflection in and reflection for action, though the latter might be more suitable for in-service, rather than pre-service contexts. Also, students need opportunities to understand who they are personally and professionally and how this affects what they do, make explicit their beliefs about teaching and their theoretical orientations as well as reflect on the wider social and ethical dimensions of what they do. The scope of reflection on a teacher education course would, therefore, need to include more levels from Farrell's (ibid.) framework and more types of reflection. As for assessing reflection, my students seemed to overall appreciate the shift of focus from their lesson delivery to what they learnt from preparing and delivering their lessons, as evidenced in their reflective notes on the course. Some preferred spoken to written formats of reflection. This, too, alongside the effect of assessing reflection needs looking at closely before any action points are suggested. Of course, Hobbs' (2007) concern when it comes to required reflection remains: some students might be 'faking it' or 'hating it'. On the other hand, not assessing a component that I feel lies at the heart of learning (reflection) could lead to negative washback (Coombe et al., 2007) as the implied message such a decision would communicate to students would be that reflection is not as important as the other aspects of their assessed work. Again, more research would be needed to inform any decisions with regard to assessing reflection.

A third aspect to be considered when it comes to the band scales is how they are used by the students. They are currently used individually for self-assessment purposes, as part of the reflection on the students' teaching, which is fine, as reflection is typically done privately. However, a useful avenue to explore in the future may be to offer the option of collaborative use of the band scales by students working in pairs or groups to (self-)assess. This would provide some meaningful context for those students who might find individual reflection formats too solitary and potentially frustrating. Also, student collaboration need not take place only after a lesson was delivered by a group member; the band scales could be used collaboratively in pre-lesson group reflection sessions. This collaborative reflective format has the potential to boost the morale of the students while providing a sense of belonging.

Conclusion

In this paper I looked at a set of recently designed band scales, reviewing the literature which informed them, discussing the development process and reflecting on the lessons learnt.

It is my firm belief that reflection (assessed or not, individual or collaborative) should remain central to teacher learning on pre-service teacher training courses. Reflective practice needs to include not only reflections on teachers' practice, but also on their philosophy, principles, theory and wider social contexts. Providing such breadth of reflective opportunities, we would be supporting aspiring professionals holistically, as thinkers *and* practitioners, as advocated by Kumaravadivelu (2003: 2):

As strategic thinkers, they [teachers] need to reflect on the specific needs, wants, situations and processes of learning and teaching. As strategic practitioners, they need to develop knowledge and skills necessary to self-observe, self-analyse and self-evaluate their own teaching acts.

References:

- Anderson, J. (2015). Affordance, learning opportunities, and the lesson plan pro forma. *ELT Journal*. 69/3: 228-238).
- Coombe, C., Folse, K. and Hubley, N. (2007). *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*. USA: The University of Michigan Press.
- Dewey, J. (1974). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Farrell, T.S.C. (2014). *Promoting teacher reflection in second language education: a framework for TESOL Professionals*. New York: Routledge.
- Hobbs, V. (2007). Faking it or hating it: can reflective practice be forced? *Reflective Practice*. 8/3: 405 – 417.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven. CT: Yale University Press.
- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development*. London: Kogan Page.
- Ončevska Ager, E. (2014). Providing feedback on students' reflection papers in the academic writing class. *Journal of Social and Human Sciences*. Skopje: International Balkan University.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Williams, M. and Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

APPENDIX 1: CLASSROOM OBSERVATION BAND SCALE:**Course work**

	EXCEEDS TARGET (up to 30 points)	MEETS TARGET (up to 20 points)	APPROACHES TARGET (up to 10 points)
FREQUENCY OF CONTRIBUTIONS (face-to-face and online)	Contributes regularly and in a timely fashion.	Contributes mostly in a regular and timely fashion.	Contributes sporadically and often misses deadlines.
QUALITY OF CONTRIBUTIONS	Contributions are original, relevant, readable, well-supported, move the discussion forward and suggest respect for others' contributions.	Contributions are mostly original, readable, supported and suggest respect for others' contributions, though they may contain repetition, loosely organised information and/or poor argumentation.	There are attempts at original, readable and supported contributions, though this is not the norm. Contributions are respectful throughout, though.
REFLECTION ON COURSE	Demonstrates detailed and well-structured reflection on own learning, well-defined directions for further professional development and strong connections with the one's future career.	Displays some reflection on own learning. Contains some directions for further professional development and some connections with the one's future career.	Suggests little reflection on own learning. Contains vague directions for further professional development and few (if any) connections with one's future career.

APPENDIX 2: CLASSROOM OBSERVATION BAND SCALE: In-class co-teaching

	EXCEEDS TARGET (up to 20 points)	MEETS TARGET (up to 10 points)	APPROACHES TARGET (up to 5 points)
LESSON PLANNING	Lesson plan suggests careful planning: clear and appropriate aims, suitable choice/ staging of activities and suitably chosen/ adapted materials.	Lesson plan suggests acceptable planning. Clarity of aims and suitability of activities and/or materials may need improvement.	Lesson plan suggests some planning. Clarity of aims and suitability of activities and/or materials need serious improvement.
LESSON DELIVERY	Teacher behaviour (teaching techniques, use of language and interaction with students) supports learning by sensitively responding to emergent learning opportunities. Student behaviour suggests evidence of learning.	Teacher behaviour (teaching techniques, use of language and interaction with students) generally supports learning by responding to emergent learning opportunities. Student behaviour suggests some evidence of learning.	Teacher behaviour (teaching techniques, use of language and interaction with students) supports learning in a limited way. Student behaviour suggests little evidence of learning.
REFLECTION ON LESSON	Teacher is able to identify what learning took place and to what extent, while demonstrating awareness about strengths and weaknesses of own performance. Teacher is able to provide relevant arguments for own teaching choices and/or suggest well thought-out alternatives to own teaching choices.	Teacher is able to identify some learning that took place, while demonstrating some awareness about strengths and weaknesses of own performance. Teacher is able to provide some arguments for own teaching choices and/or suggest some alternatives to own teaching choices.	Teacher is able to reflect in a very limited way on any learning that took place, while demonstrating little awareness about strengths and weaknesses of own performance. Teacher is able to provide few arguments for own teaching choices and/or suggest few alternatives (if any) to own teaching choices.

Alicja PALETA

Università Jagellonica, Cracovia

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

Abstract: La traduzione come tecnica didattica, per molti anni bandita e sconsigliata nell'insegnamento di lingue straniere, ultimamente sembra riacquistare un ruolo importante. Nella presente relazione ci si concentra sui vantaggi che la traduzione può offrire se viene usata nella fase dell'unità didattica dedicata alla verifica fornendo sia considerazioni teoriche sia esempi pratici in breve le "vicende" della traduzione nella storia della glottodidattica per arrivare alle ragioni della sua rivalutazione che sta avvenendo oggi. Infine si proporranno alcune considerazioni sulle possibilità d'utilizzo delle attività basate sul processo della traduzione in classe allo scopo di verifica con un riguardo particolare all'insegnamento di lingua italiana a studenti adulti di madrelingua polacca.

Parole chiave: traduzione, insegnamento LS, apprendimento LS, verifica

Introduzione

La questione della presenza della traduzione nella glottodidattica da anni suscita polemiche e controversie a livello sia teorico che pratico. Da una parte è vero che la prassi didattica ha abusato di questa tecnica e l'ha adoperata per scopi che non garantivano successo didattico, ma è altrettanto vero che alcune teorie e alcuni studiosi con le loro opinioni estreme, segnate dalla difficile e pesante eredità del metodo grammaticale-traduttivo, hanno contribuito alla negativa fama dell'uso delle tecniche traduttive in classe. Infatti non mancano opinioni come quelle riportate di seguito: «è una tecnica di cui viene spesso fatto un uso scorretto e troppo frequente durante la presentazione del lessico» (Mezzadri 2003: 214), «...nel caso dell'abilità di ricezione scritta la traduzione diventa nella pratica quotidiana una tecnica largamente usata, a volte anche in eccesso...» (Mezzadri, 2003: 133), «la traduzione in lingua madre può portare a errori di interferenza,

ostacola lo sviluppo della comprensione e riduce il tempo dell'espressione in LS, per cui dovrebbe essere evitata dove possibile" (Gajewska, 2011: 63). Accanto a vivaci discussioni teoriche vi sono insegnanti che non hanno mai rinunciato a proporre attività basate sul trasferimento del testo da una lingua in un'altra e quelli che rifiutano qualsiasi uso della L1 in classe. Per tali motivi, prima di trattare la questione della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere, conviene stabilire alcune premesse che ormai potrebbero essere trattate come un oggettivo punto di partenza.

La traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere

La prima delle questioni da trattare è quella della definizione della cosiddetta «traduzione didattica» per non confonderla con la didattica della traduzione. Infatti «educational translation is a means of learning and/or verifying comprehension, while professional translation is done with the goal of getting others to understand» (Stiefel, 2009: 110); inoltre «although the aim of translating is to produce a translation, the educational value for the L2 learner comes in fact from being involved in the process of translating» (Whyatt, 2009: 195). Man mano scopriremo che la traduzione didattica non serve solo per lavorare sulla comprensione del testo, ma l'affermazione di Lisa Stiefel è importante in quanto fa pensare alla visione della traduzione come processo, ed è ciò che conta nella glottodidattica, e non come prodotto ovvero il testo finito.

Il secondo punto su cui bisogna soffermarsi è la critica del metodo grammaticale-traduttivo; il problema che si dovrebbe considerare ormai superato visto che il pensiero glottodidattico contemporaneo ha fatto i conti con il passato e non accetta più il metodo come tale: lo apprezza come una tappa importante nella storia dell'insegnamento delle lingue straniere che ha posto le basi per lo sviluppo della competenza morfosintattica e il metalinguaggio in base all'approccio contrastivo a cui oggi si ritorna, ma ne vede anche i punti deboli che hanno pesato sul suo fallimento tra i quali il rifiuto della lingua orale, il lavoro sulle frasi isolate, l'approccio puramente deduttivo alla morfologia e al lessico e la traduzione monodirezionale verso la L1 dell'apprendente.

In riferimento a quanto detto sopra, sembra importante anche ricordare che se adesso si parla della presenza della traduzione nelle classi d'italiano come LS, essa viene trattata esclusivamente a livello della tecnica, con il ruolo e il peso uguale a tutte le altre tecniche esistenti (come ad esempio abbinamento, *cloze*, scelta multipla, transcodificazione, ecc.) e ogni tecnica serve a realizzare in classe le indicazioni del metodo e le finalità dell'approccio e va implementata nel contesto didattico ben definito per garantire il successo nel processo di apprendimento. La traduzione, ed è forse questa la ragione delle paure degli

studiosi di glottodidattica, non va (e non è più) considerata come base né di alcun metodo né tantomeno di un approccio¹.

Per poter parlare della traduzione nell'insegnamento delle lingue straniere, è necessario anche fare una netta distinzione tra l'insegnamento delle lingue straniere e quello delle lingue seconde, due punti di vista di solito trattati insieme nella ricerca teorica. Nel caso della lingua italiana prevale la prospettiva dell'insegnamento della lingua italiana in Italia il che porta a importanti conseguenze. Essendo la maggioranza degli studi teorici realizzata dalla prospettiva dell'insegnamento delle lingue seconde, il quale si basa su gruppi plurilingui e insegnanti madrelingua che non sono in grado di conoscere le L1 dei propri apprendenti, la traduzione raramente vi occupa uno spazio importante e non di rado il punto di partenza è costituito dall'intenzione di sconsigliare la traduzione come si può vedere dalle citazioni riportate nell'Introduzione al presente articolo. L'insegnamento delle lingue straniere, invece, come il caso della lingua italiana studiata in Polonia dai polacchi, si apre verso l'uso della L1 nel processo di apprendimento, dato che i gruppi sono composti da parlanti della stessa lingua madre e gli insegnanti o sono di madrelingua polacca o di madrelingua italiana, ma vivono nel Paese dove insegnano e quindi il richiamo alla L1 degli apprendenti risulta possibile.

Il fatto che si tratti dell'insegnamento delle lingue straniere implica anche altre conseguenze perché in questo contesto «in molti casi anche le tecniche di classe sono dei falsi pragmatici: basti pensare ad un role-play in cui due persone della stessa lingua materna, che vivono vicine, che da anni sono insieme a scuola e fuori, devono parlarsi in un'altra lingua per dirsi cose che *simulano* la realtà» (Balboni, 2007: 233). Questo vuol dire che far finta che la L1 degli apprendenti non esista non porterà che a effetti negativi, fermo restando il principio secondo cui bisogna sempre esporre i discenti alla massima quantità di LS possibile e l'uso della L1 va ridotto solo agli ambiti in cui è essenziale e costituisce un valore aggiunto. Vista da quest'ottica, la traduzione facilita la visione contrastiva nel processo di apprendimento, aiuta a mantenere separate le due lingue (L1 e LS) e di conseguenza valorizza la lingua prima dell'apprendente in cui, almeno nel contesto del sistema scolastico vigente in Polonia, la competenza linguistica e soprattutto la metacompetenza riguardante il polacco sono sempre più scarse.

Alla fine va menzionata la questione del transfer negativo ovvero dell'interferenza la cui percezione è notevolmente cambiata negli ultimi decenni. Da fonte di errori è diventata una realtà che va accettata e data per scontata. Sappiamo che non è possibile eliminare completamente la lingua madre dal processo di apprendimento di una lingua straniera visto che l'azione del *transfer* di forme dalla L1 alla L2/LS si attiva in modo spontaneo e inconsapevole nella

¹ Sui concetti di approccio, metodo, tecnica, cfr. Balboni, 1994: 50, Picchiassi, 1999: 106 e sgg.

mente del discente². «In effetti ci si rende sempre meglio conto [...] che la lingua materna continua a permanere a lungo e tenacemente nei discenti che abordano una nuova lingua e che tale presenza costituisce una sorte di “supersegno” cui vengono continuamente riferite le nuove esperienze linguistiche, una sorta di componente essenziale e duratura del LAD – posto che LAD vi sia – del discente» (Perini, 1982: 239). Butzkamm sostiene perfino che «The mother tongue opens the door, not only to its own grammar, but to all grammars, inasmuch as it awakes the potential for universal grammar that lies within all of us». Parla di un “monolinguisimo illuminato” in cui l’uso della L1 è limitato ma non del tutto escluso (Butzkamm, 2003: 31).

Alla rivalutazione del ruolo della L1 nel processo di apprendimento hanno contribuito anche le ricerche sull’interlingua che si caratterizza per la presenza «di strutture linguistiche tipiche della lingua madre che si riducono man mano che l’apprendimento procede e il livello di conoscenze linguistiche si alza. Diminuisce dunque il grado di interferenza fino ad arrivare idealmente a due sistemi linguistici totalmente indipendenti, quello della L1 e quello della lingua straniera. Questo risultato per molti studiosi non è raggiungibile: permane sempre un certo spazio per l’interlingua. (...) L’individuo, dotato e gravato dall’esperienza della lingua madre nonché dai meccanismi innati d’apprendimento linguistico, compie un percorso che inevitabilmente lo porta a commettere errori, ma che gli permette di procedere attraverso la costruzione di ipotesi e la loro verifica verso un apprendimento creativo molto simile a quello che realizza il bambino nell’imparare la prima lingua» (Mezzadri, 2003: 270). Di conseguenza la glottodidattica sembra oggi concentrarsi su tecniche che si basano su una consapevole accettazione e sfruttamento dei punti di contatto cioè delle interrelazioni tra la lingua madre (e allo stesso tempo tra la cultura di partenza) e la lingua straniera insieme alla rispettiva cultura. Gli studiosi dichiarano attualmente che la “traduzione pedagogica” offre molte possibilità di applicazione all’interno di un percorso di apprendimento a condizione che siano chiari gli scopi e i risultati che si vogliono ottenere perché «accostarsi ad una nova lingua, infatti, costringe a riflettere sulla propria e conduce in parallelo alla conoscenza del modello culturale del popolo straniero» (Begotti, 2006: 24).

A questo punto non rimane che definire l’ambito e il contesto in cui è possibile ricorrere alle attività basate sulla traduzione. Generalmente si tende a evitarle a livelli iniziali di apprendimento della lingua straniera per non generare equivoci tra la L1 e la LS. Se ne ammette invece l’uso a livelli più avanzati concentrandosi però non tanto sul raggiungimento dello scopo finale della traduzione, vuol dire sul testo tradotto, quanto sul processo stesso inteso come attività che precedono il *transfer*. Accettando l’uso della traduzione all’interno

² Le informazioni più dettagliate sull’attuale approccio verso l’interferenza e il *transfer* linguistico si possono trovare in: Amati Mehler, Argentieri, Canestri (1990); Salmon, Mariani (2008).

di un percorso didattico Paolo Balboni parla di un processo «mirante a far notare l'intraducibilità o le difficoltà di traduzione piuttosto che a produrre una traduzione» (Balboni, 2007: 82). Lo scopo delle attività basate sulla traduzione verso L1 è di solito quello di favorire la comprensione delle espressioni in italiano specialmente se si sospetta che l'apprendente possa stabilire false associazioni tra L1 e LS oppure quando la spiegazione di una parola, un'espressione, una frase o un concetto grammaticale può risultare troppo complicata o impegnativa³. La traduzione verso LS, invece, punterà piuttosto sulle abilità produttive e potrà servire non solo come una tecnica per la verifica ma anche come un confronto interlinguistico o riflessione contrastiva che si riveleranno molto fruttuosi a livelli avanzati perché «la traduzione [...] può rappresentare un utile momento di verifica non tanto della conoscenza linguistica in generale, né di una particolare abilità traduttiva, quanto piuttosto di quella che potremmo definire 'consapevolezza contrastiva', cioè la capacità di mantenere separate le due lingue».

La fase di verifica - definizione

Nella presente relazione per la fase di verifica si intende l'accezione datane da Paolo Balboni e Marco Mezzadri. Secondo il modello dell'UD didattica proposto da Paolo E. Balboni⁴, la fase di verifica occupa la sesta ora dell'UD e viene preceduta da una serie di attività (quinta ora) mirate al rinforzo di quello che è stato realizzato nelle prime quattro ore di lavoro per preparare l'apprendente a svolgere i compiti postigli al momento della verifica. La verifica stessa viene definita come «reperimento di dati circa l'acquisizione di obiettivi determinati» (Balboni, 1994: 94) ossia «una pratica che tende a rendere possibile un accertamento degli obiettivi didattici e quindi del profilo degli studenti (...). Non vi è unità didattica che si possa chiamare tale senza una fase di verifica...» (Mezzadri, 2003: 289-290). È importante ricordare che la fase di verifica non corrisponde e non deve corrispondere al test ideato come un set di domande chiuse o aperte, ma a varie forme di controllo di elementi di tutti i sillabi realizzati durante una data UD. È anche vero che, se si vuole cercare di limitare gli effetti negativi che possono sorgere dallo stress e dai filtri affettivi che si attivano sempre nell'apprendente nel momento in cui egli deve sottomettere la propria performance alla verifica e alla conseguente valutazione, la fase di verifica va articolata in una serie di attività in cui i risultati della valutazione vanno dall'autocorrezione attraverso l'autoriflessione e la discussione in plenum per arrivare solo alla fine al voto iscritto nel registro. Questa fase si pone come una delle tappe più delicate e difficili da gestire da parte dei docenti. Fra i più

³ Come nel caso di parole *procuratore/procuratore generale della repubblica/pubblico ministero*.

⁴ Balboni (1994: 66 e sgg.)

frequenti problemi che si riscontrano si possono nominare: il soggettivismo dell'insegnante nella valutazione delle prove di verifica, la mancanza di tempo o di strumenti per una valutazione oggettiva, la scelta di tecniche predilette dall'insegnante che gli risparmiano tempo e lavoro, ma non rivelano dati oggettivi, e la scelta di tecniche non contestualizzate o che non tengono conto dei contenuti realizzati in precedenza.

L'uso della traduzione nella fase di verifica

Le caratteristiche della verifica fanno sì che, alla luce di quanto abbiamo visto sopra, la traduzione vada usata con cautela per garantire il raggiungimento dello scopo della verifica. Infatti l'uso motivato della traduzione ai fini della verifica può riguardare soprattutto la traduzione dalla L1 in LS. Non ha molto senso verificare la comprensione di un testo scritto attraverso la sua traduzione in L1 soprattutto perché vi sono tecniche almeno altrettanto efficaci e molto più veloci come scelta multipla, domande chiuse, abbinamento, ecc. Per quanto riguarda invece la traduzione in LS, fra i vantaggi che tale tipo di traduzione offre⁵ e che possono essere sfruttati allo scopo della verifica, vi è il fatto che essa di per sé porta alla valutazione della comprensione testuale, sintattica e semantica. Infatti le attività basate sulla traduzione coinvolgono e integrano di solito più processi mentali e perciò sono più vicini alla realtà linguistica degli utenti della LS⁶. Per questo motivo possono essere introdotte nella fase di controllo che deve mirare a far confluire tutti i sillabi necessari per saper fare con la lingua. Spesso durante le unità didattiche si lavora su abilità separate per assicurare il successo mentre la competenza comunicativa, e di conseguenza anche la performance, sono concetti articolati e complessi che premettono l'esecuzione simultanea di più processi⁷. Inoltre la traduzione non permette all'apprendente di ricorrere alle strategie di evitamento visto che si trova di fronte a un testo/a delle frasi che deve tradurre e non può proporre le proprie alternative (come p. es. in caso di libera produzione scritta) e ciò permette di gestire meglio il controllo, ma ciò non vuol dire sostituire la citata produzione scritta con la traduzione. Inoltre i compiti basati sulla traduzione costringono l'apprendente a cercare elementi lessicali specifici che soddisfino non solo il criterio del significato ma anche

⁵ Ci si basa sulla rassegna presentata e dettagliatamente analizzata in Zojer, 2009: 33-40.

⁶ «...new insights from cognitive studies, psycholinguistics and translation studies provide evidence that the learner's L1 as well as his/her entire cognitive base are actively involved in the process of L2 acquisition in which the L2 learner progressively learns to control the L2 learner» (Whyatt, 2009: 181).

⁷ «To improve their performance, L2 learners need comprehensive language tasks which can offer them more exposure and practice in language perceived in its holistic sense which includes aspects that cannot be taught explicitly» (Whyatt, 2009: 183).

quello del contesto. Per questo motivo si possono proporre semplici compiti traduttivi anche a livelli iniziali e così l'apprendente entra subito in contatto con questa tecnica.

Conclusioni

Abbiamo visto che la traduzione può essere applicata con successo perfino nella fase di controllo. Non bisognerà dimenticare però quello che abbiamo detto nei capitoli precedenti, cioè che la traduzione va considerata solo come tecnica che ha un certo ambito di applicazione che, se vuole essere usata allo scopo della verifica, va introdotta anche tra le attività delle fasi precedenti dell'unità didattica. La realtà della lingua italiana studiata in Polonia da apprendenti adolescenti e adulti si caratterizza anche da un fattore motivazionale che è essenziale nel processo di apprendimento. La professione del traduttore e/o interprete gode di un certo prestigio tra i discenti e quindi si confrontano volentieri con i compiti traduttivi, spinti dalla motivazione di scoprire capacità nuove che forse in futuro potranno essere sfruttate a livello professionale.

Bibliografia

- Jacqueline Amati Mehler, Simona Argentieri, Jorge Canestri (1990), *La Babele dell'inconscio. Lingua madre e lingue straniere nella dimensione psicoanalitica*, Milano, Raffaello Cortina Editore
- Paolo E. Balboni (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci
- Paolo E. Balboni (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET
- Paola Begotti (2006), *Insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni
- Wolfgang Butzkamm (2003), *We Only Learn Language Once. The Role of the Mother Tongue in FL Classrooms: Death of a Dogma*, in *Language Learning Journal*, 28/1, pp. 29-39
- Maria Vittoria Calvi, *La traduzione nell'insegnamento linguistico*, <http://dx.medra.org/10.1400/32053> (l'ultimo accesso del 03.09.2016)
- Elżbieta Gajewska (2011), *Techniki nauczania języka obcego*, Tarnów, Instytut Humanistyczny
- Marco Mezzadri (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Perugia, Guerra Edizioni
- Mauro Picchiassi (1999), *Fondamenti di glottodidattica*, Perugia, Guerra Edizioni
- Laura Salmon, Manuela Mariani (2008), *Bilinguismo e traduzione. Dalla neurolinguistica alla didattica delle lingue*, Milano, FrancoAngeli

-
- Lisa Stiefel (2009), *Translation as a Means to Intercultural Communicative Competence*, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, p. 99-118
- Boguslawa Whyatt (2009), *Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner: Assets, Requirements and Challenges of Translation Tasks*, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, p. 181-202
- Heidi Zojer (2009), *The Methodological Potential of translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool*, in: Witte Arnd, Harden Theo, Harden Alessandra (a cura di), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, p. 31-51

Snežana PETROVA

Université «Saints Cyrille et Méthode»

LA DÉCLARATION DE BOLOGNE ET SON IMPACT SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Abstract: En tant qu'enseignants dans le supérieur, nous nous devons de former des étudiants, leur offrir de nouvelles compétences, développer la recherche et l'innovation, et offrir un enseignement de qualité. La Déclaration de Bologne et son processus de structure commune des études universitaires, d'assurance de la qualité et de la mobilité des étudiants devait répondre aux nouveaux besoins sociétaux, cependant elle a provoqué un bouleversement plus ou moins fâcheux dans nos programmes d'études, dans notre manière d'enseigner et surtout dans l'évaluation. Notre étude se base sur un questionnaire auprès d'étudiants de l'Université «Sts. Cyrille et Méthode» de Skopje, sur des interviews et rencontres avec des enseignants d'universités de France et de la région lesquels devaient s'exprimer sur la qualité de l'enseignement et de l'évaluation dans le but de comparer et de proposer des remèdes qui soient les plus adéquats possibles pour nos étudiants, pour nous les professeurs, et surtout pour la science de l'éducation en Macédoine.

Mots-clés: université, programme, Réforme de Bologne, système européen de transfert et d'accumulation des crédits, compétences

Les exigences sociétales, les crises économiques, le non-emploi ont eu un fort impact sur l'enseignement supérieur, qui doit aujourd'hui répondre à divers besoins et défis. Ainsi en tant qu'enseignants dans le supérieur, nous nous devons de former un nombre toujours plus grand d'étudiants, leur offrir de nouvelles possibilités, développer la recherche et l'innovation, tout en offrant un enseignement de qualité et d'efficacité. Dans cette perspective, en 1999, les ministres en charge de l'enseignement supérieur de 29 pays européens ont signé la Déclaration de Bologne, qui a pour objectif l'harmonisation de l'enseignement supérieur dans ces pays en prévoyant l'adoption d'«une structure commune des études universitaires, d'un système commun de crédits universitaires, l'assurance

de la qualité, la promotion de la mobilité des étudiants, etc.»¹. Ce processus de Bologne sera promu et adopté par d'autres pays dont notre université «Sts. Cyrille et Méthode» en 2003.

Ces nouvelles réformes ont provoqué un bouleversement profond depuis nos programmes d'enseignement qui ont été réécrits sous l'approche par compétences et en indicateurs de performance lesquels priment sur le procès de formation, à l'activité et la manière d'enseigner des enseignants qui sont soumis à de nouvelles exigences et règles dans le but d'améliorer leur efficacité, jusqu'à dans notre évaluation basée sur le contrôle continu de l'étudiant. Dernièrement, nous nous demandons si cette réforme a atteint son objectif, est-elle réellement bénéfique pour les étudiants et les enseignants? Dans cette étude, nous avons décidé, d'évaluer la situation présente et de réfléchir sur d'éventuels changements, en nous basant sur des témoignages de collègues du PECO ainsi que sur une enquête menée auprès d'étudiants de 3^e et 4^e années du Département de langues et littératures romanes et du Département de traduction et d'interprétation de notre Faculté.

- Conséquences de la multiplication des établissements d'enseignement supérieur

Depuis l'introduction des réformes de Bologne et du système européen de crédits au sein de notre Université, nous nous sommes heurtés à une augmentation des effectifs d'étudiants, provoquée dans notre cas surtout par la politique gouvernementale, qui est allée de pair avec la multiplication des établissements d'enseignement supérieur. Le nombre d'universités publiques mais aussi privées a augmenté de plus de 100% en Macédoine, mais aussi en Arménie, en Italie, à Malte, au Monténégro, en République tchèque, en Slovénie, en République de Moldova, en Croatie, en Pologne.... L'objectif de la réforme de Bologne disant que la multiplication des établissements d'enseignement supérieur favorise la concurrence laquelle pousse à l'amélioration de l'enseignement à notre avis n'est pas solvable car, dans notre cas (comme dans d'autres pays), la multiplication des établissements publics délocalisés ou privés n'a promu que la délivrance de diplômes facilement obtenus, mais pas forcément la qualité. De plus, l'augmentation du nombre des universités n'est pas allée de pair avec celle des nouveaux inscrits, ainsi malgré l'application des nouvelles réformes, la Faculté de philologie «Blaže Koneski» compte un nombre de nouveaux inscrits qui va ces dernières années à la baisse, ce qui sous entend que nous n'avons pas atteint notre but et que le problème n'a pas tout à fait été identifié.

¹ Crosier D., Parveva T. (2014). Le Processus de Bologne: son impact en Europe et dans le monde, Principes de la planification de l'éducation – 97, Paris: UNESCO Institut international de planification de l'éducation, p.7.

- Les plans et programmes d'études

L'idée majeure d'unification et de transparence des plans et des programmes entre les universités des 47 pays ayant signé la Déclaration dans le but de favoriser la mobilité et la reconnaissance ou l'équivalence, est difficilement réalisable. Les curricula ont subi l'effet de la généralisation de l'approche par les compétences, mais l'on se pose la question de la place qui revient aux savoirs dans les enseignements comme les relations entre savoirs et compétences. Concrètement depuis la signature des accords de Bologne en 2003, nous élaborons régulièrement, tous les 4 ans, de nouveaux plans et programmes d'enseignement lesquels doivent ensuite être accrédités. En fait, nous n'avons pas encore terminé de former les étudiants avec le programme en cours, que nous devons déjà enseigner aux nouveaux arrivants d'après les tous nouveaux plans et programmes. Les enseignants comme les étudiants sont totalement perdus entre anciens, plus anciens, nouveaux et tout nouveaux plans et programmes. Le travail devient encore plus complexe en période d'examens. Chaque nouveau programme apporte des transformations qui bouleversent l'esprit des enseignants comme celui des étudiants.

L'application du système des crédits a peut-être facilité la mobilité des étudiants, mais sur le terrain elle a surtout augmenté la bureaucratisation. Nous avons l'impression de produire des listes d'évaluation pour chaque étudiant ainsi que des documents dont personne n'a réellement besoin. Par exemple, l'évaluation du travail continu de chaque étudiant, de chaque semestre et de tous les examens passe par l'obtention de points pour l'assiduité (présence) aux cours et pour l'activité en cours, par l'évaluation de travaux écrits, de deux partiels, d'un examen final écrit et d'un examen oral et pour l'administration un questionnaire où doit être indiqué le nombre total d'étudiants qui se sont présentés à l'examen, le nombre de ceux qui ont réussi comme ceux qui ont échoué, accompagné des fameuses 'prijavi' ou rapports dûment complétés et de la note finale que l'on doit introduire dans le logiciel en ligne Iknow ou de façon manuscrite sur des listes pour les étudiants qui étudient encore selon les anciens programmes. Mais malgré tous ces efforts abrutissants, nous sommes en tant qu'enseignants critiqués comme si nous étions la raison pour laquelle les étudiants ne travaillent pas ou abandonnent leurs études. Nous nous sommes transformés en «scribe» et nous avons perdu notre objectif principal qui était d'être de bons enseignants. En fait, l'abandon des études a toujours existé mais ici l'augmentation du pourcentage provient du fait que l'on accepte tout le monde et qu'il n'y a plus de solides critères de sélection ou d'examens d'entrée. A ce dernier propos se joint également Bordeniuc Ana, étudiante en II-ième année de Licence, à l'Institut d'Etat des relations internationales de Moldova qui nous annonce que:

Un autre problème serait le critère d'admission aux universités. Je pense qu'il serait approprié de revenir aux examens d'« entrée à l'université » afin de faire une sélection correcte de ceux qui veulent vraiment apprendre et sont prêts à devenir de bons spécialistes.

Un autre problème relatif au nombre d'étudiants est celui de certains départements qui subissent une véritable avalanche de nouveaux inscrits. D'un côté, la chose est positive, cela veut dire qu'il y a de l'intérêt pour ces études, mais nous nous confrontons au problème du grand nombre d'étudiants dans les groupes. Les nouvelles réformes préconisent 15 étudiants par groupe pour multiplier les chances de réussite universitaire mais le nombre d'étudiants dans notre département d'anglais ou d'albanais, par exemple, compte régulièrement près de 120 étudiants, voire plus. Mais cela ne veut pas dire que l'on a augmenté le nombre des groupes en fonction du nombre d'inscrits. Les groupes dépassent les 35 étudiants en travaux dirigés, et il n'y a pas suffisamment d'enseignants pour satisfaire les conditions préconisées par la réforme de Bologne (environ 15 étudiants par groupe). Il faudrait embaucher de nouveaux enseignants ce qui, chez nous, est une question très épineuse. D'un autre côté, certains départements luttent pour survivre et mènent un combat inverse car ils n'ont pas le minimum requis d'étudiants pour ouvrir les cours.

- Les cycles (licence-master-doctorat).

La Déclaration de Bologne ne prescrit pas de façon rigide la longueur de ces cycles. Il est seulement indiqué que les études du premier cycle doivent durer « au minimum trois ans ». A fortiori, les certifications du premier cycle comprennent entre 180 et 240 crédits ECTS tandis que les études de niveau master ou de deuxième cycle doivent comprendre entre 60 et 120 crédits ECTS. Certains pays comme la Macédoine et particulièrement notre Faculté de philologie ne suivent pas à la lettre ces structures en trois cycles (licence/master/doctorat) proclamant le fait que trois années de licence sont insuffisantes pour acquérir / maîtriser de nouvelles connaissances. La réduction du nombre d'années d'étude (licence au lieu de maîtrise) est aussi accompagnée par une réduction du nombre total des heures d'enseignement pour répondre au minimum exigé par « l'Europe ». Tous les pays concernés par notre étude (particulièrement la Faculté de lettres de l'Université de Craiova - Département des langues romanes et classiques, l'Université de Zadar en Croatie - Département d'études françaises et ibéro-romanes) ont répondu que le nombre d'heures qui est actuellement proposé est insuffisant et, dans le cas de la poursuite du système LMD, au bout de 3 années de licence, il est plus que certain que les diplômés ne présenteront

pas un niveau suffisant pour pouvoir travailler en tant qu'enseignants même dans une école primaire, en tant que traducteurs/interprètes dans des organisations ou des entreprises. Le témoignage du Dr. Gutu Ioan, maître de conférences à la Faculté des Langues étrangères près l'Université d'Etat de Moldavie va dans ce sens mais il ajoute :

La formule «trois plus deux» des cycles universitaires fonctionne bien si l'étudiant a bénéficié d'une bonne formation dans le secondaire. A l'Université d'Etat de Moldavie, la Faculté de pédagogie par exemple a repris la durée de formation de quatre ans.

Puis il continue de la sorte:

Or, les conditions socioéconomiques défavorables à l'enseignement ne permettent pas au lycée de bien accomplir sa mission. Par conséquent, l'université doit éliminer les lacunes du secondaire pendant un an et les deux autres ans elle essaie de former le spécialiste. A vrai dire, il s'agit d'un premier cycle de deux et non pas de trois ans. La solution serait d'améliorer la situation dans le système préuniversitaire et de créer des possibilités de formation performante, en premier cycle, des spécialistes dans le système universitaire.

D'autres pays sont passés au système LMD mais en rendant le master inévitable. Notre Faculté, quant à elle, a préféré rester sur l'ancien système d'étude de 4 ans, avec 240 crédits, ce qui équivaut à un niveau master 1. Néanmoins, nous nous heurtons à des problèmes d'équivalence avec quelques universités étrangères. Ainsi certains de nos étudiants qui partent faire des études en master 2 à l'étranger se voient refuser leur niveau master 1 macédonien malgré un nombre de crédits adéquat au dernier niveau. L'enquête que nous avons menée auprès des étudiants de 3e et 4e année au Département de traduction et d'interprétation comme au Département de langues et littératures romanes, prouvent que la majorité des personnes interrogées désirent elles aussi rester sur l'ancien système de 4 ans lequel offre plusieurs avantages: les frais de scolarité des 4 années d'étude sont en grande partie couverts par le gouvernement, par conséquent le coût des études est abordable pour la majorité des familles, mais si l'on passait au système LMD et donc à 3 ans d'étude (licence), ces trois ans seraient uniquement couverts par le gouvernement et le master serait totalement à la charge de l'étudiant (somme de l'ordre de 1600 euros). Deuxièmement, les étudiants se sont rendu compte que trois ans d'études ne sont pas suffisants pour acquérir un niveau convenable de connaissance et d'apprentissage de la (des) langue(s).

- Réduction des matières et du nombre de cours

Le nombre de matières dans les curricula a été aussi réduit à 6: 3 obligatoires et 3 optionnelles avec quelques variantes (4 obligatoires et 2 optionnelles) si bien que certaines matières ont dû totalement disparaître ou bien fusionner entre elles ce qui entraîne la réduction du nombre de cours. Ainsi, depuis des années, la question du maintien de l'enseignement de la littérature et de la civilisation récidive à chaque rentrée universitaire. Les étudiants ne comprennent pas l'utilité d'apprendre ces matières et, de plus en plus souvent, ils demandent la réduction, voire la suppression, des heures de cours de littérature. Notre collègue de Lublin ajoute encore que ses collègues linguistes se joignent à la demande des étudiants dans le but de récupérer ainsi des heures de cours supplémentaires pour l'enseignement de la grammaire. A notre Faculté, la situation est très similaire. Les étudiants du Département de langues et littératures romanes ainsi que certains de nos collègues souhaitent réduire le nombre d'heures de littérature ou rendre la matière optionnelle. Il en est de même pour le cours de culture et de civilisation. Les étudiants du Département de traduction et d'interprétation n'ont pas de cours de littérature dans leur curricula, mais ils se joignent aux revendications des précédents étudiants; de réduire le nombre d'heures des cours de culture et de civilisation, ou bien d'en alléger le programme, de rendre la matière optionnelle ou même dans certains cas la faire disparaître (particulièrement pour ceux qui ont le français en seconde langue étrangère). Mais comment acquerront-ils ces connaissances? Par les cours de langue dont le nombre est aussi réduit?

Il est important de dire que l'idée de réduction du nombre de matières et donc d'heures de cours avait pour objectif de laisser une plus grande autonomie à l'étudiant et surtout de lui laisser plus de temps pour pouvoir travailler en individuel, cependant même si le nombre d'heures de cours et de matières a été réduit, les étudiants (cf. l'enquête) sont écrasés par les dispositifs du travail continu (les devoirs, les essais, les travaux, les présentations en cours...). Ils sont assommés par l'immensité de travail à fournir pour chaque matière et sont fatalement tentés à faire du travail bâclé ou du plagiat. En Macédoine, nous n'avons pas de données ou d'analyses précises en ce qui concerne les besoins du marché du travail si bien que nous ne savons pas exactement quel profil il faudrait préparer par notre enseignement. De ce fait, certains professeurs sont tentés de garder les anciens contenus de cours tout en donnant une nouvelle appellation à la matière. Il est clair que la collaboration entre le monde du travail et notre Faculté doit être renforcée pour que nos études correspondent aux besoins sociétaux. Ce contact doit aussi impliquer des stages en entreprises qui sont à ce jour encore difficilement réalisables.

- La mobilité...

Il est vrai que dans le contexte actuel de mondialisation, les étudiants deviennent ou se doivent d'être plus mobiles, d'ailleurs c'est l'idée majeure de la réforme de Bologne. Ainsi à Lublin, les avantages des mobilités Erasmus sont indiscutables mais les départs massifs des étudiants, dans les premiers temps, ont désorganisé le travail provoquant même l'arrêt total des cours pendant tout un semestre. Il faut noter que les professeurs n'ont pas obtenu de salaire pour ce semestre, mais au retour des étudiants, ils ont dû les évaluer et surtout les préparer, en amont, pour cette même évaluation. Depuis, ils veillent à ce qu'il y ait toujours un équilibre entre les départs et les étudiants qui restent sur place. De plus, certains professeurs ne veulent pas accepter les notes ou évaluations des étudiants obtenues à l'étranger et leur imposent un autre examen après leur retour.

La Moldavie se joint aussi à la Croatie en déclarant:

Il convient également de souligner que le nombre de mobilité académique des étudiants est en deçà des attentes. Il n'y a pas assez d'information sur les programmes de mobilité académique et l'accès à l'information est à titre préférentiel. Dans ce contexte, je crois que les réformes du système d'éducation sont indispensables et leur mise en œuvre doit être faite avec un ajustement approprié à la réalité de la société moldave.

A notre Faculté, nous rencontrons encore des difficultés en ce qui concerne la mobilité des étudiants ou plus exactement la compatibilité de nos curricula avec ceux des autres universités. Le problème majeur des étudiants du Département de traduction et d'interprétation est qu'à l'étranger, il leur est difficile de trouver des cours de traduction et d'interprétation qui puissent être reconnus par notre faculté ou vice versa. Il faudrait à priori trouver des départements étrangers où le macédonien serait une langue étrangère en apprentissage (comme l'INALCO) - ce qui est très rare, ou bien il faudrait offrir au sein de ce département macédonien des cours de traduction/interprétariat allant d'une langue étrangère à une autre langue étrangère, ce qui implique des professeurs qualifiés dans ce domaine, mais pour répondre à cette demande il serait nécessaire de former les professeurs existants et d'en embaucher d'autres qui possèdent déjà cette qualité et qualification.

Toujours dans le domaine de la mobilité, et suite à l'enquête menées auprès des étudiants, nous pouvons dire que ces derniers peinent à trouver des universités qui veulent bien les accueillir ou plus exactement qui veulent bien leur donner une bourse. Le problème principal est l'obtention d'une bourse qui

couvrait la majeure partie des frais de scolarité et de séjour et le second est celui des formulaires administratifs à compléter lesquels pour un étudiant sont trop compliqués. Les étudiants demandent un service plus présent, qui aiderait de façon plus conséquente les étudiants à compléter ces formulaires, lesquels seraient déjà sur le site de la Faculté, dûment complétés pour la partie administrative. Ils demandent aussi le retour d'un vice-doyen des relations internationales (poste qui n'a pas été renouvelé) et font appel à l'Université pour qu'il y ait plus de mobilité donc un plus grand nombre de partenariats signés entre les universités du monde entier et la nôtre.

Il est vrai que la mobilité estudiantine peut se faire également entre unités universitaires macédoniennes, mais pour les jeunes, celle-ci a peu d'intérêt. Les étudiants préfèrent les universités étrangères dans le but d'obtenir plus de qualité et de qualification, de nouvelles perspectives d'avenir, dans l'intention non seulement d'y prolonger leurs études, de demander une équivalence mais aussi de rester sur place pour trouver un emploi. Nous avons une réelle fuite des jeunes et de nos cerveaux car ils sont mieux rémunérés à l'étranger, et surtout mieux appréciés et reconnus.

En ce qui concerne la mobilité des professeurs, à Lublin, à Craiova, en République de Moldova comme dans les autres pays interrogés, elle existe mais est encore insuffisante ou impossible car elle freine le bon déroulement des activités des départements. Le nombre d'enseignants se réduit et le nombre de nouveaux emplois à la Faculté se délivre au compte-gouttes, ce qui rend cette mobilité presque impossible. La mobilité est importante pour les enseignants car elle est d'ordinaire l'unique moyen de pouvoir partir à l'étranger pour dispenser des cours, s'éduquer et en même temps profiter des bibliothèques et librairies. Un des facteurs qui impacte l'anémie de la mobilité dans l'aire académique est aussi le manque d'information et de transparence des projets importants dans le domaine d'intérêt. La médiatisation de l'information pour ces mobilités n'est pas suffisante. Soit elle est affichée tardivement, soit les critères préférentiels déjouent la participation du large public, soit les mécanismes d'application restent même pour nous «incompréhensibles».

En conclusion je citerai Natalia Celpan-Patic, enseignante et doctorante à l'Université pédagogique de Chisinau :

Le système d'éducation selon le processus de Bologne est acceptable. Aujourd'hui les étudiants peuvent voir le monde, connaître et défendre leurs droits, peuvent bénéficier d'études à temps réduit, peuvent accéder aux deuxième et troisième cycles etc. Mais le problème central réside dans le fait que la mise en œuvre du système n'est pas toujours efficace.

Notre Faculté s'applique à répondre aux exigences de ce nouveau système d'éducation mais des facteurs concrets, tels le besoin de nouveaux cadres, de salles de classe, de laboratoires et d'équipement, de formations, de nouveaux services pour les étudiants, de partenariats, de coordinations et collaborations freinent le bon déroulement du processus.

Lors des échanges avec les étudiants nous avons identifié les doléances les plus fréquemment rencontrées : augmenter le nombre d'heures disciplinaires pour les cours de profil; diversifier les modules à option; introduire plus de cours pratiques, de séminaires et d'ateliers; avoir plus de stages dans des conditions socio-économiques réelles; penser à une formule plus efficace d'évaluation du progrès individuel et de la performance académique en renonçant partiellement aux devoirs formalisés-formalistes tels que devoirs, rapports, mémoires formels etc.

Natalia Celpan-Patic ajoute encore:

Finalemment, nous dirons qu'il serait préférable de se concentrer sur la qualité plutôt que la quantité et de réduire la bureaucratie dans l'activité des enseignants pour qu'ils puissent dédier plus de temps à leurs cours et aux activités individuelles avec les étudiants.

Bibliographie

Crosier D., Parveva T. (2014). Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde, Principes de la planification de l'éducation – 97, Paris: UNESCO Institut international de planification de l'éducation, p.7.

Sitographie:

<http://www.sauvonsluniversite.com/spip.php?article3621>

<http://www.revue-emulations.net/archives/n-6---regards-sur-notre-europe-1/croche>

<http://www.affairesuniversitaires.ca/actualites/actualites-article/lenigme-du-processus-de-bologne/>

<http://www.ehea.info/members.aspx>

http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/099FR_HE2009.pdf

<http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/relation-formation-emploi-les-consequences-insoupconnees-du-processus-de-bologne-en-allemande.html>

<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/19.pdf>

<https://www.agence-erasmus.fr/page/Experts-de-Bologne>

**Aleksandra SARŽOSKA,
Dragana KAZANDŽIOVSKA**

Università “Santi Cirillo e Metodio“ di Skopje

LA VALUTAZIONE LINGUISTICA DELL’ITALIANO GIURIDICO – ANALISI DEGLI ERRORI NELLA TRADUZIONE

Abstract: Il concetto dell’interlingua si è sviluppato nel tempo, assumendo varie definizioni e interpretazioni; nella fattispecie si è allargata la prospettiva interlinguistica nei processi dell’insegnamento-apprendimento delle lingue ed è mutata la prospettiva interlinguistica che, piuttosto che fossilizzarsi nella ricerca degli errori presenti in una produzione linguistica, tende a prevedere la loro presenza. Ma quanto esso sarebbe possibile nella produzione linguistica settoriale?

Cercheremo di rispondere attraverso l’analisi orizzontale e verticale degli errori presenti nella traduzione dal macedone all’italiano dei testi giuridici. Gli errori saranno distinti secondo l’aspetto linguistico, dunque in fonologici/grammaticali/lessicali, di registro, e anche secondo il loro aspetto superficiale: omissione/aggiunta/sostituzione/inversione/segmentazione.

Evidentemente, trattandosi di un italiano settoriale o specialistico, quale risulta essere quello giuridico, si prevedono degli errori particolari, tendenzialmente di natura lessicale. È da questo assunto che principia la risposta alla domanda-chiave di questa analisi.

Parole chiave: interlingua, errore, valutazione

Introduzione

Nell’insegnamento dell’italiano come lingua straniera si impone una riflessione glottodidattica sul concetto dell’errore linguistico e della valutazione. Di fatto, la valutazione oggi sta risvegliando interesse nel mondo della didattica presentando dall’altra parte una serie di difficoltà. Un corretto approccio glottodidattico dell’insegnante è consapevole della natura dell’errore, non più prodotto solo della scarsa competenza morfosintattica o lessicale, ma frutto di una più vasta competenza del “saper essere”. Tuttavia, se la riflessione sul cosa e come correggere è fondamentale per una seria didattica dell’italiano, altrettanto

importante è stabilire le modalità di correzione, essendo consapevoli che la valutazione implica diverse azioni, l'esistenza di un progetto, di obiettivi e di mete che sono state fissate e che devono essere verificate. Nei prossimi paragrafi cercheremo di offrire alcuni spunti di riflessione.

1.0 Dall'analisi contrastiva all'analisi degli errori

Negli anni Settanta i linguisti si sono concentrati sullo studio dei meccanismi di acquisizione della L1 nei bambini per poter delineare le differenze rispetto all'apprendimento linguistico degli adulti. Ne sono derivate delle ricerche che hanno portato all'individuazione di un intero movimento sul campo degli errori commessi dagli apprendenti, considerati utili anche per l'insegnamento. Si tratta, precisamente, dell'Analisi degli errori, disciplina che si svilupperà nel corso degli anni Settanta. Tuttavia, già nel decennio precedente si prendeva in considerazione la revisione degli errori nell'apprendimento, trattati non più come cose da evitare ma piuttosto come cose importanti dello sviluppo linguistico dell'apprendente (Leone 2008: 68-69).

Sempre negli anni Settanta (Selinker, 1972) viene considerato un nuovo aspetto durante l'analisi degli errori linguistici; infatti tramite la nozione *interlanguage* si fa riferimento alla natura bidimensionale della lingua dell'apprendente, un sistema a sé stante con proprie regole e un sistema dinamico, in continua evoluzione. Il termine *interlanguage* vuole, per l'appunto, determinare in senso positivo l'interferenza o il passaggio o il trasferimento da una lingua all'altra. Per esempio, c'è chi sostiene che l'apprendimento della lingua in un Paese straniero comporti più occasioni di interferenza della lingua madre oppure chi, di contro, ritiene che certi errori si sarebbero potuti evitare proprio se gli apprendenti avessero fatto ricorso alla lingua madre. Di certo il caso in cui l'interferenza della lingua madre agisce più fortemente si presenta quando l'apprendimento avviene in un Paese straniero e in un contesto di studio dove l'unica fonte naturale è l'insegnante. Ovvero gli apprendenti si confrontano, comunicano, interagiscono, ma non ricevono dall'esterno l'input adatto allo sviluppo linguistico. In più, anche l'uso della traduzione dalla lingua d'apprendimento alla lingua madre aumenta la probabilità di errori.

Oltre agli errori citati – quelli di sviluppo e quelli interlinguali, ce ne sono altri che non rientrano in alcuna di queste due categorie, ma che rappresentano una fonte importante per il percorso di apprendimento-insegnamento di una lingua straniera.

2.0 Fattori interni ed esterni che influenzano gli errori

Per poter analizzare gli errori, si deve sempre partire dall'operazione iniziale che riguarda l'elicitazione del criterio utilizzato per riconoscere gli

errori. La fase successiva è quella della classificazione degli errori. Si tratta di operazioni che richiedono fatica, visto che non è semplice stabilire un criterio per la discriminazione degli errori, e ancora più fatica richiede la classificazione degli errori a causa del fatto che uno stesso fenomeno linguistico può essere visto in vari modi. Tuttavia, l'operazione più difficile è sicuramente quella che riguarda l'individuazione delle cause degli errori. Queste, che possiamo definire cause o fattori esterni, sarebbero le condizioni specifiche della situazione di apprendimento: il metodo d'insegnamento, il luogo in cui esso si svolge, la cultura d'origine diversa, i fattori personali – quando uno è stanco, svogliato, ecc. (Cattana-Nesci 2000: 89-90).

Negli anni Settanta, invece, Stephen Krashen sviluppa una teoria che riguarda i fattori interni che “favoriscono” gli errori; secondo lui sono tre, due inconsci, filtro e organizzatore, e uno conscio, il monitor (Leone 2008: 70-75). Per quel che riguarda il filtro, Krashen si riferisce e teorizza il filtro in termini affettivi ovvero più il filtro è alto meno l'apprendente impara a causa dello stato emotivo, degli interessi e dei bisogni del momento. Più l'apprendente è teso, agitato, ansioso e meno apprende. Invece, l'organizzatore si riferisce alla parte mentale che lavora nel subconscio all'organizzazione del nuovo sistema di regole che l'apprendente apprende. In altre parole esso si basa su meccanismi cognitivi e rispetta certi criteri logici ed analitici: in questo senso, secondo Krashen, nell'apprendimento delle regole, alcune tendono a venire prima delle altre indipendentemente dall'ordine in cui vengono insegnate.

D'altro lato, il monitor cerca di elaborare le informazioni in modo conscio creando delle frasi grammaticalmente corrette. A questo punto, Krashen distingue l'acquisizione linguistica dall'apprendimento: il primo è lo studio subconscio mentre il secondo processo è lo studio conscio della lingua. Questo, per poter capire la differenza tra i due meccanismi – il monitor e l'organizzatore. Il primo riguarda l'elaborazione cosciente dell'apprendimento linguistico mentre il secondo riguarda solo l'apprendimento delle lingue. Tuttavia, entrambi sono influenzati da altri fattori quali la personalità e l'esperienza maturata nel tempo. La personalità è uno dei fattori che influenza il monitor. L'autostima, la predisposizione a confrontarsi con il nuovo e l'empatia sono dei fattori che favoriscono l'apprendimento. Nell'apprendimento conta altresì l'età – un dato confermato anche scientificamente in favore dei bambini quali soggetti più predisposti all'apprendimento linguistico rispetto agli adulti. Gli adulti, infatti, sono più veloci nell'apprendimento ma i bambini raggiungono un livello di competenza superiore. Questi dati vengono anche spiegati con la disattivazione dei meccanismi spontanei di apprendimento dopo la pubertà. Evidentemente, vengono presi in considerazione, per quel che riguarda l'età, osservazioni di tipo cognitivo, biologico e l'uso diverso del filtro affettivo.

3.0 Linguaggio specialistico e la traduzione

La nozione della traduzione spesso viene definita o sostituita dal termine “significato” ovvero “il significato è la traduzione di un segno in un altro sistema di segni”. La traduzione consiste nel tentativo di trasporre un messaggio nella lingua di partenza alla lingua d’arrivo. La traduzione, infatti, è un’attività comune a tutti gli esseri umani a cui ricorriamo sempre quando vogliamo spiegare o chiarire il significato di un’espressione. Invero tradurre, oltre ad essere un’attività comune, diventa anche una prova non solo intellettuale ma anche etica del tradimento. La traduzione implica quasi sempre qualche perdita ed è per questo che la traduzione risulta sempre parziale (Lisi 2010: 12-20).

Tuttavia la teoria della traduzione, grazie alla sua evoluzione, ha portato a vari cambiamenti per quel che riguarda la prospettiva della traduzione, offrendo la trasformazione di essa da un punto di vista linguistico ad un altro piuttosto comunicativo-pragmatico. Da qui emergono però alcune domande che riguardano il concetto dell’errore soprattutto nella traduzione specializzata: che cosa potrebbe essere considerato errore? Quindi, in questo caso, il traduttore dovrebbe essere un vero e proprio professionista dotato di competenze qualificanti, in grado di notare, oltre alle difficoltà prevedibili che sarebbero legate alla terminologia o alle frasi tecniche, anche i problemi particolari che riguardano le condizioni generali di una determinata disciplina.

Allora risulterebbe che gli errori nella traduzione derivino dalla mancata conoscenza della disciplina o del settore a cui appartengono i testi. Evidentemente ci potrebbero essere degli errori critici - quelli che impediscono la comprensione del testo o comparsi in un punto di grande visibilità (nel titolo per esempio) - ed anche degli errori lievi - quelli che non appartengono alle categorie precedenti ma che rientrano nel conteggio delle parole (per esempio, un punteggio pari o inferiore a 30 punti per un testo di 1500 parole).

3.1 I problemi della traduzione dei testi giuridici

La traduzione dei testi giuridici richiede la massima attenzione alla descrizione dei caratteri del testo giuridico e soprattutto alle sue specificità. Inoltre occorre tenere in considerazione la diversità e le peculiarità dei vari Paesi che rendono la traduzione dei testi giuridici problematica, dacché la relazione tra un lemma e un concetto giuridico spesso non trovano corrispondenza nei diversi sistemi giuridici. Risulta che il traduttore giuridico viva nella tensione tra le coppie dei limiti opposti: da un lato c’è la classica coppia dei limiti della traduzione, che praticamente consiste nel dilemma tra la traduzione “bella” o “fedele”, e dall’altro lato esiste la coppia dei limiti opposti che consiste nell’impossibilità di tradurre e la traduzione perfetta. Comunque sia, la traduzione giuridica implica

altresi la conoscenza del diritto, poiché deve rendere conto non solo degli effetti linguistici ma anche di quelli giuridici.

Ne emerge l'esigenza di applicare dei validi strumenti terminologici affinché nella traduzione possano essere rispettati alcuni criteri fondamentali:

- il lavoro deve essere svolto da linguisti e da giuristi;
- si devono definire da subito le finalità e gli utenti;
- occorre evitare di compilare liste di termini, inserendo una breve introduzione generale sulle caratteristiche degli elementi in questione;
- bisogna indicare il grado di equivalenza tra i termini della lingua di partenza e della lingua d'arrivo.

Tuttavia, siccome il linguaggio e la terminologia sono il risultato dell'adattamento della traduzione all'interno delle istituzioni, il problema del grado dell'equivalenza risulta meno importante nei confronti del principio della concordanza e della coerenza delle versioni linguistiche.

3.2 Analisi degli errori nella traduzione dei testi giuridici

L'analisi degli errori determina quali sono veramente gli errori, ovvero le deviazioni sistematiche nella competenza linguistico-comunicativa degli studenti, e quali sono semplici sbagli o lapsus. L'analisi contrastiva, invece, determina le ragioni di tali errori ovvero tratta piuttosto le difficoltà e gli errori come risultato dell'interferenza della lingua madre. Però, in questo caso, bisogna sottolineare il fatto che l'interferenza dipende dallo sviluppo dello studente nella sua lingua madre e che non tutti gli errori e difficoltà si possono attribuire all'interferenza. L'errore, infatti, è la prova che lo studente costruisce da sé il sistema linguistico della lingua oggetto. Al fine di prevenire o correggere gli errori bisogna, innanzitutto, identificarli annotando gli errori più frequenti.

In questo caso si potrebbero classificare gli errori a seconda dei criteri d'uso:

1. errore nella competenza linguistica (fonologico, grafologico, morfologico, sintatico, lessico-semantic);

2. errore nella competenza comunicativa.

A questo punto possiamo identificare gli errori in:

- pragmatici (derivano dalla scarsa conoscenza dell'organizzazione del discorso in relazione alla funzione);
- referenziali (derivano dalla scorretta correlazione tra le espressioni linguistiche e il mondo esterno);
- socioculturali (derivano dalla scorretta applicazione delle convenzioni sociali).

Ne emerge che, trattando per di più testi appartenenti ad un settore particolare della vita sociale o della comunicazione specialistica – quello

giuridico, si pronosticano errori a livello linguistico, lessicale e semantico, mentre dal punto di vista comunicativo, sono prevedibili per di più errori pragmatici.

A questo punto bisogna riprendere il modello di Corder utile nel processo della classificazione degli errori:

- errori di aggiunta (quando è presente un elemento che non deve essere presente nel testo);
- errori di omissione (quando è assente un elemento che deve essere presente nel testo);
- errori di sostituzione (quando è presente un elemento non previsto dal sistema);
- errori di inversione (quando è scorretta la posizione di un elemento);
- errori di segmentazione (quando un elemento viene usato in forma sbagliata).

Siccome in questo contributo verranno presi in considerazione i testi giuridici, in cui è evidente l'atto, il registro, ecc., verrà per di più considerata la classificazione degli errori nella competenza linguistica. La classificazione degli errori offre inoltre la possibilità di una correzione efficace, poiché permette l'individuazione delle ragioni per cui viene commesso l'errore e, di riflesso, la preparazione di tecniche o esercitazioni più concrete e puntuali.

3.3 Analisi degli errori nella traduzione giuridica della Costituzione Italiana

Gli errori che vengono presi in considerazione in questo contributo si riferiscono ai testi prodotti dai futuri traduttori giuridici dall'italiano al macedone. L'esame viene organizzato in due sessioni all'anno e in stretta collaborazione con il Ministero della giustizia macedone e con il Dipartimento d'italianistica presso la Facoltà di filologia. Uno dei testi in cui consisteva l'esame delle sessioni precedenti era il testo che riguarda i primi principi della Costituzione italiana: il principio personalista, il principio di laicità, il principio lavorista, democratico, di uguaglianza, il principio solidarista. In seguito, l'analisi degli errori:

1° es: principi= nell'uso giur., citando articoli di legge, *principio* (abbrev. *pr.*), lo stesso che *prima parte* o *primo comma*, cioè la parte dell'articolo che viene prima del 1° capoverso (Treccani)

- la traduzione errata = norme;

2° es: condizioni = collocazione sociale (Treccani)

- la traduzione errata = stato;

3° es: promuovere = contribuire a fare progredire (Treccani)

- la traduzione errata = promuovere;

4° es: fondata su = che ha sicuri fondamenti, che poggia su ragioni valide (Treccani)

- la traduzione errata: basata su;
- 5° es: servizio = traduzione errata con istituzione;
- 6° es: gli appartiene al popolo= uso errato dell'oggetto diretto;
- 7° es: limite = livello massimo a cui può giungere qualcosa, termine che non può o non deve essere superato
- traduzione errata con = linea;
- 8° es: lavoro - traduzione errata = attività;
- 9° es: di – traduzione errata con = per, da;
- 10° es: progresso – traduzione errata con processo;

Secondo gli schemi riportati in questo contributo ne consegue che:

	fonologici	grammaticali	lessicali	di registro
Aggiunta		6° es: gli		
omissione				
sostituzione		9° es: di	1° es: principi 2° es: condizioni 3° es: promuovere 4° es: fondata su 5° es: servizio 7° es: limite 8° es: lavoro 9° es: di 10° es: progresso	
inversione				
segmentazione				

Conclusione

Da quanto riportato, vengono confermate le ipotesi su cui verte questo contributo. Ovvero, prendendo in considerazione tutti i fattori che contribuiscono all'errata traduzione dei testi giuridici e le peculiarità dei testi giuridici dovute alla duplice natura degli errori presenti in essi (linguistici e giuridici), ne consegue la conferma che gli errori nella traduzione specialistica emergono più frequentemente a livello lessicale.

A prescindere dell'influenza dei vari fattori interni (il monitor, il filtro, l'organizzatore) e dei fattori esterni, della personalità e dell'età, dagli esempi concreti, deriva la conclusione che gli errori riguardano perlopiù il livello linguistico e, volendone evidenziare l'aspetto superficiale, si tratta principalmente di errori lessicali e di errori di sostituzione, ossia il termine viene sostituito con un altro appartenente allo stesso campo semantico.

C'era da aspettarsi una conclusione del genere per via dell'interferenza della lingua madre, della diversità e delle differenze nella terminologia tra la lingua di partenza e la lingua di arrivo, senza dimenticare l'intrinseca particolarità dei testi giuridici.

Bibliografia

- Cattana Anna, Nesci Mariateresa, 2000. *Analisi e correzione degli errori*, Torino, Paravia Bruno Mondadori Editore.
- Danesi Marcel, 2001. *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne*, Roma, Armando editore.
- Danesi Marcel, Villa Nicoletta, 1984. *Studi di linguistica applicata italiana*, Canadian Society for Italian Studies.
- Gilardoni Silvia, 2005. *La didattica dell'italiano L2 – Approcci teorici e orientamenti applicativi*, Milano, EduCatt.
- Leone Vincenza, 2008. *L'italiano come lingua straniera – Dalla teoria alla pratica*, Milano, Lampi di stampa.
- Lisi Laura, 2010. *L'opsitalità linguistica*, Bern, Peter Lang AG
- Rega Lorenza, Magris Marella, 2004. *Comunicazione specialistica e traduzione*, Gunter Narr Verlag Tübingen
- <http://www.treccani.it/>

Силвана СИМОСКА

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

ГЕРМАНИСТИЧКАТА ЛИНГВИСТИКА НА ГЕРМАНИСТИКИТЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА – ОД КУРИКУЛУМ ДО КОМПЕТЕНЦИЈА

„Накај каде одиме?“

„Секогаш дома.“

Новалис, Хајнрих фон Офтердинген

(„Wo gehn wir denn hin?“

„Immer nach Hause.“

Novalis, Heinrich von Ofterdingen)

Abstract: Evaluation beginnt mit dem Curriculum. In diesem Beitrag wird das linguistische Fächerparadigma der Auslandsgermanistik in erster Linie auf Bachelor-Niveau an vier Hochschuleinrichtungen in der R. Mazedonien unter komparativ-kontrastivem Aspekt beleuchtet. Dabei werden die Curricula der Germanistiken an den staatlichen Universitäten in Skopje, Štip und Tetovo sowie an der privaten Südosteuropa-Universität (SEEU) in Tetovo gegenübergestellt. Die Untersuchung hat ergeben, dass die Auslandsgermanistik in Mazedonien einem traditionellen Fächerkanon im Bereich der germanistischen Linguistik folgt (*Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax* und *Lexikologie*), der sich auch in der Inlandsgermanistik bewährt hat. Ein gravierender Unterschied zwischen den drei staatlichen Hochschuleinrichtungen und der privaten Südosteuropa-Universität (SEEU) besteht darin, dass die private Hochschuleinrichtung aufgrund des 3+2-Modells lediglich einsemestrige linguistische Fächer im ersten Zyklus anbietet, was in der Schulpraxis zu einer Kompetenzeinbuße führen kann, während an den staatlichen Hochschuleinrichtungen, die sich für ein 4+1-Modell entschieden haben, fast ausschließlich zweisemestrige linguistische Fächer angeboten werden. Was die vorgesehenen Kompetenzen und Evaluierungsformen anbelangt, treten fast kaum curriculare Unterschiede auf. Anders sieht es hingegen in der Praxis aus. Dort scheint Bologna, den zweiten Zyklus zum ursprünglich ersten umfunktionieren zu wollen.

Schlüsselwörter: germanistische Linguistik, Germanistiken in RM, Curriculum, Kompetenz, Bologna-Prozess

0. На почетокот беше курикулумот

Евалуацијата во наставата започнува со курикулумот. Тоа не важи само за наставата по мајчин јазик туку и за наставата по странски јазик за којашто ќе стане збор во овој прилог. Предмет на истражување во овој прилог е евалуацијата во наставата по германски јазик на ниво на високото образование, поконкретно корпусот предмети по германистичка лингвистика во рамките на германистиките во Р Македонија. За да можеме да пристапиме кон поставената задача, неопходно е поопсежно да ги разгледаме рамковните законски услови во коишто е инкорпорирано високото образование на Р Македонија.

- Со потпишувањето на Болоњската декларација од 1999 година целокупниот европски високообразовен пејзаж, чии контури ги надминуваат границите на земјите членки на ЕУ, со цел да обезбеди непречена транснационална мобилност на студентите и на наставниците се согласи за рамковна хармонизација на студиите преку формална унификација на курикулумите и воведувањето кредити (бодови) како отслик на интелектуалниот товар на студентот (ЕКТС – „нова образовна валута“ (ECTS – „neue Bildungswährung“, Mein 2006: 16)). Најголемата новина што се внесе во универзитетското образование се временски разграничените трициклични студии од 3+лингвистика (јазик)

- литература (книжевност) и медиуми
- методика/дидактика
- културологија (во матичната германистика се претпочита меди-евистиката (науката за средновековието: дијакхрониски пристап кон германистиката, односно јазикот, литературата и културата на средниот век) сметаме дека секоја од овие области подеднакво придонесува за квалитетот на идниот профил.

Служејќи се со компаративно-контрастивниот метод, во овој труд ќе ги сопоставиме парадигмите лингвистички предмети на првиот, а делумно и на вториот циклус студии од курикулумите на германистиките во Р Македонија.

Станува збор за германистиките, односно Катедрите за германски јазик и книжевност (УЈИЕ: германски јазик и литература) на три државни универзитети и еден приватен универзитет што ужива релативно висока репутација во земјава и во странство (во заграда се наведува годината на акредитацијата на курикулумите):

- УКИМ Скопје (2013)
- УГД Штип (2012)
- ДУТ Тетово (2012)
- УЈИЕ Тетово (без податок)

Сите компарирани курикулуми се објавени на вебсајтовите на соодветните универзитети. Трите државни универзитети (УКИМ, УГД, ДУТ), за разлика од приватниот (УЈИЕ), поаѓаат од јасна дистинкција според насоки (наставна, преведувачка, толкувачка) при дефинирањето на профилите. Нашето внимание главно ќе биде свртено кон наставната насока, односно звањето *професор по германски јазик и книжевност*, другите насоки ќе бидат периферно опфатени.

Нашата цел е преку анализата на курикулумите по германистичка лингвистика и наведените компетенции со коишто се стекнуваат студентите да донесеме хипотетички заклучоци за профилираноста, пред сè, на идните професори, а периферно и за преведувачите и толкувачите и другите профили наведени во оваа или слична форма во курикулумите.

1. Кон поимот германистика како национална филологија наспрема германскиот како странски јазик

Германистиката како хипероним може да се однесува на националната филологија којашто се изучува при универзитетските центри во матичните држави на германскиот (германскиот како јазичен/книжевен/културен ентитет), односно во СР Германија и во Р Австрија, како и во Швајцарската конфедерација, но и на странските универзитети каде што се изучува германскиот јазик и книжевноста (официјален назив за германистиката) како странски јазик, т. е. надвор од својата национална матрица. Конститутивната тензија меѓу матичната германистика (Inlandsgermanistik) и онаа во странство (Auslandsgermanistik) може, според Мајн (Mein 2006), со Болоња да постави нови специфични акценти.

Прашањето за концепцијата на курикулумот на секоја национална филологија е тесно поврзано со прашањето што да се внесе, а да не се наруши националниот идентитет. Ако во 19 век со основањето на германската филологија (= германистика) се надминаа феудалните ситнодржавни структури, денес во „сè помалата Европа“, според Мајн, германистиката е жртва на заложбите за хомогенизација, со цел нивелирање на националните граници (Mein 2006: 11). Па така новиот европско-болоњски тренд сака да го остави зад себе, да се ослободи од она што Вајнгартен го нарекува националфилолошки баласт, имено „јазикот, мислењето и националното чувство“ („...Sprache, Denken und Nationalempfinden“; Weingarten 2006: 43) што се пропагираше пред чомскиевската модернизација на лингвистиката („чомскиевска антифилолошка лингвистика“ „chomskysche antiphilologische Linguistik“; *ibid.*, 44) т. е. пред 1957 година. Со Болоња се пречекорува очигледно сосем свесно националниот праг на лингвистиката

и се изострува видикот за нејзината мултилингвална и мултикултурна перцепција што Вајнгартен ја наоѓа во германските училишта, местото за каде што ги подготвуваме нашите идни студенти професори, каде според него владеат „вавилонски состојби“ („*babylonische Zustände*“, Weingarten 2006: 46). Токму поради овие причини според него крајно време е не само во општата лингвистика туку и во матичната германистика да се размислува за нови содржини, како што се: јазична типологија и контактна лингвистика, европска историја на јазиците, како и науката за литералност. Не сметајќи ја европската јазична политика за веродостоен проект на иднината, тој во овој контекст го предлага латинскиот како предодреден јазик за европска *lingua franca* – но со мали шанси, како што нагласува, поради тоа што латинскиот не бил доволно „секси“ (сп. Weingarten 2006: 48)).

За нас релевантна е втората германистика, односно германскиот како странски јазик со оглед на тоа што ќе се посветиме на германситиките во Р Македонија, т. е. надвор од матичното германско ткиво. Но, како што погоре споменаваме, не треба германистиките целосно да се изолираат едни од други. Така Мајн смета дека токму странските германистики (*Auslandsgermanistiken*) можат многу нешта да ѝ дадат на матичната германистика (*Inlandsgermanistik*), алудирајќи на поширокиот фокус на странските германистики што одат во насока на т.н. *German studies*, студии што не се засноваат само врз интердисциплинарна туку и врз мултидисциплинарна концепција што опфаќа културни, јазични, политички, историски и географски аспекти (сп. Mein 2006: 11).

2. Германистичката лингвистика во курикулумите

Како резултат на развојот на модерната лингвистика во последните педесетина години, почнувајќи од 1957 со Чомски, според Вајнгартен постои „релативно широк меѓународен консензус за предметите, теориите и методите [така што може да се издвојат следниве лингвистички предмети, односно научни области:] фонетика, фонологија, морфологија, синтакса, семантика, прагматика и теорија на комуникацијата“ (Weingarten 2006: 44–45). Може да се каже дека и германистиката во Р Македонија се придржува до ова начело и формира паралела со германистиката во матичното, односно германскојазичното подрачје. Како исклучок би ја издвоиле теоријата на комуникацијата (која наоѓа делумно своевиден одраз во додипломските студии на ДУТ во вид на изборен предмет под наслов *интеркултурна комуникација*, како и во предметот *професионална комуникација* во постдипломскиот циклус по германски студии на Факултетот за јазици, култури и комуникација при УЈИЕ), додека

(лексичката) семантиката и прагматиката¹, покрај тоа што не се експлицитно наведени во македонските курикулуми, сепак се делумно инкорпорирани во предметните програми на лексикологијата. На УКИМ и на УЈИЕ во последниот семестар од првиот циклус (осми наспрема шести семестар) се нуди *зборообразување* како лингвистичка дел-дисциплина. ДУТ покрај класичната парадигма германистички предмети, нуди и задолжителен предмет *Правопис 1* и ² паралелно со *Синтакса 1* и *2* во петтиот и во шестиот семестар. Разлики има и во неделниот фонд часови предвиден за секоја лингвистичка дел-дициплина. Додека повеќето универзитети за секоја дициплина предвидуваат 2+2, УГД во зимските семестри предвидува дури по 3 часа предавања по *морфологија*, *фонетика* и по *лексикологија*. Во прилог следи табеларен приказ на задолжителните предмети од областа на германистичката лингвистика на првиот циклус студии на погоре посочените универзитети (во случај на комплексен наслов, на пр. *Грамајтика на современиот ѓермански јазик: фонетика и фонологија*, се избира скратена форма: *фонетика и фонологија*; во случај да не се нуди во курикулумот задолжителен лингвистички предмет во одреден семестар се става знакот (////)) и се наведуваат посочените изборни предмети).

Семестар	УКИМ модел 4+	УГД модел 4+	ДУТ модел 4+	УЈИЕ модел 3+
	Морфологија 1 (2+2)	Морфологија 1 (3+)	Вовед во лингвистиката (2+2)	Вовед во германска лингвистика ³
1.	Морфологија 2 (2+2)	Морфологија 2 (2+)	Фонетика/фонологија (2+2)	Фонетика и фонологија
2.	Сегментална фонетика и фонологија (2+2)	Фонетика 1 (3+)	Морфологија 1 (2+2)	Морфологија
3.	Супрасегментална фонетика и фонологија (2+2)	Фонологија 2 (2+)	Морфологија 2 (2+2)	Синтакса
	Синтакса 1 (2+2)	Синтакса 1 (2+)	Синтакса 1 (2+2) Правопис 1 (1+2)	Зборообразување

¹ Прагматиката се занимава со контекстуално зависни и небуквални значења при употребата на јазични изрази во конкретни комуникациски ситуации. Прагматиката е „недиректна“ лингвистичка дел-дисциплина што може да се нарече и „думам ти ќерко, сети се снао“-лингвистика („durch die Blume“-Linguistik).

² УЈИЕ го нуди изборниот предмет *Нова ѓерманска орфографија* во третиот семестар.

³ Во објавениот курикулум нема наведено неделен фонд часови.

	Синтакса 2 (2+2)	Синтакса 2 (2+)	Синтакса 2 (2+2) Правопис 2 (1+2)	Граматика и предавање на граматиката
	Лексикологија (2+2)	Лексикологија (3+) ////	Лексикологија 1 (2+2)	////
	Зборообразување	Изборен: 1. Семантика 2. КГ1	Лексикологија 2 (2+1)	////

Содржините на задолжителните лингвистички предмети во рамките на германистиките во Р Македонија (на погоренаведените универзитети), главно, се темелат врз пристапот од помали кон поголеми јазични единици (познат во лингвистиката и под терминот: асцендентен (vs. десцендентен – од поголеми кон помали), со еден исклучок, односно една инверзија: германистиките на УКИМ и на УГД ѝ даваат предност на морфологијата пред фонетиката/фонологијата со оглед на богато разгранетата флексија (глаголската парадигма и именско-придавската деклинација) во современиот германски јазик. ДУТ и УЈИЕ се доследни, отпочнувајќи го германистичко-лингвистичкиот циклус предавања со предметот што ги третира најмалите јазични единици: фонетиката/фонологијата.

Кај високообразовните институции во Тетово (на државниот ДУТ и на приватниот УЈИЕ) се бележи тенденција за задолжителен воведен лингвистички курс, *Вовед во лингвистика* (ДУТ), односно специјален курс по *Вовед во германска лингвистика* (УЈИЕ), во прва година на студиите, каде што се запознаваат студентите со општите поими и задачи на предметот. УГД нуди *Општа лингвистика* на изборно ниво, а УКИМ става на располагање дури три изборни еднородни предмети: *Општа лингвистика*, *Преглед на лингвистиката* и *Современа лингвистика*. Овие воведни курсеви се за поздравување со оглед на тоа што придонесуваат за општо запознавање со науката за јазикот и нејзината методологија, пред да се пристапи кон специјалните теориски дел-дисциплини, како што се *морфологијата*, *фонетиката* итн. на *германскиот јазик*, што се мошне комплексни за студентите во почетниот стадиум на нивните студии, имајќи предвид дека наставата се изведува на германски јазик – на предавањата и на вежбите. Од друга страна, треба да се напомене дека со лингвистичкиот воведен курс се намалува временскиот простор за рамноправна застапеност на сите германистичко-лингвистички дел-дисциплини на двосеместрално ниво во рамките на првиот циклус. Од оваа компромисна рестрикција е засегнат предметот *Грамматика на современиот германски јазик – Фонетика и фонологија* на ДУТ што се нуди само во вториот семестар од првата учебна година. УКИМ и УГД во овој поглед речиси доследно се придржуваат до двосеместралната предметнопрограмска екстензија кај

сите лингвистички дел-дисциплини застапени во своите курикулуми. Од оваа, пак, избалансирана концепција неминовно отстапуваат студиите на УИЕ каде што во рамките на тригодишниот прв циклус сите лингвистички дел-дисциплини, како и книжевните се изведуваат само на семестрално ниво. Емпириското искуство покажува дека и покрај понудата на изборни предмети со нагласка на апликативниот пристап кон германскиот јазик (како на пр., *Изучување на германскиот како странски јазик, Контирасивна анализа* (двата предмета: 5. семестар), *Анализа на грешките, Тестирање и евалуација во германскиот како странски јазик, Лексикологија и лексикографија* (сите предмети: 6. семестар), овие дефицити се реперкуираат понатаму и во практиката.⁴

3. Компетенции и евалуација

Што се однесува до компетенциите, односно вештините со коишто треба да се стекнат студентите по успешното усвојување на знаењата од студиите, тие се наведени во сите програми, но со различна тежина. Додека УИЕ само холистички ги сумира потенцијалните вештини за коишто треба да биде оспособен кандидатот по целосно заокружување на студиите по *германски јазик и книжевност* (1. знаење и разбирање 2. примена на знаењето и разбирањето 3. способност за проценка 4. комуникациски вештини и 5. вештини на учење), преостанатите универзитети, покрај петте општи вештини, исто така компонентијално ги дефинираат компетенциите за секој предмет одделно. Отстапката во тој поглед се должи веројатно на тоа што државните универзитети доследно се придржуваат до формуларите за акредитација во коишто се предвидени овие податоци (нагласуваме дека се базираме исклучиво на информациите што се објавени на веб-страниците од страна на четирите универзитети).

За евалуација на наставата се користат предавања, вежби, како и реферати, проектни задачи, домашни работи, семинарски работи и самостојно учење. Испитот по предметите од научната област германистичка лингвистика не зависи повеќе само од писмениот тестат и усното доиспрашување туку вклучува и интерактивни форми на соработка кои се вреднуваат подеднакво и придонесуваат за оформување на конечната оценка. Воведени се писмени и усни форми на проверка на знаењето по сите предмети од областа на германистичката лингвистика со оглед на

⁴ Авторката на овој труд беше претседател на Испитната комисија за полагање на стручен испит на приправници по германски јазик во основните училишта (решение од МОН, бр. 11-1/1 од 3.1.2011; двегодишен мандат), како и во средните училишта (решение од МОН, бр. 11-2/1 од 3.1.2011; двегодишен мандат).

потребата за соодветна примена и на германистичкиот метајазик ('јазикот со којшто го опишуваме германскиот јазик'), а со цел да се направи јасна дистинкција помеѓу високото и средното образование.

Конкретната евалуација во самите писмени тестати по спроведените предмети бара согласно со курикулумското уредување на дисциплините прашања од теоретски и од апликативен карактер. Балансот би требало да биде 50 % наспрема 50 %. Зошто: Практиката покажува дека владеенењето на теоретското ниво на германистичката лингвистика не имплицира по автоматизам соодветна употреба при јазичната продукција, односно апликација во услови на писмено тестирање.

Заклучок:

Новините што се насираат низ Болоњскиот процес во насока на отворање на националните филологии за мултилингвалност и за мултикултуралност се чини најлесно ги имплементираат приватните институции преку широк спектар на слободни изборни интердисциплинарни предмети (како на пр. *Меѓукултурни студии*, *Комуникациски вештини*, *Јавно говорене*, *Професионална комуникација*, *Контрасивна анализа*) уште во првите семестри од студиите (УЈИЕ) со цел да ги оформат студентите со основно знаење и специфични професионални вештини, заокружувајќи ја на овој начин сликата за европски германски студии (German studies) во коишто се преплетуваат лингвистички, книжевни и интеркултуролошки научни области. Германистиките при универзитетите во Скопје (УКИМ) и во Штип (УГД) се придржуваат, главно, со мали исклучоци, до традиционалната концепција на распределба на предметите од германистичко-лингвистичката парадигма низ осумте семестри (*фонетика/фонологија*, *морфологија*, *синтакса*, *лексикологија*), додека оние во Тетово (ДУТ и УЈИЕ) во рамките на задолжителните предмети исто така вклучуваат и курс по *Вовед во (германска) лингвистика*. Главната разлика, сепак, се состои во тоа што на приватниот универзитет УЈИЕ задолжителните германистичко-лингвистички предмети се само едносеместрални, додека на државните универзитети се речиси доследно двосеместрални. Што се однесува до очекуваните компетенции на студентите германисти, како и до формите на евалуацијата на наставниот процес, тие се начелно идентични на сите четири универзитети. Во практиката се покажува сепак дека моделот 3+2 не е толку ефикасен за наставниот профил на германистиката во странство. Во радикални услови дури може да се каже дека првиот циклус го зазема местото на вториот. Но тоа е општа констатација за ефектите од Болоњската декларација.

Акроними и симболи

УКИМ: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

УГД: Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип

ДУТ: Државен универзитет во Тетово

УЈИЕ/SEEU: Универзитет Југоисточна Европа

/South East European University

КГ: Контрастивна граматика

ЕКТС/ECTS: Европски кредит трансфер систем или Европски систем за трансфер и акумулација на кредити

/European Credit Transfer and Accumulation System

Библиографија

Mein Georg 2006. „Plädoyer für ein Kerncurriculum Germanistik“, in *Kerncurriculum BA-Germanistik. Chancen und Grenzen des Bologna-Prozesses* (Hg. von Georg Mein), Transkript, Bielefeld, 7-20.

Roggasch Werner 2006. „Praxisbezug versus Wissenschaft? Eine falsche Opposition!“, in *Kerncurriculum BA-Germanistik. Chancen und Grenzen des Bologna-Prozesses* (Hg. von Georg Mein), Transkript, Bielefeld, 21-28.

Weingarten Rüdiger 2006. „Zur Situation der Linguistik im Kontext des Bologna-Prozesses“, in *Kerncurriculum BA-Germanistik. Chancen und Grenzen des Bologna-Prozesses* (Hg. von Georg Mein), Transkript, Bielefeld, 43-52.

Сајтографија

<http://www.flf.ukim.edu.mk/>

<https://www.ugd.edu.mk/index.php/mk/>

<http://unite.edu.mk/mk/>

<http://www.seeu.edu.mk/mk/>

Mira TRAJKOVA,
Margarita VELEVSKA

Université «Saints Cyrille et Méthode»

LA PLACE ET L'ÉVALUATION DE LA GRAMMAIRE DANS LES MÉTHODES DESTINÉES À L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DU FLE

Abstract: The notions of grammar and evaluation are part of any study related to the teaching / learning of the French language and are considered unavoidable dimensions of this process.

First, we will briefly discuss the importance of grammar in the various methodological streams, then analyze two relatively recent manuals by focusing on the place of grammar as well as on the evaluation of the grammatical competence proposed in these manuals.

Key words: evaluation, grammar, learning, teaching, method

Introduction

A partir du début du vingtième siècle, l'enseignement de la grammaire en français langue étrangère s'est transformé au gré des méthodologies. Mais qu'en est-il des contenus grammaticaux dans les manuels et dans les classes de français langue étrangère ? Peut-on parler de permanence ou d'évolution dans les contenus grammaticaux ? Est-il possible de se dégager d'une vision classique de la grammaire ? Est-ce que les nouvelles tendances dans l'enseignement des langues ont influencé l'enseignement de la grammaire ?

Une des tendances qui ont alimenté les discours didactiques et influencé les changements dans le domaine de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, est la publication, en 2001, du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECRL ou Cadre), qui est devenu ensuite une référence pour enseigner les langues étrangères en Europe. Ainsi, entre autres « (r)évolutions »¹, le Cadre propose une

¹ *Bagnoli P., Dotti E., Praderi R., Ruel V., La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue., <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>*

nouvelle perspective d'enseignement/apprentissage des langues, notamment, la perspective actionnelle, qui reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour *parler* avec l'autre mais pour *agir* avec l'autre. « *Si l'apprenant est graduellement amené à agir avec les autres en contexte scolaire, il est également amené à agir en contexte social. Le cadre rappelle que si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.* »²

Bien évidemment, nous n'avons pas l'intention de nous attarder, dans le cadre de cette communication, sur l'approche actionnelle et sur les nouveautés proposées par le Cadre. Ce qui nous intéresse aujourd'hui c'est de voir si le Cadre a influencé la place de la grammaire et l'évaluation de la compétence grammaticale dans les manuels destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE.

En écrivant l'article intitulé *Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères*, Jean-Marc Defays exprime une certaine perplexité quant à l'écriture d'une nouvelle contribution sur la grammaire en se demandant s'il est encore temps, s'il est encore possible et s'il est encore utile de s'interroger sur la grammaire. Il remarque : « *dans les manuels et dans les classes de langues, tout n'a-t-il déjà pas été essayé à propos de la grammaire, d'en faire un peu, beaucoup, passionnément, à la folie... ou pas du tout, sans que l'on ne puisse imputer de manière significative à telle ou telle option un meilleur apprentissage de la langue.* »³

Nous aussi, nous nous sommes posé les mêmes questions, mais finalement nous croyons qu'il faut continuer à traiter ce sujet et c'est ce que nous allons faire dans cette communication. Nous procéderons en deux temps. Dans une première étape, qui est une sorte de préalable, nous aimerions rappeler la place de la grammaire dans les grands courants méthodologiques. Puis, nous procéderons à un survol rapide de deux méthodes relativement récentes en nous focalisant sur la place de la grammaire ainsi que sur l'évaluation de la compétence grammaticale proposée dans ces manuels.

1. La grammaire dans l'enseignement du FLE : quelle place?

La notion de grammaire est attachée à toute étude sur l'enseignement/apprentissage du FLE et constitue une dimension incontournable de ce processus. Les enseignants sont généralement unanimes quant à la grammaire et considèrent

² CECRL, p.15

³ Defays, J-M., *Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères, redéfinitions, restructurations, réorientations*, p.1, gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Defays.pdf

qu'elle représente une condition pour pouvoir bien communiquer, et c'est la raison pour laquelle elle occupe une place importante dans leurs pratiques.

En Macédoine, en ce qui concerne l'enseignement du français au collège et au lycée, on utilise les manuels français destinés à l'enseignement du FLE, qui affichent dans leurs avant-propos les principes de l'approche communicative ou, plus récemment, ceux de l'approche actionnelle. Nous avons l'impression (basée sur les témoignages des élèves et des enseignants) que, dans la salle de classe, un nombre considérable d'enseignants continuent à se limiter à lire et à faire lire les textes du manuel, à faire faire les exercices proposés dans le manuel ou dans le cahier d'exercices, en consacrant la majeure partie du temps à la grammaire et très peu de temps à l'oral et à la communication. Les tests qu'ils proposent sont généralement destinés à vérifier les connaissances grammaticales.

La compétence grammaticale n'est qu'un des éléments de la compétence de communication. Germain remarque que la connaissance des règles grammaticales ou bien des structures grammaticales est une condition « *nécessaire* » mais « *non suffisante* » pour pouvoir communiquer en langue étrangère⁴. Pour pouvoir communiquer, ce que vise l'apprentissage d'une langue étrangère, « *il ne suffit pas de connaître la langue (compétences grammaticales), ni même de la maîtriser (compétences linguistiques), mais il faut pouvoir l'utiliser de manière cohérente, adéquate et efficace, et pour ce faire, être doté de compétences discursives, sociolinguistiques, ethno-linguistiques, situationnelles, relationnelles, (inter)culturelles, stratégiques, etc.* »⁵

Dans le chapitre 5 du Cadre, intitulé *Les compétences de l'apprenant/utilisateur*, on peut lire : *afin de réaliser des intentions communicatives, les apprenants mobilisent les aptitudes générales (savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) et les combinent à une compétence communicative de type plus spécifiquement linguistique*. Dans ce sens, la compétence communicative comprend les composantes suivantes : compétences linguistiques, compétence sociolinguistique, compétences pragmatiques. Dans la Section 5.2, les auteurs affirment que « *l'approche adoptée s'efforce d'identifier et de classer les composantes principales de la compétence linguistique définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser.* »⁶ Ils distinguent: compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique et compétence orthographique. Ils affirment que la grammaire de la langue, *formellement, peut être considérée*

⁴ Germain C., (1993) *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans de l'histoire*, Paris, Clé internationale, p.203

⁵ Defays, J-M., p.6

⁶ CECRL, p.86

*comme l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases).*⁷

La compétence grammaticale est définie comme « *la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser. En effet, c'est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites.* »⁸ Mais, dans la section 6, le CECRL liste les manières de développer la compétence grammaticale :

- *Démarche inductive par exposition à des documents authentiques ou dans des textes spécialement produits pour mettre en relief la forme ou le sens d'éléments morphosyntaxiques (...)* ;
- *Suivie ou non d'exercices formels*;
- *Présentation de paradigmes formels ... en proposant ensuite une brève typologie d'exercices formels* (p. 116).

1.1. La place de la grammaire dans les différents courants méthodologiques de l'enseignement /apprentissage du FLE

Dans la conception de la méthodologie traditionnelle, la grammaire est au centre des activités de la classe. Il s'agit d'une grammaire normative. Elle est enseignée explicitement et de façon déductive, sur le modèle des langues anciennes, le latin et le grec. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions. La morphologie et la syntaxe constituent les piliers de la grammaire. L'explication des règles, en langue maternelle, est suivie d'une grande série d'exercices. C'est une grammaire axée sur l'écrit, dont la matière est extraite des textes littéraires, et où la traduction, à travers des exercices de thème et de version, joue un rôle capital.

Dans la méthodologie directe, sous l'influence de nouveaux besoins émergents à cette époque-là, l'oral prend le dessus sur l'écrit, parce qu'il s'agit d'apprendre les « langues vivantes ». L'usage de la langue maternelle est entièrement interdit. La grammaire est enseignée de façon implicite et inductive ; ce principe direct ne se réfère pas seulement à l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents maternels, mais aussi à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. Mais, dès qu'on s'est rendu compte des problèmes réels en classe, les méthodologues ont proposé, en assouplissant certains principes de la méthodologie directe, des changements dans l'enseignement des langues

⁷ Ibid., p.89

⁸ Ibid., p.89

étrangères qui ont donné naissance à la méthode active utilisée en France de 1920 à 1960.

Les concepteurs de la méthodologie audio-visuelle structuro-globale ont gardé le principe direct pour l'enseignement de la grammaire ainsi que pour l'apprentissage du vocabulaire. L'objectif général de cette méthodologie est la compétence linguistique qui prend en compte la seule dimension linguistique de la communication et qui constitue un savoir verbal, c.-à-d. une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticalement correctes. Au niveau lexical elle se situe dans le *Français fondamental*, le vocabulaire fondamental déterminé à l'aide de l'enquête sur la fréquence et la disponibilité des mots du français parlé. Au lexique du *Français fondamental* correspond une «grammaire de base», également élaborée suivant le critère de la fréquence d'usage à l'oral. La progression est linéaire, du simple au complexe. La langue maternelle des élèves n'est pas présente en classe, mais sa présence au niveau pré-méthodologique était indispensable, ce qui pouvait se voir dans le grand rôle joué par l'analyse contrastive entre la langue maternelle des élèves et le français. La grammaire est dispensée de façon implicite et inductive. Les exercices sont intensivement répétitifs, pour permettre une mémorisation des structures de base. Ce sont des exercices structuraux de divers types.

Avec l'approche communicative la compétence communicative devient l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage. On continue à enseigner «la langue» et non «à propos de la langue», mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule la compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication). La grammaire se fonde sur les actes de parole, et l'analyse grammaticale va au-delà des limites de la phrase. Les apprenants sont invités à découvrir les règles, à faire des hypothèses et des comparaisons. La compétence grammaticale est au service des compétences fondamentales de compréhension et d'expression, et souvent, le rôle des apprenants est de créer, et pas seulement de reproduire et de répéter. La progression n'est plus linéaire, comme dans les méthodes précédentes, mais en spirale. L'approche communicative vise à développer chez les apprenants des compétences de communication langagière dans un contexte socioculturel, les apprentissages émergeant dans et par l'interaction. Les exercices de référence de cette approche sont les simulations et les jeux de rôle. D'une certaine manière, on peut dire que l'approche communicative n'a pas rompu avec la grammaire explicite traditionnelle, mais, qu'elle a redéfini la place de celle-ci, qui, maintenant, vient derrière la grammaire implicite, pour l'éclaircir et la compléter.

L'approche actionnelle, prônée par le Cadre, considère l'apprenant comme acteur social ayant à accomplir des tâches dans un environnement et des circonstances donnés, à l'intérieur d'un domaine particulier. L'approche

actionnelle débouche sur une réalisation concrète. Les apprenants parlent pour réaliser une tâche et pour aboutir à un résultat concret. Dans la version maximaliste de cette approche il n'y a plus de recours à la simulation mais les tâches sont conçues comme des projets avec de réels objectifs sociaux. Dans l'approche communicative on cherche à recevoir et à transmettre le maximum d'informations, en simulant des situations « réelles » dans la classe, alors que dans la perspective actionnelle, selon Christian Puren, on recherche l'information en fonction de ce que l'on veut faire (sélection de l'information pertinente, abandon de celle jugée non pertinente, repérage de celle qui manque) en utilisant la langue dans un but particulier. C'est par la réalisation de tâches qu'on développe les différentes composantes de la compétence de communication, qu'on entraîne aux activités langagières et découvre des éléments culturels. On n'entre plus dans la pédagogie par du lexique, une thématique, une notion, une fonction mais on y entre par la tâche.⁹

Cette très brève vue d'ensemble de l'évolution diachronique du FLE fait constater que la grammaire est toujours présente mais sa présence se manifeste différemment dans les démarches de l'enseignement. L'importance de la grammaire en didactique du FLE ne peut pas être contestée. Le défi repose, plutôt, à déterminer les formes de son apprentissage. Et, c'est ici que les choses se compliquent. Les théories d'apprentissage nous apprennent que les gens recourent à différentes stratégies pour apprendre, quelle que soit la matière en question, qu'il existe différents styles d'apprentissage, que la culture linguistique de la langue maternelle et la tradition scolaire de l'apprenant ont, également, un impact important sur son attitude face à l'apprentissage d'une langue étrangère, et de la grammaire de cette langue aussi.

1.2. Quelle grammaire : implicite ou explicite?

Les recherches actuelles ne s'accordent pas sur la meilleure des deux techniques, les « résultats étant souvent contradictoires » même¹⁰. Aucune des deux démarches ne se justifie pleinement, et ne peut remplacer l'autre. L'utilisation de l'une et/ou de l'autre dépend de celui qui apprend, qui fait apprendre, qui conçoit l'exercice ou qui écrit le manuel.

Les méthodes communicatives prônent généralement une démarche inductive en invitant l'apprenant à découvrir lui-même le fonctionnement de la langue. Dans la pratique, comme pour le cas de la grammaire implicite ou explicite, les démarches déductive et inductive peuvent bien se compléter, l'une ou l'autre trouvant sa propre place, par rapport au moment d'apprentissage,

⁹ <http://www.allemandenligne.site-ac-strasbourg.fr/wp/wp-content/uploads/2015/07/Approche-actionnelle-1.pdf>

¹⁰ Cuq J.P., Gruca I., (2009) Cours de didactique du FLES, p. 387

au point grammatical traité, ou bien par rapport au style d'apprentissage de l'apprenant.

1.3. La place de la grammaire dans les méthodes de l'enseignement /apprentissage du FLE

Bien évidemment, depuis toujours, des méthodes¹¹ FLE ont, plus au moins, accompagné l'évolution des courants méthodologiques et ont mis en œuvre des principes didactiques proposés. Citons à titre d'exemple quelques méthodes qui peuvent être considérées comme des pionniers ou purs produits des courants méthodologiques à un moment donné : *Cours de langue et de civilisation française* (surnommé « Le Mauger bleu ») de la méthodologie traditionnelle, *Voix et images de France* et *La France en direct*, de la méthodologie SGAV, *Cartes sur table* et *Archipel* de l'approche communicative, *Rond-point* et *Version originale* de l'approche actionnelle.

Pourtant, la plupart des méthodes publiées, bien qu'elles se réclament de l'approche communicative ou de l'approche actionnelle et du CECRL, et avancent quelquefois des propos sur la centration sur l'apprenant, sur l'action et sur la tâche à résoudre, manifestent un retour sur la centration des contenus, parmi lesquels la grammaire, ou, plus fréquemment, proposent un compromis de divers courants méthodologiques.

2. L'évaluation de la grammaire dans les méthodes de l'enseignement /apprentissage du FLE

A la question pourquoi évaluer les compétences langagières, Luodonpää¹² constate que « *l'évaluation est bénéfique et pour l'apprenant et pour l'enseignant. De fait, l'évaluation montre à l'apprenant ses points forts et ses points faibles, et elle l'aide à améliorer ses performances. Par ailleurs, l'évaluation permet à l'enseignant de réfléchir à l'efficacité de l'enseignement qu'il prodigue et de se rendre compte des points qui n'ont pas encore été compris par les apprenants* ».

La question de l'évaluation est complexe et elle nécessite d'être considérée de différents points de vue : celui de l'enseignant, de l'apprenant, du contexte, etc. Notamment, l'évaluation en langues étrangères connaît, de nos

¹¹ Le terme "méthode" est ici utilisé dans le sens de manuel ou ensemble pédagogique

¹² Luodonpää Milla, Cadrage théorique : introduction à l'évaluation des compétences langagières et interculturelles, dans : Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi, *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, p.20, <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69212/assessment.pdf?sequence>

jours, plusieurs pistes qui fournissent une variété d'approches en fonction des objectifs à évaluer.

Les outils d'évaluation dans les méthodes et dans la pratique étaient, très longtemps, plutôt destinés à l'enseignant pour l'aider à réguler son enseignement. Avec l'approche communicative et la centration sur l'apprenant, on a commencé à parler des besoins de ce dernier, de son autonomie, de ses stratégies d'apprentissage. L'auto-évaluation prenait de plus en plus de place, beaucoup plus dans les discours théoriques que dans la pratique de classe et dans les méthodes, parce que les corrigés des exercices étaient généralement réservés au *Guide pédagogique* ou au *Livre de professeur*. Quant à la forme de l'évaluation, il s'agissait le plus souvent de pages intitulées comme *Bilan*, *Evaluation*, etc., dans lesquelles on vérifiait la compétence linguistique des élèves à travers divers types d'exercices grammaticaux. Il y avait aussi, mais beaucoup moins, des activités pour évaluer la compétence communicative.

Avec l'approche actionnelle, on remarque de plus en plus le transfert de la responsabilité évaluative de l'enseignant vers l'apprenant. Celui-ci est invité par l'enseignant, avec les outils proposés par la méthode, à faire le point : vérifier sa progression, prendre conscience des acquis dont il dispose, vérifier ses compétences. L'apprenant est de plus en plus incité à réfléchir sur le fonctionnement de son apprentissage, sur ses stratégies d'apprentissage et sur la manière de les améliorer. Un des outils qui a permis l'autoévaluation est bien évidemment le *Portfolio européen des langues*, document conçu parallèlement avec le CECRL pour l'accompagner et faciliter sa mise en pratique. Inspirés de cet instrument, les auteurs des manuels ont commencé à élaborer les portfolios, bien insérés dans la progression du manuel et calibrés par rapport aux descripteurs des niveaux définis sur l'échelle des compétences en communication.

L'évaluation fait l'objet du Chapitre 9 du Cadre où sont présentées les diverses finalités de l'évaluation et les types d'évaluation. Dans ce chapitre, on entend « *Évaluation* » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue.¹³

Dans la suite de notre propos nous aborderons plus en détails l'évaluation de la compétence grammaticale dans les méthodes *Alter ego* et *Echo*, deux méthodes relativement récentes, et, selon nous, de très bonne qualité.

3. La méthode *Alter ego*

La méthode de français *Alter Ego* est destinée aux apprenants adultes ou grands adolescents. *Alter Ego 1* et *2* s'adressent à des débutants visant l'acquisition des niveaux A1, A2 et B1 (en partie). *Alter Ego 3* s'adresse à des

¹³ CECRL, p.134

apprenants qui ont acquis le niveau A2. Chaque manuel respectif se compose de 9 dossiers. La méthode suit les principes du CECR et le rôle de l'apprenant est actif et autonome. Les auteurs soulignent que l'apprentissage de la langue se réalise dans une perspective actionnelle.

Les dossiers sont divisés en leçons (3 leçons dans *Alter Ego 1* et 2) qui englobent un ou plusieurs *Point Langue* où on présente des points grammaticaux liés aux sujets qui sont traités dans le but d'acquérir les compétences visées. Chaque leçon prévoit la réalisation des objectifs linguistiques qui incluent des objectifs grammaticaux, lexicaux et phonétiques. La grammaire est présentée en corrélation avec le contexte et les sujets traités. Chaque *Point Langue* renvoie à un exercice particulier faisant partie de *S'exercer*, qui comprend plusieurs exercices de grammaire, de lexique ou d'orthographe. Les *Point Langue* sont présentés d'une manière simple mais très explicite pour l'apprenant. Les exercices proposés sous le titre de *S'exercer* sont très bien structurés et efficaces, prévoyant des situations réelles et dans l'esprit d'une communication authentique.

En ce qui concerne la phonétique, dont les objectifs sont liés aux objectifs communicatifs et linguistiques, elle n'est point négligée dans la méthode *Alter Ego*. L'accent est mis sur la prononciation et on prévoit de différents types d'activités (écoute, discrimination, conceptualisation, reproduction). *Alter Ego 1* prévoit des exercices d'acquisition du schéma rythmique et mélodique, des voyelles et des consonnes, de l'intonation expressive, etc. dans le but de faciliter les activités d'expression orale.

A la fin des manuels, on trouve *Le tableau de conjugaison* et le *Précis grammatical* qui est présenté sous forme de tableaux avec de courtes explications concernant les questions traitées.

Alter Ego 2 prévoit à la fin du manuel des *Activités de phonie-graphie*.

Dans *Alter ego +*, à la fin de chaque dossier, on trouve des tests d'évaluation élaborés pour vérifier l'acquisition des quatre compétences. Tous les trois dossiers, l'enseignant dispose d'une évaluation/bilan : « *il s'agit d'une véritable préparation à des certifications, ce qui permet à l'enseignant de valider les compétences de ses apprenants dans ces trois dossiers, voire même de revenir sur les acquis des dossiers précédents* ». ¹⁴

Dans *Le cahier d'activité* de l'apprenant chaque leçon comprend une partie intitulée *Du côté du lexique* et une autre intitulée *Du côté de la grammaire*. Les exercices peuvent être réalisés en classe ou à la maison. L'enseignant devrait aider l'apprenant à prendre conscience de ses progrès et de comprendre ses propres mécanismes d'apprentissage pour devenir réellement autonome.

Le « Portfolio », qui suit le modèle du *Cadre* et qui se décline en termes de capacités, est inséré au cahier d'activités : particulièrement détaillé, suivant

¹⁴ Véronique M Kizirian, Emmanuelle Daill, Annie Berthet, Catherine Hugot, Monique Waendendries, (2012), *Alter ego+*, Paris, Hachette

l'ordre des dossiers, portant sur les quatre compétences, il sépare sous la forme d'un tableau les capacités acquises ou en cours d'acquisition et énumère tous les actes de parole abordés. Mais il ne comporte pas d'indicateur grammatical.

La méthode *Alter Ego* ne prévoit pas de tests consacrés exclusivement à l'évaluation de la grammaire.

Nous avons l'impression que la méthode *Alter ego* ne suit pas vraiment le CECRL ; on peut y voir plutôt une acception mixte et éclectique.

4. La méthode *Echo*

*Echo*¹⁵ est une méthode sur quatre niveaux, qui s'adresse à des apprenants adultes ou grands-adolescents. Selon les auteurs « *par ses objectifs et sa méthodologie, Echo s'inscrit pleinement dans le CECRL* »¹⁶ et suit une approche actionnelle. Chaque niveau, de A1 à B2, est composé de la même manière : 3 Unités, dans chaque Unité, 4 leçons de 4 doubles pages ; à la fin de chaque unité il y a 4 pages *Bilan* et 3 pages *Evasion* et *Projet*.

Etant donné que l'objectif de cette communication est la grammaire et son évaluation, nous ne présentons pas l'organisation de chaque unité, et nous nous concentrons sur les pages consacrées à la conceptualisation de la langue.

La place importante accordée à la grammaire dans *Echo* est visible dès le début, dès le *Tableau des contenus*, qui commence par la rubrique *Grammaire* où sont affichés les contenus grammaticaux de chaque leçon.

Les deux pages intitulées *Ressources* proposent un parcours qui va de l'observation à la systématisation. L'apprenant est invité à observer, faire des hypothèses et tirer des conclusions sur le fonctionnement de la langue et ensuite de consulter les explications. Les explications minimales, simples et claires, accompagnées d'exemples, sont encadrées. L'apprenant a la possibilité de trouver les points langagiers dont il a besoin pour communiquer. La grammaire est contextualisée.

La rubrique *A l'écoute de la grammaire*, dans *Echo* A1 et A2, comporte des exercices structuraux destinés à l'acquisition de certaines structures grammaticales, des conjugaisons de verbes, du lexique, de la prononciation.

La même rubrique, intitulée cette fois *Travaillez vos automatismes*, dans *Echo* B1, située à la fin de la deuxième page de *Ressources*, rappelle déjà, par son titre, les approches « mécanicistes » selon la terminologie de Robert Galisson. Il s'agit d'exercices d'entraînement, d'exercices structuraux (Emplois du plus-que-parfait. Vous n'aimez pas Pierre. Répondez-lui comme dans l'exemple.

¹⁵ Girardet J., Pécheur J., *Echo*, niveaux A1, A2, B1, B2, Paris, Clé internationale, 2010, 2011 (remarque : il existe une nouvelle version de cette méthode *Echo (nouvelle version)*)

¹⁶ *Echo*, A1, Introduction, page I

*-Pourquoi tu n'as pas diné avec moi ? - Parce que j'avais déjà diné ! – Pourquoi tu n'es pas venu au cinéma voir Astérix ? - Parce que »).*¹⁷

Des rubriques consacrées aux contenus phonétiques existent dans les niveaux A1, A2 et B1(volume1) et sont nommées *Sons, rythmes, intonations et Prononciation*.

Les pages *Bilan*, intitulées *Évaluez-vous*, permettent à l'étudiant de s'autoévaluer à l'écrit et à l'oral pour faire le point sur son apprentissage. Dans les niveaux A1 et A2 de *Echo*, à la fin de chaque unité, l'apprenant *procède avec l'enseignant à un bilan de ses savoirs et de ses savoir-faire*.¹⁸ Les quatre pages de Bilan comportent douze parties, dont les onze évaluent les compétences acquises, par ex. *Vous pouvez parler de votre famille, vous savez prendre un rendez-vous, vous comprenez la description d'une personne, etc.*, et la douzième, qui occupe toute une page, intitulée *Vous utilisez correctement le français*, est consacrée à l'évaluation de la compétence grammaticale. On y trouve les exercices de grammaire classiques, par ex. *L'imparfait. Mettez les verbes entre parenthèses à l'imparfait. Les pronoms objet direct ou indirect. Répondez en utilisant un pronom*.¹⁹ Les Bilans dans le niveau B1 sont conçus de la même manière, sauf qu'il y a 9 parties.

À la fin du livre de l'apprenant, un *Aide-mémoire*, très riche et très clair, reprend les contenus grammaticaux abordés en les illustrant par des exemples ; on y trouve aussi la conjugaison des verbes.

Pour permettre aux apprenants de s'autoévaluer, chaque niveau de *Echo* est accompagné d'un petit livret nommé *Portfolio*, inspiré du PEL, qui permet à l'apprenant de noter «*les différents moments de son apprentissage ainsi que ses progrès en matière de savoir et de savoir-faire*»²⁰. Dans la partie *Compétences* de ces portfolios l'apprenant trouve des listes des savoir-faire travaillés dans l'unité où il peut noter si la compétence est acquise, en cours d'acquisition ou pas encore acquise. Une grille de report des résultats obtenus aux activités d'auto-évaluation du livre de l'élève et aux tests du fichier d'évaluation est à la disposition de l'apprenant. Ce livret comporte aussi des tests liés au CECRL qui permettent à l'apprenant de vérifier s'il a atteint le niveau demandé. Donc, les Portfolios de la méthode *Echo* se déclinent en termes de capacités et ne comportent pas d'indicateurs grammaticaux.

Dans le livre du professeur, les explications pour les pages *Ressources* commencent par un encadré *Objectifs* où les auteurs présentent les listes d'objectifs de Grammaire, de Lexique, de Phonétique.

¹⁷ Echo B1, p.29

¹⁸ Ibid. p.III

¹⁹ Echo A1 , pp. 120-121

²⁰ Ibid. p.III

On peut conclure que dans la méthode *Echo* la grammaire et le vocabulaire sont contextualisés. L'étudiant est actif, observe, écoute, déduit et construit. Des tableaux d'apprentissage, des exercices de systématisation et une séquence de phonétique liée au point de grammaire étudié complètent le travail sur la langue. Tout cela nous permet de conclure qu'il s'agit d'une approche éclectique dans la méthode *Echo* aussi.

Conclusion

La consultation de plusieurs articles sur la question (Defays, Cuq, Beacco), l'analyse de deux méthodes présentées ci-dessus, ainsi que les ensembles méthodologiques que nous avons consultés au cours de notre pratique, nous permettent de constater que la perspective actionnelle n'a pas apporté de changements fondamentalement différents de l'approche communicative dans le domaine de l'enseignement de la grammaire et de son évaluation. On propose des activités grammaticales sans passer par le déclaratif ou en le réduisant au maximum. Cela ne signifie pas que la grammaire disparaît de l'enseignement mais cela veut dire que la grammaire est simplement un moyen, un outil, et non un but en soi. En ce qui concerne la nature des activités grammaticales, on remarque une stabilité qui dure une trentaine d'année.²¹

Pour finir, nous voudrions conclure nos propos en rappelant les grandes options entre lesquelles les théories et les méthodes ont évolué, et évoluent encore, en citant Defays : « *Après une série de changements radicaux, la didactique et la pédagogie des langues actuelles, plutôt éclectiques, tentent de concilier les trois principes, moteurs de base de l'apprentissage d'une langue étrangère, que sont : l'explication, la répétition et la communication, en privilégiant certainement la dernière, mais en prévoyant différents dosages en fonction des profils, des conditions et des objectifs.* »²²

Bibliographie

- Bagnoli P., Dotti E., Praderi R., Ruel V., *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue.*, <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectivationnelleBagnoliRuel.pdf>
- Beacco J-C.,(2008) La « question de la grammaire » dans l'enseignement du FLE : nouveaux contextes, nouvelles perspectives, <http://gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Beacco.pdf>

²¹ Les typologies des exercices de grammaire décrites par Besse et Porquier ou par Vigner sont actuelles encore

²² Defays (2008), p.3

- Berard E., (1991) *L'approche communicative : théorie et pratiques*, Paris, Clé internationale
- Berthet A., Hugot C., Kizirian V. M., Sampsonis B., Waendendries M., (2006), *Alter ego*, niveaux A1 et A2, Paris, Hachette
- Besse H., (2010) *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, CREDIF, Didier
- Besse H., Porquier R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Didier
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris Didier, 2001
- Capelle G.et J., (1970) *La France en direct 1, 2*, Paris, Ed. Hachette
- Courtillon J., Raillard S., (1982), *Archipel 1*, Paris, Didier
- Cuq J.P., Gruca I. (2003) : *Cours de didactique du FLES*, PUG, Grenoble
- Defays, J-M., *Heurs et malheurs de la grammaire en didactique des langues étrangères, redéfinitions, restructurations, réorientations*, gramm-r.ulb.ac.be/fichiers/colloques/Nantes2008/Defays.pdf
- Denyer M., (2019), *Version originale*, Paris, Maison des langues
- Dervin F. & Suomela-Salmi E., *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/69212/assessment.pdf?sequence>
- Galisson R., (1980) *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé internationale
- Germain C., (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans de l'histoire*, Paris, Clé internationale
- Girardet J., Pécheur J., (2011), *Echo*, niveaux A1, A2, B1, B2 , Paris, Clé internationale
- Labascoule J., Lause Ch., Royer C., (2004), *Rond-point*, Paris, Maison des langues
- Mauger G., (1953) *Cours de langue et de civilisation françaises*, niveaux I, II, III, Paris, Hachette
- Puren C., (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* Paris, Clé internationale
- Puren C.,(2008) *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : Analyse comparative de trois manuels*, Puren_2008d_formes_pratiques_PA_3manuels
- Richterich R., Suter B., (1981-1983), *Cartes sur table 1, Cartes sur table 2*, Paris, Hachette
- Rivenc P., Guberina P., (1962), *Voix et images de France*, Paris, CREDIF, Didier
- Vigner G., (1984) *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Didier

Maria Rosa TURRISI

Università di Palermo

VALUTAZIONE E PROCESSI DI INSEGNAMENTO/APPRENDIMENTO

Abstract: In questo intervento ragioneremo sulle problematiche della valutazione legate a tre contesti tipici in cui si trova ad operare il docente di lingua: la classe plurilingue, il corso di lingua, l'esame di certificazione. La valutazione non è momento isolabile collocato al termine di un processo, ma strumento di controllo che accompagna il processo d'insegnamento-apprendimento nel suo sviluppo per verificare costantemente la validità dei mezzi impiegati rispetto agli obiettivi, dal punto di vista del docente, e il raggiungimento degli apprendimenti, dal punto di vista dell'apprendente. Valutazione e azione didattica sono molto interrelate: progettare un'attività comporta prevedere cosa si vuole valutare e come pertanto c'è un legame intrinseco fra metodologia didattica, modello valutativo, strumenti di valutazione e paradigmi teorici e operativi di riferimento.

Parole chiave: Valutazione, Misurazione, Progettazione didattica, Metodologie di insegnamento-apprendimento, Modelli epistemologici per la didattica e la valutazione, Competenza linguistica, Ottica plurilingue

In questo intervento ragioneremo sulle problematiche della valutazione legate a tre contesti tipici in cui si trova ad operare il docente di lingua:

1. La classe plurilingue, in cui sono presenti alunni per i quali la lingua di scolarizzazione è diversa dalla lingua madre e alunni per i quali lingua di scolarizzazione e lingua madre coincidono; in questo contesto la responsabilità del docente è legata ad una situazione di apprendimento centrata sulla "lingua per lo studio";
2. Il corso di lingua in cui sono presenti apprendenti stranieri e la responsabilità del docente è legata ad un insegnamento e una valutazione riferiti ad uno standard;
3. L'esame di certificazione in cui la responsabilità del valutatore è centrata sulla verifica del possesso di un determinato livello di lingua e non c'è una situazione di apprendimento di cui il docente-valutatore è responsabile.

In queste tre situazioni il legame fra situazione di apprendimento e valutazione non è dello stesso tipo; mentre è molto forte nelle situazioni 1 e 2, è invece debole o meglio non c'è nella terza situazione in cui la responsabilità dell'apprendimento è esclusivamente dello studente. Le situazioni 1 e 2 hanno come territorio di intersecazione l'apprendimento, mentre per la 2 e per la 3 il riferimento è lo standard delle prestazioni. Nelle tre situazioni è possibile riconoscere:

- Un legame fra percorsi di insegnamento/apprendimento e valutazione (dal più debole al meno debole);
- La presenza o meno di uno standard di riferimento che orienta la valutazione;
- La responsabilità dell'apprendente che può essere più o meno esclusiva.

Questo tipo di classificazione ha, in questa sede, una valenza orientante per ragionare sulle responsabilità del docente in merito alla valutazione e sui vincoli, normativi o epistemologici, a cui deve fare riferimento. Mentre è possibile, in generale, riconoscere il carattere formativo della valutazione nelle diverse situazioni di apprendimento, soprattutto in quelle di tipo scolastico, e, quindi, attribuire la responsabilità al docente, non del tutto scontata è, invece, la responsabilità del docente di lingua in merito alla dimensione comunicativa e alla competenza linguistica come competenza complessa; maggiore e più specifica è poi la responsabilità per il docente ad esempio di Italiano L2 (ma per qualsiasi docente che si trova ad operare in una classe con alunni stranieri) che non può prescindere dal prestare attenzione all'individualizzazione, dall'assunzione di un'ottica interculturale, dalla specificità della valutazione per gli alunni neoarrivati e dall'attenzione agli stadi di sviluppo della lingua.

Possiamo quindi affermare che la valutazione non è momento isolabile collocato al termine di un processo, ma strumento di controllo che accompagna il processo d'insegnamento-apprendimento nel suo sviluppo per verificare costantemente la validità dei mezzi impiegati rispetto agli obiettivi, dal punto di vista del docente, e il raggiungimento degli apprendimenti, dal punto di vista dell'apprendente.

In generale si può affermare che:

- Valutazione e azione didattica sono molto interrelate: progettare un'attività comporta prevedere **cosa si vuole valutare e come**;
- C'è un legame intrinseco fra metodologia didattica, modello valutativo e strumenti di valutazione (si pensi ad esempio alla *didattica per competenze* che rinvia a compiti di realtà, alla valutazione autentica, a rubriche valutative);

▪ Nella valutazione delle competenze linguistiche, il “Quadro di riferimento” è un vincolo per la valutazione/certificazione ma è anche uno *script* di riferimento per la costruzione di situazioni di apprendimento, cioè il modello teorico (o meglio il modello di lingua) di riferimento che orienta la pratica didattica e la sua coerente pratica valutativa.

È necessario, pertanto, riconoscere che i soggetti della valutazione sono due, i docenti e gli alunni, e che c'è una profonda differenza fra una valutazione orientata alla registrazione delle prestazioni degli alunni secondo la quale alla bravura del docente corrisponde il successo dei più capaci e una selezione rigorosa e, invece, una valutazione come processo complesso che coinvolge la responsabilità del docente e dell'alunno, soggetti entrambi del processo di apprendimento.

Quanto fin qui affermato, ci consente di descrivere quali sono le “condizioni” necessarie per una corretta pratica valutativa e cioè:

- Progettare il processo di apprendimento (sapere quali devono essere le prestazioni che si vogliono raggiungere, individuare le attività di apprendimento, selezionare il materiale per l'apprendimento);
- Riconoscere le variabili esterne al processo di apprendimento che interferiscono con esso ma che non possono essere oggetto di valutazione (si pensi all'effetto “Pigmalione” o all'effetto “alone”);¹
- Riconoscere la differenza fra “**valutazione**” come procedimento di giudizio che richiede una fase istruttoria di ricerca di informazioni sul possesso di una conoscenza o di una competenza e “**misurazione**” come attribuzione di un punteggio.

Occorre precisare poi che i contesti di insegnamento delle lingue cui fare riferimento possono essere almeno tre:

- I Percorsi curriculari in contesto scolastico;
- Le Attività extracurricolari non necessariamente in contesto scolastico;
- I Corsi di lingua per livelli.

In tutte e tre i casi c'è un quadro di riferimento istituzionale o di criteri condivisi

¹ L'effetto “alone” si verifica quando elementi estranei ad una prestazione influenzano la valutazione, in genere elementi che riguardano la persona; l'effetto “Pigmalione” si verifica quando le aspettative, positive o negative, che gli insegnanti nutrono nei confronti dei propri studenti, influenzano i loro risultati scolastici (Rosental e Jacobson, 1972).

Mi sembra opportuno precisare che modelli e pratiche di insegnamento e di valutazione fanno riferimento a diversi modelli epistemologici.

Se il riferimento è il **comportamentismo** allora l'apprendimento viene inteso come una modifica del comportamento; se il comportamento è osservabile e misurabile allora la modificazione coincide con la risposta che un soggetto fornisce ad uno stimolo; dal punto di vista della valutazione, il riferimento è il

“paradigma della decisione” che ritiene necessario fondare scientificamente la decisione per classificare e selezionare; la valutazione va riferita ad una **misura** con attenzione al prodotto. L'adozione di questo modello coincide con la diffusione delle prove oggettive e la pretesa riduzione della soggettività dell'esaminatore.

Se il riferimento è il **costruttivismo**, per cui l'apprendimento è il risultato di una costruzione e il soggetto prende parte attiva a tale costruzione che avviene attraverso un processo di autoregolazione continua e l'apprendimento è frutto di assimilazione e adattamento, allora la valutazione farà riferimento al “paradigma dell'informazione” secondo il quale la valutazione ha una funzione formativa, si definisce come raccolta di informazioni non solo sul prodotto ma anche sul processo di insegnamento-apprendimento e c'è un legame forte fra valutazione e programmazione e tra valutazione e azione di insegnamento.

In questa direzione si colloca anche la valutazione interpretativa (analisi etnografica ed ermeneutica) secondo cui gli apprendimenti conseguiti devono essere compresi e interpretati e l'apprendimento ha una storia riconoscibile anche dal soggetto che apprende. In questo contesto la valutazione ha una funzione riflessiva e quindi *metacognitiva* e rimanda a pratiche riflessive, introspettive, conversazionali e autobiografiche.

Gli aspetti della riflessività e dell'autovalutazione costituiscono per gli insegnanti un elemento fondamentale per lo sviluppo della propria professionalità, mentre per gli alunni sono una condizione irrinunciabile per il controllo del proprio processo di apprendimento.

In questo scenario metodologico è necessario poi definire lo scenario procedurale, cioè lo scenario entro cui si esplicano le azioni didattiche e valutative dei docenti. In questa direzione, un ruolo decisivo è rappresentato dall'analisi della disciplina che costituisce la “bussola” per operare decisioni in campo valutativo. Il docente deve, quindi, porsi alcune domande critiche ineludibili e cioè:

- quali sono i contenuti della disciplina?
- quali abilità devono essere sviluppate?
- quali competenze devono acquisire gli alunni?
- quali attività di apprendimento devono essere svolte per sviluppare abilità e competenze?

Per quanto riguarda, in particolare, l'insegnamento della lingua, rappresentano domande critiche:

- Quale contenuto linguistico?
- In quale contesto?
- Quale livello di prestazione?
- Quali indicatori di riferimento per descrivere l'abilità o la competenza?

Per ragionare in questa ottica, ci sembra utile richiamare le definizioni di competenza cui si fa qui riferimento: la competenza *«indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia»* (European Framework of Key Competences e The European Qualification Framework for lifelong learning (EQF).

Nel QCER le competenze includono *«conoscenze, abilità e atteggiamenti che l'apprendente costruisce nel corso della propria esperienza di uso della lingua e che gli permettono di far fronte alle esigenze della comunicazione superando le frontiere linguistiche e culturali (vale a dire realizzare compiti e attività comunicative nei diversi contesti della vita sociale, tenendo conto di condizioni e vincoli esistenti)»*. In altri termini *«le competenze sono costituite dall'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono ad una persona di compiere delle azioni»* e che *«sottointendono l'uso della lingua a qualsiasi livello»*

(Consiglio d'Europa, Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione linguistica e interculturale, 2010).

Possiamo quindi affermare che:

- le competenze **sono legate alle situazioni, a compiti complessi**, socialmente pertinenti e, dunque, che sono "sitate";
- le competenze sono **unità relativamente complesse**;
- le competenze fanno appello a differenti risorse **interne** (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed **esterne** (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate

(Consiglio d'Europa CARAP- Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (2012).

Non si può poi tralasciare di porre l'attenzione a quell'approccio che meglio risponde ai contesti di apprendimento della società multietnica e interculturale, cioè all'**ottica plurilingue**, che consente di declinare in maniera complessa la competenza dell'apprendente a partire dal riconoscimento di quelle che possiede nella lingua materna prima e oltre la scolarizzazione. In questa ottica occorre adottare una visione "olistica" del processo di insegnamento-apprendimento, che tenga insieme competenze e culture linguistiche di cui ciascun apprendente è portatore; riconoscere che competenze e culture linguistiche poggiano su: saperi, saper fare, atteggiamenti, disposizioni e modi di apprendere; riconoscere e valorizzare il repertorio individuale dell'apprendente con riferimento alla componente linguistica (fonologia, lessico, ortografia, tipi di frase), alla componente sociolinguistica (registri disponibili in relazione a situazioni di apprendimento) e alla componente pragmatica (atti linguistici, forme di testo e generi compresi in diverse lingue). L'adozione dell'ottica "olistica" del processo di insegnamento-apprendimento impone di guardare alla competenza linguistica come una competenza complessa, di utilizzare strumenti di valutazione che meglio consentano di tenere conto di tale complessità, di tener conto delle diversità degli apprendenti, improntando al realismo le attese in ordine ai risultati.

Pertanto una proposta di valutazione che consenta di rispettare la pluralità delle situazioni di apprendimento potrebbe essere costituita da una pluralità di pratiche e strumenti valutativi in cui test e prove strutturate, prestazioni osservate con rubriche valutative e osservazioni fra pari si collocano in un continuum che concorre a costruire il "portfolio" di apprendimento delle lingue. In questa direzione il QCER rappresenta un documento di riferimento fondamentale il cui merito principale è quello di aver elaborato un linguaggio comune che permette di rendere trasparenti e comparabili i percorsi di insegnamento, le tappe di apprendimento, i livelli di competenza raggiunti in una lingua; è descrittivo e fornisce elementi autovalutativi per l'apprendente. Inoltre la definizione di "livelli" di competenza, che è in una certa misura arbitraria perché l'apprendimento di una lingua è un processo continuo e individuale, tuttavia è utile, in quanto consente di disporre di una scala con livelli definiti in cui viene fatta una descrizione dei risultati che ci si possono aspettare ai diversi livelli; inoltre la formulazione di enunciati che descrivano gli obiettivi di apprendimento è declinata in modo trasparente e realistico, mentre l'articolazione dell'apprendimento è organizzato in unità che tengono conto di una progressione e assicurano la continuità (le attività e i materiali devono essere in rapporto reciproco con i livelli); infine, consente il confronto fra differenti sistemi di qualificazione linguistica.

Anche se sulla scala i livelli sembrano essere equidistanti, questo non vuol dire che un apprendente impiegherà lo stesso tempo per raggiungere i diversi gradi di competenza. Le dimensioni orizzontale e verticale si incrociano

nel senso che progredire in una lingua significa anche ampliare la gamma delle attività, delle abilità e delle conoscenze linguistiche. Il progresso non consiste solo nel salire lungo la scala verticale, ma anche nell'acquisire la capacità di compiere una serie più ampia di attività comunicative.

Appare utile, a questo punto del nostro ragionamento, interrogarsi sullo stato dell'arte nei sistemi scolastici della maggior parte dei Paesi europei in merito alle pratiche valutative; mentre infatti, per le "scuole di lingua" (siano esse pubbliche o private) e per gli enti certificatori, gli standard di prestazione risultano chiari e sono condivisi, non altrettanto solide possono essere considerate le pratiche valutative nelle classi plurilingui. Se si pensa, ad esempio, al sistema scolastico italiano si può realisticamente affermare che gli insegnanti hanno, in generale, una formazione debole nell'ambito della valutazione, che l'ottica del plurilinguismo non può essere data come acquisita dai docenti sia come conoscenza dei documenti di riferimento sia come modello culturale per impostare la didattica delle lingue, che la riflessione sulla valutazione come interfaccia di metodologie e pratiche didattiche non è sempre condivisa dai docenti delle varie discipline ma neanche da quelli di lingua.

Infine, ma non meno importante, è utile ricordare che in un'Europa in cui il flusso dei migranti sta cambiando gli scenari delle nostre classi, occorre avere una maggiore consapevolezza del fatto che la conoscenza della varietà degli apprendenti e dei loro percorsi di acquisizione delle lingue è il prerequisito per un apprendimento che garantisca l'equità e il successo formativo, obiettivo a cui tutti i Paesi devono prestare attenzione e verso cui devono convergere gli sforzi di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Consiglio d'Europa, 2010. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per un'educazione linguistica e interculturale*, in Italiano Lingua due n. 1/2011, in www.italianolinguadue.unimi.it
- Consiglio d'Europa, 2012. Quadri di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP), in www.italianolinguadue.unimi.it
- Consiglio d'Europa, 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*, La Nuova Italia.
- A. Arcuri, E. Mocciaro, (a cura di), 2014. *Verso una didattica linguistica riflessiva*, Università di Palermo.
- Rosa Calò, 2015. *Educazione linguistica e plurilinguismo*, Aracne.
- Lucio Guasti, 2013. *Competenze e valutazione metodologica*, Erikson.

Viviana VINCI,
Giovanna ZACCARO¹

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

PROGETTARE DISPOSITIVI PER PROMUOVERE E VALUTARE LE COMPETENZE LINGUISTICO-LETTERARIE: L'ESPERIENZA DIDASCO

Abstract: La promozione della competenza linguistico-letteraria nella scuola – connessa alla costruzione di specifici dispositivi di valutazione della stessa - è stata recentemente oggetto di attenzione all'interno del dibattito scientifico italiano. Si presentano alcuni dispositivi, nati dall'esperienza del gruppo di ricerca collaborativa pugliese “*DidaSco - Didattiche Scolastiche*” (coordinato da Loredana Perla, 2014), basato sul partenariato fra Scuola e Università. Inquadrati all'interno del modello *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Koehler, Mishra, 2005), nato sulla scia del *Pedagogical Content Knowledge* di L. Shulman (1986) – che pone a oggetto di studio le interconnessioni fra contenuto disciplinare, gestione pedagogica del contenuto e tecnologia – tali dispositivi mostrano la necessità di promuovere la collaborazione nella ricerca fra esperti dei saperi disciplinari ed esperti di Didattica generale, portatori di competenze plurime e complementari.

Parole chiave: competenza linguistico-letteraria, valutazione, *Technological Pedagogical Content Knowledge*, saperi disciplinari, tecnologie didattiche

La “sfida” di promuovere e valutare le competenze linguistico-letterarie degli studenti costituisce una frontiera assai innovativa per la didattica disciplinare, che richiede il dialogo e la collaborazione nella ricerca fra esperti con competenze plurime e complementari: per un verso, esperti di Didattica disciplinare, a salvaguardia degli statuti epistemici dei singoli domini disciplinari all'interno di un'istanza emergente che richiede interdisciplinarietà e polireferenzialità; per altro verso, esperti di Didattica generale, impegnati nella costruzione di dispositivi e strumenti di valutazione strutturati secondo logiche progettuali peculiari. Più specificamente, la promozione della *competenza letteraria nella scuola* – connessa alla costruzione di specifici *dispositivi di*

¹ Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, la redazione del paragrafo 1 è a cura di Giovanna Zaccaro, la redazione dei paragrafi 2, 3 e 4 è a cura di Viviana Vinci.

valutazione della stessa - è stata recentemente oggetto di attenzione all'interno del dibattito scientifico italiano. Paradigmatici per livello di innovazione, in particolare, due progetti: *Compita – Competenze dell'Italiano* e la ricerca-formazione collaborativa *I Nuovi Licei alla prova delle competenze* (Perla, 2014).

Nel saggio vengono presentati in dettaglio alcuni dispositivi, esito della ricerca-formazione *I Nuovi Licei alla prova delle competenze* con gli istituti scolastici liceali pugliesi e inquadrati all'interno del modello TPCCK (Koehler, Mishra, 2005, nato sulla scia del PCK di L. Shulman, 1986, che pone a oggetto di studio le interconnessioni fra contenuto disciplinare, gestione pedagogica del contenuto e tecnologia): il primo, un ipermedia co-progettato al fine di generare apprendimento interdisciplinare per una didattica per competenze; il secondo, il 'FlipBook Don Chisciotte', che si presenta sotto forma di libro elettronico a cui è collegata una piattaforma LMS funzionale all'interazione a distanza e in grado di consentire forme di progettazione collaborativa o narrazione autobiografica; il terzo, un modello autoriale di autoproduzioni in didattica delle lingue. I tre dispositivi costituiscono solo alcune esemplificazioni nate dall'esperienza del gruppo di ricerca collaborativa pugliese Scuola-Università *DidaSco - Didattiche Scolastiche*, coordinato da Loredana Perla (2014).

1. La promozione della competenza letteraria nella scuola: il progetto Compita

La definizione di un *Quadro di Riferimento* della competenza letteraria, intesa specificamente come *expertise* complessa e interpretativa che implica processi di alto livello in tutte le sue occorrenze di lettura e di scrittura, è da tempo oggetto di attenzione, anche in Italia. Fra le esperienze paradigmatiche in tale direzione, è opportuno, si è detto, ricordare almeno due progetti.

Il primo. Si tratta di *Compita – Competenze dell'Italiano*, progetto pilota finalizzato a promuovere l'innovazione didattica dell'italiano nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado, sostenuto da una convenzione del Miur, Direzione Generale per gli Ordinamenti e per l'Autonomia Scolastica, con l'Università di Bari capofila, che ha coinvolto in una sperimentazione triennale altre dieci università e quarantacinque scuole di secondo grado (licei, istituti tecnici e istituti professionali), selezionate su tutto il territorio nazionale (cfr. <http://www.compita.it>).

Recuperando la natura *ludica* dell'interpretazione letteraria (Picard, 1986), considerata come il "far giocare la parola di un testo" o, più precisamente, come un "gioco di transduzione", ossia il trasferimento di un testo da un'epoca ad un'altra, da un ambito del sapere a un altro, capace di favorire il *transfert* cognitivo ed empatico dai libri alla vita (Citton, 2011; Ceserani, 2010; Macé,

2011), il progetto *Compità* ha permesso di valorizzare alcuni presupposti teorico-metodologici che giustificano la sperimentazione di strategie e approcci interdisciplinari, multimediali e basati sul confronto fra linguaggi: la considerazione della lettura di un testo letterario come operazione intellettuale complessa, che coinvolge allo stesso tempo dimensioni linguistiche, formali, culturali, storiche, psicologiche e pedagogiche; lo stretto legame fra comprensione di un'opera letteraria e forme di riappropriazione e distanziamento da parte del lettore; la funzione sociale della letteratura nell'educare le emozioni e la promozione di legami interpersonali; la natura strettamente "interdisciplinare" e l'apertura interculturale della letteratura; l'intreccio fra educazione letteraria ed educazione linguistica (Sclarandis, Spingola, 2013).

“Ben lontana dalla esclusiva conoscenza enciclopedica di una fitta schiera di “classici”, la competenza letteraria/interpretativa, alla fine della scuola secondaria di II grado, si esplica pertanto attraverso procedure sperimentali e attive che coinvolgono tutte le abilità implicate nel pensiero critico, dall'espressione orale e scritta all'interazione. Essa presiede alla conquista di quella parola che fa spazio all'emozione e al pensiero, in un percorso di emancipazione da ogni forma di minorità, di accettazione delle responsabilità della vita, di accesso alla cittadinanza piena” (ivi, p. 39).

Se la competenza letteraria implica la capacità di selezionare elementi testuali spostandoli dal contesto di origine per farli entrare in risonanza con un contesto nuovo, allora la sua educazione si muove non tanto nella promozione del “sapere” - un sapere autorevole di per sé, come nel modello dell'*arricchimento culturale*, definito da Martini (2004) come esito del processo di interazione tra soggetto e oggetto culturale, a prescindere dal valore d'uso di ciò che si appreso - quanto nell'idea della letteratura come “sperimentazione” capace di connettere testi del passato, considerati arcaici, con linguaggi differenti, di leggere il passato per la ricostruzione di nuove relazioni per il futuro: l'obiettivo è *costruire ponti* capaci di connettere la tradizione letteraria dei saperi (scolastici, analitici, astratti e sistematici) con le esperienze di vita degli studenti. Nell'insegnamento della letteratura occorre – senza rinunciare al rigore della disciplina - far comprendere agli studenti il valore degli studi letterari per il personale sviluppo intellettuale, personale e professionale, quindi concedere spazio alla partecipazione, alla creatività e alla autonomia di giudizio degli studenti:

“L'insegnamento implica dunque prima di tutto un'operazione meta-didattica: se l'insegnante non ha chiare le ragioni formative che stanno alla base della lettura dei classici, non potrà mai trasmetterle ai propri allievi” (Gatti, 2013, p. 134).

Interpretare un testo letterario non equivale certamente a leggerlo, ma implica – oltre alla *conoscenza* – anche una capacità di comprensione, riappropriazione e valutazione del testo scritto: fra gli esiti del progetto Compita, infatti, emerge la redazione di una scheda sinottica delle quattro competenze letterarie² (conoscenza, comprensione, riappropriazione, valutazione), dei descrittori e degli indicatori di ogni ambito per il secondo biennio e l'ultimo anno delle superiori di secondo grado.

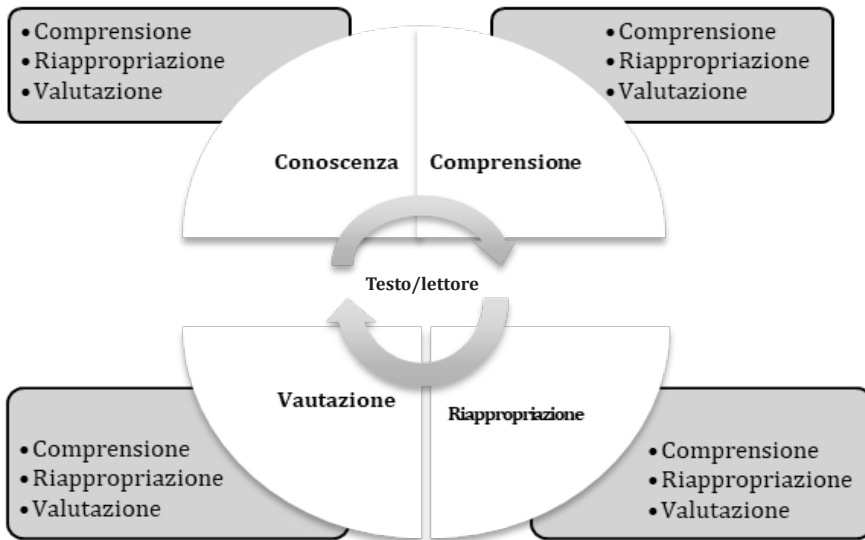


Fig. 1: *Rappresentazione della competenza letteraria*
(Fonte: Sclarandis, Spingola, 2015, p. 38)

² Cfr. <http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/Sinottica-Competenze-letterarie.pdf>. Anche Colombo aveva individuato, nel 2001, alcune competenze a fondamento dell'educazione letteraria: la competenza di comprensione dei testi, di analisi, di interpretazione, di contestualizzazione storica.

Aspetti della competenza letteraria/interpretativa	Indici disciplinari		Metodologia		Strategia di controllo in situazione	
	Poesia	Prosa	Poesia	Prosa	Poesia	Prosa
1. CONOSCENZA (corrisponde al primo accesso al testo letterario)	<ul style="list-style-type: none"> - Significato delle parole; - Struttura logica del periodo; - Forme ritmico-metriche; - Figure retoriche; - Attori della scena (chi parla, cosa dice e/o fa); - Argomento (Tema); - Coordinate spazio-temporali interne e situazione; - Collocazione del testo nell'opera di appartenenza 	<ul style="list-style-type: none"> - Significato delle parole; - Struttura logica del periodo; - Figure retoriche; - Attori della scena e azione (chi parla, cosa dice e/o fa); - Argomento (Tema); - Coordinate spazio-temporali interne e situazione; - Collocazione del testo nell'opera di appartenenza 	<ul style="list-style-type: none"> - Euristica - Centralità del testo - Centralità del lettore - Usi di una pluralità di strumenti tra cui quelli digitali - Lettura espressiva ad alta voce 	<ul style="list-style-type: none"> - Euristica - Centralità del testo - Centralità del lettore - Usi di una pluralità di strumenti tra cui quelli digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande guida - Parafrasi orale e cooperativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande guida
2. COMPRESIONE (corrisponde al riconoscimento delle forme e dei significati storici del testo)	<ul style="list-style-type: none"> - Scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua); - Significati denotativi/connotativi del testo; - Principali figure retoriche funzionali al significato del testo; - Rinvii all'extratesto (fatti biografici dell'autore e/o storici); - Relazione tra il testo e la struttura complessiva dell'opera di appartenenza 	<ul style="list-style-type: none"> - Scarto del significato nell'uso delle parole nel testo e nella lingua corrente (storia della lingua); - Livelli e forme della narrazione; - Varietà dei registri comunicativi; - Principali figure retoriche in funzione del significato del testo; - Rinvii all'extratesto (fatti biografici dell'autore e/o storici); - Relazione tra il testo e la struttura complessiva dell'opera di appartenenza 	<ul style="list-style-type: none"> - Lettura espressiva ad alta voce - Euristica - Centralità del testo - Centralità del lettore - Attività laboratoriali - Uso di strumenti digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Euristica - Centralità del testo - Centralità del lettore - Attività laboratoriali - Uso di strumenti digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Parafrasi puntuale - Domande guida - Domande a risposta aperta sintetica - Richiesta di elementi di critica testuale e di storia letteraria (da declinare con gradualità per anno scolastico) 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande guida - Domande a risposta aperta sintetica - Riassunto - Richiesta di elementi di critica testuale e di storia letteraria (da declinare con gradualità per anno scolastico)
3. RIAPPROPRIAZIONE (corrisponde alla manipolazione testuale, alla contestualizzazione intra ed extratestuale, all'interpretazione fondata sulla storicità del testo e su quella del lettore)	<ul style="list-style-type: none"> a. Ipotesi sui significati del testo; b. Relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extratestuali (movimenti, epoche, poetiche); c. intenzionalità dell'autore e scelta del genere; d. analogia e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi o di linguaggi differenti; e. confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> a. Rapporto fra realtà e invenzione; b. Ipotesi sui significati della vicenda; c. Relazione fra elementi intratestuali (tematici, strutturali, formali, lessicali) ed extratestuali (movimenti, epoche, poetiche); d. intenzionalità dell'autore e scelta del genere; e. analogia e differenze fra testi dello stesso autore, di autori diversi o di linguaggi differenti; f. confronto interculturale fra testi della letteratura mondiale 	<ul style="list-style-type: none"> - Centralità del lettore - Comunità ermeneutica - Uso di strumenti digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Centralità del lettore - Comunità ermeneutica - Uso di strumenti digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande di analisi e di sintesi (risposte aperte e chiuse); - Domande mirate all'attualizzazione; Interpretazioni argomentate fondate sul testo; - Confronti intertestuali e/o intersemiotici; - Riscritture vincolate e/o creative - Rielaborazioni multimediali e intersemiotiche (arte-fatti sinestetici) 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande di analisi e di sintesi (risposte aperte e chiuse); - Domande mirate all'attualizzazione; - Interpretazioni argomentate fondate sul testo; - Rielaborazioni e confronti intertestuali e/o intersemiotici; - Riscritture vincolate e/o creative
4. VALUTAZIONE (corrisponde all'assunzione consapevole da parte del lettore della propria vicinanza o distanza dal testo – contenuto e forma)	<ul style="list-style-type: none"> - Giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo; - Giudizio sulla portata storica del senso complessivo del testo; - Vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere; - Vaglio delle scelte stilistiche dell'autore. 	<ul style="list-style-type: none"> - Giudizio sul valore per sé di quanto si dice nel testo e dei diversi punti di vista; - Giudizio sulla portata storica del senso complessivo del testo; - Vaglio dell'efficacia espressiva del testo e del genere; - Vaglio delle scelte stilistiche dell'autore. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centralità del lettore - Centralità del testo - Uso di strumenti digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Centralità del lettore - Centralità del testo - Uso di strumenti digitali 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande a risposta aperta sintetica - Motivazione argomentata (scritta o orale personale o di gruppo) del valore attribuito al testo (contenuto e forma) 	<ul style="list-style-type: none"> - Domande a risposta aperta sintetica - Motivazione argomentata (scritta o orale personale o di gruppo) del valore attribuito al testo (contenuto e forma)

Tab. 1: Scheda sinottica per la valutazione delle Competenze letterarie

Fonte: <http://www.compita.it/wp-content/uploads/2015/02/Sinottica-Competenze-letterarie.pdf>

La costruzione di strumenti per la valutazione della competenza letteraria, all'interno di Compita, è avvenuta grazie al dialogo fra esperti di didattica generale ed esperti del sapere disciplinare: un dialogo, questo, rafforzato dalla partnership di una "terza voce" interpellata pariteticamente nella costruzione di un sapere *utile* sia al mondo della ricerca, che al mondo della scuola – la "voce dell'insegnante" – all'interno del secondo progetto precedentemente menzionato.

Vediamolo specificatamente.

2. Progettare il curricolo scolastico per promuovere la competenza letteraria: il progetto nei Licei

La ricerca-formazione a statuto collaborativo "I Nuovi Licei alla prova delle competenze" (Perla, 2014) ha avuto come fine principale quello di delineare un possibile modello di accompagnamento didattico per supportare i docenti del primo biennio liceale nella *progettazione per competenze*³ e nella strutturazione del *curricolo* scolastico (Dewey, 1902; Bobbit, 1918; 1924; Tyler, 1949; Pinar, 2003; Scurati, 1990). Il curricolo è stato assunto come dispositivo strutturante l'agire didattico e strumento "per pensare e organizzare la formazione scolastica" (Baldacci, 2006, p. 68): esso induce i docenti a ragionare sulle componenti costitutive del discorso didattico (contenuti, strumenti, risorse, ambienti allestiti dagli insegnanti al fine di far conseguire agli allievi gli obiettivi formativi prescritti dai Programmi ministeriali e declinati nel piano dell'offerta formativa e nella programmazione), a cominciare dal rapporto fra *saperi da insegnare* e mediatori di insegnamento (Damiano 2013), un rapporto che è necessario ripensare in una progettazione curricolare liceale in funzione di una didattica delle competenze, a partire dalla costruzione di situazioni-problema che mettano gli studenti in condizione di mobilitare e finalizzare le proprie conoscenze (Perla, Vinci 2016).

Il framework teorico-metodologico della ricerca, maturato nell'ambito degli studi franco-canadesi sulla formazione degli insegnanti alla metà degli anni '90, pone tre soggettività in partenariato/dialogo: didatta generale, didatta

³ La standardizzazione dei sistemi formativi europei – scolastici e universitari – nei traguardi di apprendimenti in uscita degli studenti ha portato, com'è noto, al tentativo di "conformare" i curricula formativi italiani all'istanza di sviluppo, definita nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo del Consiglio del 23 agosto 2008, di competenze chiave per l'apprendimento permanente. Scuola e Università, all'interno di una cornice Lifelong e Lifewide Learning, sono chiamate a far apprendere agli allievi saperi trasferibili e un atteggiamento che implichi profondamente la metabilità cognitiva del transfert, l'auto-regolazione, l'imparare ad imparare (Perla, 2014). Nello sviluppo delle competenze trasversali e multidisciplinari (Rey, 2003), ogni disciplina concorre alla promozione della competenza, intesa come complessa mobilitazione intenzionale di una combinatoria di risorse personali e di contesto al fine di affrontare una situazione-problema e risolverla (Perla, 2014; Maccario, 2012; Rey, 2003; Le Boterf et al. 2008; Pellerrey, 2004; Castoldi 2016; Trincherò 2012).

disciplinare, insegnante, implicate pariteticamente, sia pure con posture diverse, di fronte al medesimo oggetto di studio (Perla, 2010, 2011, 2012, 2014). La cornice più ampia è costituito dagli studi sulla *didattica professionale* (Vinatier, Altet, 2008; Calderhead 1992; Pastrè, 2002; Pastrè 2008; Ria, Leblanc, Serres, Durand, 2006; Perla, 2012), che adottano protocolli fenomenologici e dispositivi dell'analisi di pratica (Altet, 2003; Vinatier, Altet, 2008; Perla, 2005, 2010; Maubant, Martineau, 2011; Loughran, Hamilton, Laboskey, Russell, 2004) basati su modelli di ricerca-formazione sempre più orientati al riconoscimento del cosiddetto “sapere del pratico” (Perla, 2010, 2011), del peso delle conoscenze pre-riflessive e dei saperi incorporati nelle pratiche degli insegnanti, del “pensiero degli insegnanti” (il *Teacher's Thought*) e da tutti quegli elementi che ne sottendono la soggettività.

Il dispositivo progettuale co-costruito collaborativamente dai docenti partecipanti alla sperimentazione e dall'équipe DidaSco è rappresentato da una Unità di Competenza - che può essere progettata dal singolo docente (e allora si parlerà di UdiCo a disciplina prevalente) oppure da un team di docenti di varie discipline (e allora si parlerà di UdiCo co-disciplinari): una *proposta metodologica* e uno strumento documentale che racchiude molte indicazioni su come organizzare e gestire l'attività di apprendimento e insegnamento per competenze nel biennio liceale (Perla, 2014; Perla, Vinci 2016). Tale dispositivo di accompagnamento alla progettazione per competenze è costituito da “schede tutoriali”, corrispondenti ad altrettante fasi operative di redazione della progettazione, utilizzate in sequenza:

Scheda a) – Mappa di descrizione dei risultati di apprendimento comuni in uscita dal Liceo, distinta per indirizzo liceale. La compilazione è a cura del Collegio dei Docenti, dopodiché viene condivisa a livello dipartimentale e interdipartimentale;

AREA LINGUISTICA E COMUNICATIVA (parametro comune a tutti i Licei)	I biennio	II BIENNIO	V ANNO
Padroneggiare pienamente la lingua italiana	Sa esporre e comunicare oralmente in modo chiaro e corretto gli argomenti trattati Sa usare gli strumenti espressivi e argomentativi per gestire la comunicazione verbale in contesti scientifici Comprende e rielabora concetti essenziali tratti dalla lettura di brani scientifici	Gestisce la scrittura e i linguaggi specifici delle discipline scientifiche Seleziona informazioni e le rielabora per produrre testi corretti e adattabili alle varie situazioni comunicative Produce semplici testi di varia natura rispondenti ai diversi scopi e destinatari della comunicazione	Gestisce correttamente la comunicazione, utilizzando i linguaggi specifici delle discipline scientifiche Seleziona informazioni e le rielabora in modo critico per produrre testi corretti e adattabili alle varie situazioni comunicative Produce testi di carattere scientifico rispondenti ai diversi scopi e destinatari della comunicazione
Aver acquisito, in una lingua straniera moderna, strutture, modalità e competenze comunicative corrispondenti almeno al Livello B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento.		È in grado di comprendere i testi scritti in una lingua straniera moderna, di comunicare con lessico semplice e relazionare su argomenti scientifici (CLIL)	È in grado di comunicare agevolmente e di relazionare utilizzando un lessico più complesso intorno ad argomenti scientifici (CLIL)
Utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per studiare, fare ricerca, comunicare	Conosce che cos'è una rete e utilizza internet per raccogliere informazioni e comunicare usa le potenzialità offerte dal pc e dai più comuni programmi applicativi per produrre materiale digitale	Gestisce correttamente le tecnologie informatiche e multimediali per fare ricerca, comunicare, produrre materiale di tipo digitale	Gestisce correttamente, consapevolmente e in modo critico le tecnologie informatiche e multimediali per fare ricerca, comunicare, produrre materiale di tipo digitale

Tab. 2: Estratto della Mappa di descrizione dei risultati di apprendimento comuni in uscita dal Liceo (area linguistica e comunicativa)

Scheda b) – Mappa di intersezione discipline-assi. La compilazione è a cura dei singoli Dipartimenti mentre la condivisione avviene a livello interdipartimentale. Questa mappa visualizza con immediatezza le discipline prevalenti nella promozione di una determinata competenza e le discipline che invece semplicemente vi “concorrono”;

Discipline/ Competenze	ASSE LINGUISTICO						ASSE MATEMATICO				ASSE SCIENTIFICO-TECNOLOGICO			ASSE STORICO-SOCIALE		
	L1	L2	L3	L4	L5	L6	M1	M2	M3	M4	S1	S2	S3	G1	G2	G3
	RELIGIONE															
Ling. e lett. Italiana																
Ling. e lett. latina																
Lingua inglese																
Storia e Geografia																
Matematica																
Scienze																
Scienze mot. e sport																
Discipline specifiche																

Tab. 3: Estratto della Mappa di intersezione discipline-assi

Scheda c) – Matrice degli assi culturali e delle competenze di cittadinanza. È una sintesi operativa del documento sul Nuovo Obbligo d’Istruzione (Decreto n. 139/2007). L’utilità di questa matrice sta nel costituire un riferimento condiviso da tutti i dipartimenti. La sua compilazione avviene prima a livello interdipartimentale, la condivisione è all’interno dei singoli Dipartimenti laddove funge appunto da griglia referenziale complessiva.

Asse dei linguaggi

COMPETENZE DI CITTADINANZA	COMPETENZE DI ASSE	ABILITA’/CAPACITA’	CONOSCENZE	DISCIPLINE PREVALENTI	DISCIPLINE CONCORRENTI
Comunicare Collaborare e partecipare Individuare collegamenti e relazioni	L1. Padroneggiare gli strumenti espressivi ed argomentativi indispensabili per gestire l’interazione comunicativa verbale in vari contesti	L1.1. Comprendere il messaggio contenuto in un testo orale L1.2. Cogliere le relazioni logiche tra le varie componenti di un testo orale L1.3. Esporre in modo chiaro logico e coerente esperienze vissute o testi ascoltati L1.4. Riconoscere differenti registri comunicativi di un testo orale L1.5. Affrontare molteplici situazioni comunicative scambiando informazioni, idee per esprimere anche il proprio punto di vista L1.6. Individuare il punto di vista dell’altro in contesti formali ed informali	Principali strutture grammaticali della lingua italiana Elementi di base della funzione della lingua Lessico fondamentale per la gestione di semplici comunicazioni orali in contesti formali e informali Contesto, scopo e destinatario della comunicazione Codici fondamentali della comunicazione orale, verbale e non verbale Principi di organizzazione del discorso descrittivo, narrativo, espositivo, argomentativo	Lingua e letteratura italiana Lingua straniera Arte	Tutte le discipline ognuna con la sua specificità
Comunicare Collaborare e partecipare Individuare collegamenti e relazioni	L2. Leggere, comprendere ed interpretare testi scritti di vario tipo	L2.1. Padroneggiare le strutture della lingua presenti nei testi L2.2. Applicare strategie diverse di lettura L2.3. Individuare natura, funzione e principali scopi comunicativi ed espressivi di un testo L2.4. Cogliere i caratteri specifici di un testo letterario	Strutture essenziali dei testi narrativi, espositivi, argomentativi Principali connettivi logici Varietà lessicali in rapporto ad ambiti e contesti diversi Tecniche di lettura analitica e sintetica Tecniche di lettura espressiva Denotazione e connotazione Principali generi letterari, con particolare riferimento alla tradizione italiana Contesto storico di riferimento di alcuni autori e opere	Lingua e letteratura italiana Lingua straniera	Storia
Comunicare Collaborare e partecipare Individuare collegamenti e relazioni	L3. Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi	L3.1. Ricercare, acquisire e selezionare informazioni generali e specifiche in funzione della produzione di testi scritti di vario tipo L3.2. Prendere appunti e redigere sintesi e relazioni L3.3. Rielaborare in forma chiara le informazioni L3.4. Produrre testi corretti e coerenti adeguati alle diverse situazioni comunicative	Elementi strutturali di un testo scritto coerente e coeso Uso dei dizionari Modalità e tecniche delle diverse forme di produzione scritta: riassunto, lettera, relazioni, ecc. Fasi della produzione scritta: pianificazione, stesura e revisione	Lingua e letteratura italiana Lingua straniera	Scienze Religione Italiano

<p>Comunicare</p> <p>Collaborare e partecipare</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni</p>	<p>L4. Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi</p>	<p>L4.1. Comprendere i punti principali di messaggi e annunci semplici e chiari su argomenti di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale</p> <p>L4.2. Ricercare informazioni all'interno di testi di breve estensione di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale</p> <p>L4.3. Descrivere in maniera semplice esperienze ed eventi, relativi all'ambito personale e sociale</p> <p>L4.4. Utilizzare in modo adeguato le strutture grammaticali</p> <p>L4.5. Interagire in conversazioni brevi e semplici su temi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale</p> <p>L4.6. Scrivere brevi testi di interesse personale, quotidiano, sociale o professionale</p> <p>L4.7. Scrivere correttamente semplici testi su tematiche coerenti con i percorsi di studio</p> <p>L4.8. Riflettere sui propri atteggiamenti in rapporto all'altro in contesti multiculturali</p>	<p>Lessico di base su argomenti di vita quotidiana, sociale e professionale</p> <p>Uso del dizionario bilingue</p> <p>Regole grammaticali fondamentali</p> <p>Corretta pronuncia di un repertorio di parole e frasi memorizzate di uso comune</p> <p>Semplici modalità di scrittura: messaggi brevi, lettera informale</p> <p>Cultura e civiltà dei paesi di cui si studia la lingua</p>	<p>Lingue straniere</p>	<p>Arte</p> <p>Musica</p> <p>Italiano</p>
<p>Comunicare</p> <p>Collaborare e partecipare</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni</p>	<p>L5. Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico</p>	<p>L5.1. Riconoscere e apprezzare le opere d'arte L5.2. Conoscere e rispettare i beni culturali e ambientali a partire dal proprio territorio</p>	<p>Elementi fondamentali per la lettura/ascolto di un'opera d'arte (pittura, architettura, plastica, fotografia, film, musica.....)</p> <p>Principali forme di espressione artistica</p>	<p>Arte</p> <p>Musica</p>	<p>Italiano</p> <p>Lingua straniera</p>
<p>Comunicare</p> <p>Collaborare e partecipare</p> <p>Individuare collegamenti e relazioni</p>	<p>L6. Utilizzare e produrre testi multimediali</p>	<p>L6.1. Comprendere i prodotti della comunicazione audiovisiva</p> <p>L6.2. Elaborare prodotti multimediali (testi, immagini, suoni, ecc.), anche con tecnologie digitali</p>	<p>Principali componenti strutturali ed espressive di un prodotto audiovisivo</p> <p>Semplici applicazioni per la elaborazione audio e video</p> <p>Uso essenziale della comunicazione telematica</p>	<p>Matematica</p>	<p>Tutte le discipline ognuna con la sua specificità</p>

Tab. 3: Estratto della Mappa degli assi culturali e delle competenze di cittadinanza

Scheda d) Matrice d'intersezione Aree/Assi. Questa matrice è costruita ad "imbuto". Si parte dalle Competenze chiave di cittadinanza (indicate nella Raccomandazione del Parlamento Europeo del Consiglio del 18 dicembre 2006). A queste si fanno seguire i Risultati di Apprendimento comuni a tutti i percorsi liceali che gli studenti devono acquisire alla fine del quinquennio e che costituiscono le competenze in uscita al termine del percorso liceale. Si prosegue con l'indicazione delle Competenze di Asse, delle abilità e delle conoscenze per il primo biennio, così come indicate nel documento sul Nuovo Obbligo. La compilazione di questa matrice avviene all'interno dei Dipartimenti disciplinari.

COMPETENZE DI CITTADINANZA	COMPETENZE AL TERMINE DEL QUINQUENNIO NELL'AREA	COMPETENZE AL TERMINE DEL I BIENNIO ASSE	ABILITA'	CONOSCENZE	DISCIPLINE PREVALENTI	DISCIPLINE CONCORRENTI

Tab. 4: Matrice di intersezione Aree/Assi

Scheda e) – Matrice Unità di competenza (UdiCo), tassello chiave della progettazione.

Istituto liceale di appartenenza:	
Provincia di appartenenza:	
Anno Scolastico	
Disciplina	
Periodo	
Classe	
UDICO (Titolo/Monte ore)	
Competenze chiave di cittadinanza	
Competenza/e	
Abilità	
Conoscenze	
Attività	
Discipline concorrenti	
Metodologia	
Strumenti	
Controllo degli apprendimenti	
Tempi	
Verifiche per l'accertamento delle abilità e conoscenze	
Compito unitario in situazione per l'accertamento delle competenze	

Tab. 5: Scheda UdiCO (Unità di competenza)

Tutta la proposta di progettazione disciplinare di Italiano è stata costruita, all'interno della sperimentazione, attorno a tre elementi chiave:

- le competenze metacognitive transdisciplinari;
- le competenze linguistiche e di linguaggio trasversali;
- le questioni estetico-letterarie connesse a tali competenze, fra cui il rapporto forma-contenuto, il rapporto materiale-immaginario, *il rapporto tra passato e futuro, il valore del passato per la costruzione del presente, le*

interrogazioni di senso poste dal presente al passato per costruire senso nel presente a favore del futuro (Zaccaro, Cioce, in Perla, 2014, pp. 208-209).

L'insieme di tutte le Unità di competenza - UdiCo disciplinari, multidisciplinari e generaliste (finalizzate cioè allo sviluppo di competenze trasversali, Rey, 2003) condivise nel Consiglio di Classe - costituisce la *Progettazione di classe*.

3. Dispositivi metodologici DidaSco per l'educazione delle competenze linguistico-letterarie

Il format di progettazione dell'Unità di competenza, funzionale alla costruzione di un Curricolo per competenze, rappresenta una esemplificazione di *dispositivo* co-costruito collaborativamente con le Scuole. La sua compilazione è avvenuta in maniera collaborativa da parte dei docenti suddivisi in gruppi, con l'accompagnamento di membri del gruppo DidaSco, esperti di didattica generale e di didattiche disciplinari. Il progetto di ricerca-formazione ha permesso, dunque, il raggiungimento di un importante risultato: la co-ideazione fra il gruppo di ricerca *DidaSco – Didattiche Scolastiche* e il gruppo di docenti partecipanti alla sperimentazione di un possibile format di progettazione per competenze con unità di competenza interdisciplinari che rendessero in modo esplicito le intersezioni tra discipline apparentemente distanti e che comprendesse, all'interno di percorsi creativi, strumenti e compiti adeguati alla valutazione della competenza dello studente in situazione. Tutto il lavoro svolto ha rimarcato l'importanza di creare spazi e tempi di condivisione e collegiali necessari per un lavoro progettuale collaborativo, creativo, capace di superare alcune fra le criticità insite nella progettazione curricolare liceale.

Un caso esemplare di personalizzazione del Format DidaSco è dato dalla produzione dell'e-book *Moby Dick Prezi* (a cura di Luigi Masiello, docente partecipante alla sperimentazione), nato a conclusione del Progetto di ricerca-formazione *I Nuovi Licei* inizialmente come Unità di Competenza e confluito successivamente in uno strumento ipermediale⁴ che, sempre secondo la logica

⁴ L'ipermedia è, com'è noto, uno strumento ipertestuale integrato da immagini, suoni, rinvii a pagine web, libri, manufatti artistici di vario genere, documenti autentici e altre risorse (non solo alfabetiche ma anche visuali, uditive o multisensoriali) collegate in modo non lineare e a vantaggio dei collegamenti interdisciplinari. Sul piano dei processi di insegnamento-apprendimento linguistico i vantaggi dati dall'utilizzo di ipermedia sono stati ben evidenziati da Balboni (2004), il quale ha enfatizzato caratteristiche dell'ipermedialità fondamentali quali la possibilità di rimandi interni ed esterni al testo letterario, la possibilità di generazione e associazione di idee e concetti in modalità non lineari ma reticolari, immersive, basate sulla condivisione e l'interazione. L'ipermedia permette di rendere visibile la struttura testuale con tutti i collegamenti a nodi, concetti, reti; riduce l'"autorità" dell'autore (che non è più in grado di determinare ciò che il lettore approfondirà - e in quale sequenza temporale); "abbrevia la distanza fenomenologica che separa i singoli documenti tra loro nei mondi della stampa e del manoscritto" (Landow, 1993, p. 88).

progettuale proposta nel Format, comprendesse collegamenti a file testuali, audio, video e immagini sul tema e, soprattutto, supportasse la progettazione e la valutazione per competenze nella didattica delle lingue, rendendo esplicite le intersezioni fra le discipline coinvolte, in particolare fra docenti con competenze linguistiche L1 e L2⁵. Il dispositivo MoBy Dick Prezi è stato costruito come un e-book interattivo che consente di progettare sui temi del Moby Dick di Melville unità di apprendimento multidisciplinari; esso è strutturato - a partire dall'incipit dell'opera *Call me Ishmael* (incipit simbolico a partire dal nome "Ishmael" del narratore del romanzo, il cui nome di origine biblica simboleggia l'esilio) - per macrotemi e per ulteriori temi-unità parcellizzati e legati da un menù/mappa.

Il Moby Dick Prezi è stato co-progettato da un gruppo di sei docenti supportati dal gruppo di ricerca DidaSco; pur essendo strutturato sui temi dell'opera di Melville, rappresenta un dispositivo replicabile su qualsiasi contenuto di apprendimento; permette la progettazione a più mani e può essere utilizzato anche come valido supporto alla didattica d'aula, in quanto dotato di strutture vuote (raffigurate come "post-it") su cui sia docenti che studenti possono intervenire caricando informazioni, dati testuali e audiovisivi. La struttura del Moby Dick Prezi è, dunque, pari a quella di una *mappa*, in cui i nodi-concetto sono rappresentati dai temi universali rinvenibili nell'opera e caratterizzati da un carattere di astrazione tale da permettere a ogni singolo docente di focalizzare dei percorsi tematici specifici nella propria disciplina: è l'esempio del primo concetto da cui si struttura la mappa, l'incipit dell'opera di Melville, ossia il concetto del "viaggio" come percorso di conoscenza; a partire da questo tema universale, i

⁵ La competenza linguistica L1 e L2 rappresenta, in Italia, una priorità per lo sviluppo professionale dei docenti. La circolare MIUR del 9 dicembre 2010 prot. 10872 ha avviato le attività per la formazione dei docenti di disciplina non linguistica (DNL) in lingua straniera secondo la metodologia CLIL secondo un modello formativo blended. Nel 2014, a seguito del DM 821 dell'11 ottobre 2013 (DD 89 del 20 novembre 2013) sono stati attivati corsi linguistici e metodologico-didattici di formazione in servizio sulle competenze linguistiche (corsi di perfezionamento CLIL). In Italia è necessario possedere una qualifica specifica per poter insegnare una materia in lingua straniera, come dimostra lo studio Eurydice *Key data on teaching languages at school in Europe 2012* (cfr. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/key-data-2012_en.pdf). Dall'a.s. 2014-2015 è obbligatorio in tutte le quinte classi dei Licei e degli Istituti tecnici l'insegnamento di una DNL in lingua straniera con metodologia CLIL. Cfr. *Rapporto di monitoraggio delle esperienze CLIL nei Licei Linguistici 2014* MIUR

(http://www.istruzione.it/allegati/2014/CLIL_Rapporto_050314.pdf). Cfr. Williams (2015). Nelle linee guida ministeriali italiane (*Indicazioni Nazionali riguardanti gli Obiettivi specifici di apprendimento per il Liceo delle Scienze Umane*; cfr. http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3e8afb19-a397-4c6e-92fa-c1dbb7c90572/ind_naz_allegatoG1.pdf), in relazione alla cosiddetta "educazione linguistica", si parla inoltre di "riflessione metalinguistica" – una riflessione sulla storia della lingua, sulle sue strutture, sulla semantica, sui suoi rapporti con le altre lingue – che introduce la possibilità di collaborazione stretta fra insegnamento dell'italiano e quello della lingua o delle lingue straniere.

singoli docenti hanno strutturato dei percorsi modulari su temi specifici della propria disciplina. Tutti gli approfondimenti disciplinari risultano fra loro legati all'interno della mappa e ogni docente può visionare e intervenire, in fase di progettazione, sui contenuti postati dai propri colleghi; allo stesso modo possono farlo, in aula, gli studenti, co-costruendo la conoscenza con l'insegnante.

Il dispositivo Moby Dick Prezi, nato a conclusione della prima annualità di un progetto di ricerca-formazione nei Licei pugliesi, è stato inoltre implementato nella pratica didattica ordinaria dalla rete di insegnanti-partner, a partire dall'inizio della seconda annualità della sperimentazione.



Fig. 2: Moby Dick Prezi: struttura

Un secondo dispositivo DidaSco a supporto della progettazione e della valutazione per competenze nella didattica delle lingue è costituito dal *FlipBook Don Chisciotte*, nato all'interno della progettazione del Master "La scrittura: insegnare le pratiche" (Coordinamento: Loredana Perla⁶) presso l'Università di Bari Aldo Moro. Esso si presenta sotto forma di libro elettronico, di e-book, a cui è collegata una piattaforma LMS - *Learning Management System* (nello specifico è stato strutturato un *Forum* che permette un confronto e un'interazione continua fra il testo-contenuto e l'utente), funzionale all'interazione a distanza con i corsisti e, soprattutto, in grado di consentire forme di progettazione collaborativa o narrazione autobiografica. Anche il *FlipBook Don Chisciotte*, come il *Moby Dick Prezi*, è strutturato per macrotemi indicizzati e le discipline coinvolte sui saperi che i macrotemi attivano sono innumerevoli, dalle letterature europee alla storia dell'arte, dalla filosofia alla storia, dalla religione al cinema. Entrambi gli ambienti comprendono *Forum* grazie ai quali docenti e studenti possono lavorare in modo collaborativo, scrivere compiti, approfondimenti, rielaborazioni personali e di gruppo sul tema trattato, intersecando le diverse discipline coinvolte nella promozione delle competenze. Il *FlipBook Don Chisciotte* – co-progettato in DidaSco sempre grazie alla collaborazione dell'insegnante Luigi Masiello – è stato già implementato nella didattica d'aula con una classe V del corso di Spagnolo nel Liceo Linguistico Federico II di Altamura. Si è partiti dal prologo del libro di Cervantes riguardante il problema della creazione dell'opera: un tema di avvio prezioso, che rispecchia la stessa difficoltà di produzione scritta degli studenti dinanzi al "foglio bianco". L'attività in classe è stata avviata, infatti, da una consegna di scrittura in lingua spagnola sui macrotemi del *FlipBook Don Chisciotte*, di volta approfonditi con contenuti, testi e audiovisivi di approfondimento interdisciplinari. Gli studenti hanno potuto rispondere alla consegna per mezzo della piattaforma LMS, collegata al *FlipBook Don Chisciotte* e, allo stesso tempo, dotata di un registro elettronico che ha permesso all'insegnante di valutare l'elaborato degli studenti attraverso un punteggio numerico. Il *FlipBook Don Chisciotte* può essere utilizzato come strumento didattico quotidiano in quanto, essendo connesso a *Moodle*, presenta due moduli a supporto, l'uno, della progettazione (un forum per la progettazione condivisa fra docenti), l'altro, della valutazione (grazie al registro elettronico,

⁶ Diretto da Loredana Perla, il Master "La scrittura: insegnare le pratiche" è articolato in moduli finalizzati al perseguimento dei seguenti obiettivi: 1. affrontare un compito di scrittura attivando strategie di problem-solving; 2. calibrare la propria scrittura (contenuti, tono e stile) in relazione agli obiettivi e ai destinatari; 3. costruire un *plain language* padroneggiando metodi e strumenti per una scrittura perspicua; 4. acquisire padronanza di alcune facilitazioni procedurali desunte dalla ricerca didattica metacognitiva; 5. acquisire una preparazione metodologica e strumentale necessaria a chi già insegna o a chi intende insegnare; 6. distinguere le comunicazioni scritte a seconda dei contesti professionali (Pubblica Amministrazione; Terzo Settore; Impresa); 7. conoscere modelli e protocolli testuali e linguistici per la redazione di documenti professionali e tecnici.

che permette la valutazione degli studenti e l'esportazione del quadro generale dei risultati dell'intera classe o dei singoli studenti in formato XLS).

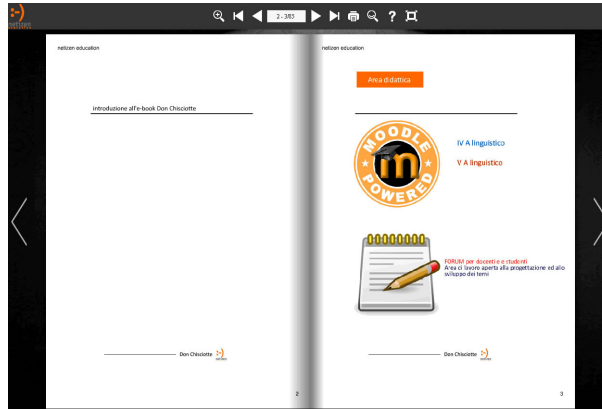


Fig. 3: *FlipBook Don Chisciotte*

Il terzo dispositivo consiste in un modello autoriale di autoproduzioni in didattica delle lingue, commissionato dall'INDIRE (di cui L. Masiello è autore nazionale): *The "new" European teacher of languages: a profile*. Si tratta di un ambiente di apprendimento della lingua spagnola strutturato per compiti riguardanti la competenza di *lettura* e la competenza di *scrittura* in lingua e finalizzati a migliorare la comprensione globale e la produzione scritta e multimediale del tipo di testi proposti; il Quadro di riferimento è costituito dal *Competencias según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación)*. Per quanto riguarda la struttura dell'ambiente di apprendimento, è stato utilizzato Google+ (strumento *open source*) per la progettazione di formulari e di compiti strutturati, per la divulgazione delle informazioni, per la tracciabilità degli studenti e come blog del gruppo classe per scambiare informazioni, chiarire dubbi tra alunni e tra alunni e docente; i formulari di Google Docs integrati dallo script *Flubaroo* (script informativo che serve a tracciare lo studente e a permettere la valutazione del suo operato) consentono al docente di tracciare i risultati dei test che lui stesso progetta facendo di Google Docs una sorta di piattaforma LMS. Gli esercizi di comprensione e di produzione testuale sono stati strutturati sulla base degli indicatori internazionali OCSE PISA, nel rispetto del *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCSE*.



Fig. 4: The ‘new’ European teacher of languages: a profile

4. Conclusioni

In conclusione. I dispositivi descritti sono accomunati dallo sperimentare “l’incorporazione” delle tecnologie nella didattica d’aula a supporto dell’educazione linguistica e letteraria⁷: esse permettono di co-progettare situazioni-problema e compiti unitari complessi, capaci di attivare le competenze degli studenti, in funzione del superamento delle “barriere disciplinari”, valorizzando l’interazione e il dialogo interdisciplinare fra saperi. Permettono, infatti, di coinvolgere innumerevoli discipline; comprendono *Forum* grazie ai quali docenti e studenti possono lavorare in modo collaborativo, scrivere compiti, approfondimenti, rielaborazioni personali e di gruppo sul tema trattato intersecando le diverse discipline coinvolte nella promozione delle competenze; permettono di connettere i dispositivi a Moodle e di utilizzare moduli per la progettazione condivisa fra docenti e il registro elettronico, che permette la tracciabilità e valutazione degli studenti.

Il lavoro ormai consolidato in DidaSco⁸ (Didattiche Scolastiche) di costruzione di “dispositivi incorporabili” nelle pratiche didattiche d’aula (con

⁷ L’integrazione delle tecnologie nell’educazione linguistica (e, conseguentemente, la formazione degli insegnanti a tale *expertise*) rappresenta uno dei temi principali della ricerca nel settore delle glottotecnologie – in inglese CALL, *Computer Assisted Language Learning* (Hubbard 2008; Hong 2010; Guichon 2012; Levy 1997; Levy, Stockwell 2006; McCarthy 1999; Wong, Benson 2006; Arnold, Ducate 2015). Levy e Stockwell (2006) affermano che il concetto di integrazione implica la combinazione di elementi diversi che si influenzano reciprocamente: in tale prospettiva, quindi, le tecnologie integrate non sono solo parte dell’educazione linguistica, ma ne modificano i caratteri.

⁸ DidaSco (acronimo di *Didattiche Scolastiche*, coordinato da L. Perla) è nato nel 2010 nel Dipartimento di Scienze della formazione, psicologia, comunicazione dell’Università di Bari e riunisce ricercatori di didattica generale e ricercatori di varie discipline, insegnanti e dirigenti delle scuole pugliesi disponibili a lavorare sui temi delle *Didattiche scolastiche generali e disciplinari*.

una particolare attenzione alla dimensione affettivo-sociale elicitata dall'uso) si aggancia al framework del TPACK (Koehler, Mishra, 2005), nato sulla scia del PCK di L. Shulman, 1986 che pone a oggetto di studio le interconnessioni che è possibile attivare fra contenuto disciplinare, gestione pedagogica del contenuto e tecnologia.

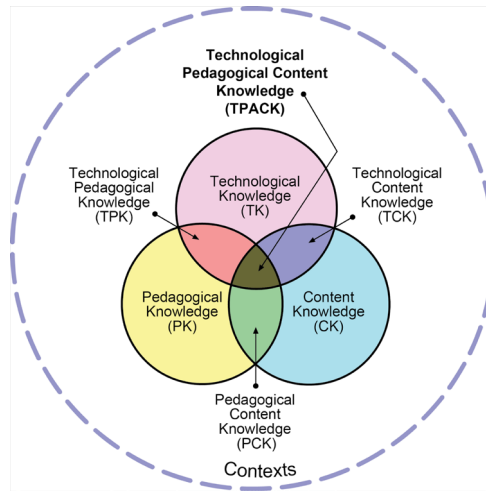


Fig. 5: *Technological Pedagogical Content Knowledge* © 2012 by tpack.org

Il tema della “incorporazione” delle tecnologie nella didattica d’aula ordinaria costituisce una delle nuove frontiere del lavoro di una ricerca didattica (Messina, 2012; Rossi, 2009, 2011) mirata ad esplorare il potenziale autopoietico delle tecnologie, riguardate non più solo nei termini di dispositivi o di ambiti peculiari dei curricula di formazione di studenti e insegnanti, bensì come conoscenze integrate, contestualizzate ed operazionalizzabili in funzione degli obiettivi di apprendimento di quel “sapere del pratico” (Perla, 2010) prodotto dall’insegnante in quanto soggetto epistemico (Tochon, 2000). Come scrive H. Jenkins (2010), non si tratta semplicemente di integrare la didattica frontale con mediatori tecnologici, bensì di promuovere una cultura dell’accesso, della comprensione e della creazione di contenuti e forme di comunicazione che portino a una padronanza delle infinite possibilità espressive di cui le tecnologie sono portatrici.

Bibliografia

- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.
- Arnold, N., & Ducate, L. (2015). Contextualized views of practices and competencies in CALL teacher education research. *Language Learning & Technology*, 19(1), 1–9. Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/february2015/commentary.pdf>
- Balboni, P.E. (2004). *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET Libreria.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Calderhead, J. (1992). Conceptualisation et évaluation de la formation professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 11, 51-64.
- Caon, F., Spaliviero, C. (2015). *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino: Bonacci-Loesher Editore.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Ceserani, R. (2010). *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*. Milano: Bruno Mondadori.
- Citton, Y. (2011). *La compétence littéraire: apprendre à (dé)jouer la maîtrise*. in “*Il Verri*”, LVI(45), 32-41
- Colombo, A. (2001). *Italiano: educazione linguistica e letteraria*. In A. Colombo, R. D’Alfonso, M. Pinotti (Eds.). *Curricoli per la scuola dell’autonomia* (43-70). Scandicci: La Nuova Italia.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago-London: The University of Chicago Press.
- Gatti, L. (2013). *Competenze disciplinari e bisogni formativi: “un ponte tra testo e mondo”*. In N. Tonelli (Ed.) *Per una letteratura delle competenze* (131-138). I Quaderni della ricerca n. 6. Torino: Loescher Editore.
- Guichon, N. (2012). *Vers l’intégration des TIC dans l’enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Hong, K.H. (2010) CALL teacher education as an impetus for 12 teachers in integrating technology. *ReCALL*, 22(1), 53-69.
- Hubbard, P. (2008). CALL and the future of language teacher education. *CALICO Journal*, 25(2), 175–88.
- Jenkins, H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali*. Milano: Guerini.
- Koehler, M.J., Mishra, P. (2005a). Teachers learning technology by design. *Journal of Computing in Teacher Education*. 21(3). 94-102.
- Koehler, M.J., Mishra, P. (2005b). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 32(2), 131-152.
- Landow, G.P. (1993). *Iper testo. Il futuro della scrittura*. Londra: Baskerville.

- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive*. Napoli: Guida.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- Levy, M., Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer Assisted Language Learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Loughran, J.J., Hamilton, M.L., LaBoskey, V.K., Russell, T.L. (Eds.) (2004). *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard.
- Martini B. (2004). *Il modello dell'arricchimento culturale*. In M. Baldacci (Ed.). *I modelli della didattica*. Roma: Carocci.
- Maubant, P., Martineau, S. (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- McCarthy, B. (1999). Integration: the sine qua non of CALL. *CALL-EJ online*, 1(2) .
- Messina, L. (2012). Integrare le tecnologie nella formazione degli insegnanti, in prospettiva istituzionale e cognitiva. In: P. Limone (Ed.), *Media, tecnologia, scuola. Per una nuova cittadinanza digitale* (65-93). Bari Progedit.
- Mishra, P., Koehler, M.J., (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Integrating Technology in Teachers' Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir, P. Pastré (Eds.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perla, L. (2005). L'intervista per dire la pratica. In C. Laneve, *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca* (80-100). Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel biennio*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L., Vinci, V. (2016). Didattica per competenze nei Licei. Una ricerca collaborativa Scuola-Università. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 9(16), 127-145
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris: Minuit.
- Pinar, F.W. (2003). (Ed). *International Handbook of Curriculum Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali* (it. tr.). Milano: FrancoAngeli.
- Ria, L., Leblanc, S., Serres, G., & Durand, M. (2006). Recherche et Formation en «analyse des pratiques»: un exemple d'articulation. *Recherche et Formation*, 51, 43-56.

- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologie e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Sciarandis, C., Spingola, C. (2013). *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*. Torino: Loescher.
- Scurati, C. (1990). *Realtà e forme dell'insegnamento. Contributi per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vinatier, I., Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wong, L., & Benson, P. (2006). *In-service CALL education: What happens after the course is over?* In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 250-264). Amsterdam: John Benjamins.
- Zaccaro, G., Cioce, A. (2014). I saperi linguistico-letterari. In L. Perla (2014). *I Nuovi Licei alla prova delle competenze Guida alla progettazione nel biennio* (203-212). Lecce: Pensa Multimedia.

Giovanna ZACCARO

Università Aldo Moro di Bari

NOTE PER UNA RIFLESSIONE SULL'INSEGNAMENTO DELLA LETTERATURA PER COMPETENZE

Abstract: Per la formazione permanente del cittadino del nostro mondo globalizzato è necessario il possesso di una conoscenza piena e consapevole di una cultura di base, di contenuti disciplinari strategici per tale formazione, perché siano funzionali non solo all'acquisizione di competenze specialistiche, ma anche spendibili "per la vita".

Evidente è quindi la necessità di restituire valore nei processi di apprendimento alla capacità di comunicare, al linguaggio, alla letteratura, elementi centrali di un programma di politica culturale, come già indicava Calvino nelle *Lezioni americane*. La grande scommessa della letteratura consiste nel saper tenere insieme i diversi saperi e i diversi codici per una visione e lettura plurima e globale del mondo

Parole chiave: Contenuti disciplinari strategici per formazione. Valore letteratura

Per la formazione permanente del cittadino del nostro mondo globalizzato, essenziale per garantire una convivenza civile, è necessario il possesso di una conoscenza piena e consapevole di una cultura di base, di contenuti disciplinari strategici per tale formazione, perché siano funzionali non solo all'acquisizione di competenze specialistiche, ma anche spendibili "per la vita". Gli obiettivi *Europa 2020* "per una crescita intelligente, solidale e sostenibile" e i bisogni formativi delle nuove generazioni impongono quindi di rivisitare i contenuti disciplinari e le metodologie di insegnamento.

Evidente è quindi la necessità di restituire valore nei processi di apprendimento alla capacità di comunicare, al linguaggio, alla letteratura, elementi centrali di un programma di politica culturale, come già indicava Calvino nelle *Lezioni americane*:

A volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo

che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dalle parole con nuove circostanze [...]. Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce anche la vita delle persone, la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse [...]. Non mi interessa qui chiedermi se le origini di quest'epidemia del linguaggio siano da ricercare nella politica, nell'ideologia, nell'uniformità burocratica, nella omogeneizzazione dei mass-media, nella diffusione scolastica della media cultura. Quel che mi interessa sono le possibilità di salute. La letteratura (e forse solo la letteratura) può creare degli anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio [...]. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco di opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea di letteratura (Calvino 1995: 678-679).

Calvino ritiene quindi che per resistere, per difendersi dalla peste del linguaggio, ovvero dalla perdita della forma, ci si debba riappropriare della forma, recuperando la capacità di vedere e guardare la realtà, e che questa operazione sia possibile attraverso la letteratura. Alla letteratura affida allora il compito di salvare l'umanità dall'epidemia pestilenziale che l'ha colpita, la "peste del linguaggio" che si manifesta come omologazione, soffocamento della immaginazione, del desiderio. Per questo è urgente che la letteratura si riappropri del suo ruolo di guida, che torni a rappresentare e spiegare il mondo; solo così l'uomo può, illuministicamente, provare a contenere il disordine nella speranza – ripetiamo con il Calvino de *Le città invisibili* - "di saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio".

La grande scommessa della letteratura consiste allora nel saper tenere insieme i diversi saperi e i diversi codici per una visione e lettura plurima e globale del mondo, nel saper proporre "una esigenza stilistica più complessa, che si attui attraverso l'adozione di tutti i linguaggi possibili, di tutti i metodi di interpretazione, che esprima la molteplicità conoscitiva del mondo in cui viviamo" e promuovere così una cultura globale. L'atteggiamento scientifico e quello poetico finiscono per coincidere perché sono – sostiene con decisione - atteggiamenti insieme di ricerca e di progettazione, di scoperta e di invenzione: letteratura e scienza hanno in comune l'attitudine a costruire modelli destinati a essere messi in crisi, un'istanza progettuale sempre pronta a modifiche e aggiustamenti. Calvino si fa banditore di una "letteratura della coscienza" che consiste nella non accettazione della situazione data, nello scatto attivo e cosciente, nella ostinazione senza illusioni e quindi promuove, per vincere il labirinto, un *ménage à trois* tra letteratura, filosofia e scienza che consenta all'uomo di vivere nella storia, di progettare il futuro.

La letteratura come educazione, quindi: "Noi [...] siamo tra quelli che credono in una letteratura che sia presenza attiva nella storia, in una letteratura come educazione, di grado e di qualità insostituibile" (Calvino 1995: 21).

Ecco che la “morale del fare”, che Calvino riconosce come spinta positiva e propulsiva dell’instancabile lavoro di Pavese, è legata alla coscienza della letteratura come scelta di stile, che è scelta estetica, ma anche morale e politica. Per tutte queste ragioni Calvino affida alla sua ultima opera *Lezioni americane*, (non a caso il suo ultimo libro, il suo libro ultimo) la sua riflessione sul ruolo della letteratura, dichiara i suoi auspici per il futuro, le sue attese:

Siamo nel 1985: quindici anni appena ci separano dall’inizio di un nuovo millennio. Il millennio che sta per chiudersi ha visto nascere ed espandersi le lingue moderne dell’occidente e la letteratura che di questa lingua hanno esplorato la possibilità espressive e cognitive e immaginative[...] Forse il segno che il millennio sta per chiudersi è la frequenza con cui ci si interroga sulla sorte della letteratura[...] La mia fiducia nei confronti della letteratura, consiste nel sapere che ci sono cose che solo la letteratura può dare con i suoi mezzi specifici (Calvino 1995: 631).

Oggi non possiamo che verificare quello che ha prodotto un abnorme consumo di parole e di immagini; che anzi la ‘peste del linguaggio’ ha dato luogo a una patologia ancora più grave: quella che Carofiglio - magistrato, politico e scrittore - ne *La manomissione delle parole* chiama “la conversione del linguaggio all’ideologia dominante”, che ha distorto alcune parole chiave del lessico politico e civile come “Democrazia”, “Libertà”, “Popolo”, “Giustizia” (Carofiglio 2010). Ancora Carofiglio – recuperando la lezione che Goethe, Gramsci, don Milani, Bob Dylan, Wittgenstein, De Mauro, e lo stesso Calvino ci ha lasciato - affida allo scrittore, all’intellettuale una missione alta: restituire senso alle parole, ridare dignità ed esattezza alla lingua. “Le nostre parole”, si legge sul risvolto di copertina del volume, “sono spesso prive di significati. Ciò accade perché le abbiamo consumate, estenuate”. La scrittura, ci ostiniamo a credere, potente antidoto a quella “peste”, è resistenza ad essa, è strumento per riscoprirsi uomo, è mezzo di educazione ed auto-educazione alla cittadinanza e alla consapevolezza, perché - come ci insegnano da Socrate in poi - il parlare scorretto fa male all’anima. E soprattutto fa male alla democrazia. La cura delle parole, ce lo ricorda Gustavo Zagrebelsky, è pilastro dell’etica democratica.

La scuola è chiamata ad aver ‘cura delle parole’, ad educare a questa cura¹.

¹ Un compito che sembra essere sempre più impegnativo e di ardua soluzione. Lo testimonia la lettera che docenti universitari, accademici della Crusca, linguisti, storici, filosofi, sociologi, economisti hanno inviato in questi giorni (febbraio 2017) al governo e ai parlamentari italiani per chiedere interventi urgenti per rimediare alle carenze degli studenti. “È chiaro ormai da molti anni – scrivono - che alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano ad esprimersi oralmente, tanto che presso molti corsi di studio si organizzano corsi di recupero delle conoscenze di lingua. Il tema della correttezza ortografica e grammaticale è stato a lungo svalutato sul piano didattico. Ci sono alcune importanti iniziative rivolte all’aggiornamento degli insegnanti, ma non si vede una volontà politica adeguata alla gravità del problema. Abbiamo invece bisogno di una scuola davvero esigente sul controllo degli apprendimenti, oltre che efficace

Anche attraverso un rinnovato insegnamento dell'italiano. Infatti, riconoscere un "valore d'uso" per la vita alla lettura, alla scrittura, alla letteratura significa individuare e sperimentare le modalità attraverso cui i contenuti disciplinari possano fornire ai giovani gli strumenti necessari per l'esercizio autonomo della cittadinanza "planetaria", anche a partire dalla consapevolezza della mutazione di stili cognitivi dei giovani, legata al disvalore e alla perdita di funzione sociale e delle discipline umanistiche. Significa riflettere sul ruolo educativo della letteratura, sull'utilizzo dei testi letterari nei processi di apprendimento, sull'insegnamento *della e con* la letteratura.

Per rispondere a questa ineludibile esigenza sono stati ideati e validati i progetti di ricerca-azione *DidaSCO*² e *Compita, work in progress*³. In particolare *Compita* ha sperimentato sul campo una didattica per competenze dell'italiano sul doppio versante linguistico e letterario, intese come competenza interpretativa. *DidaSCO* poi ha il merito di aver proposto e sperimentato l'UdiCo, uno strumento documentario e didatticamente strategico per la progettazione dei saperi, che offre la possibilità, similmente al modulo, di rendere trasparente al docente estensore e ai colleghi chiamati a collaborare in prospettiva pluri e interdisciplinare, il percorso da seguire, i presupposti, le finalità e le competenze a cui orientare l'intervento (o da cui l'intervento è stato generato) (Cioce 2014: 208).

Riflettere insieme sui cambiamenti da apportare ai modi di insegnare e di apprendere negli ultimi tre anni del curriculum, anche alla luce della normativa scolastica in vigore; concordare nel vivo della sperimentazione conoscenze, attività e competenze irrinunciabili; definire sul campo indicatori e descrittori graduali e progressivi della competenza letteraria/interpretativa; comparare e definire standard di qualità comuni a licei, istituti tecnici e istituti professionali, pur nella eventuale differenziazione di contenuti e metodi; scegliere strategie

nella didattica, altrimenti né l'impegno degli insegnanti, né l'acquisizione di nuove metodologie saranno sufficienti". Questi sono stati i motivi principali che mi hanno spinto, in qualità di coordinatrice del corso di comunicazione all'Università di Bari, a proporre recentemente dei test di ingresso di verifica della conoscenza della lingua italiana riservati alle matricole e l'inserimento nell'offerta formativa di corsi di recupero di lingua per gli studenti con lacune.

² Il gruppo *DidaSCO* (Didattiche Scolastiche), attivo presso l'Università degli studi di Bari e coordinato da Loredana Perla, in sinergia con l'Ufficio scolastico regionale della Puglia, ha realizzato un modello innovativo per lo sviluppo del docente di scuola secondaria attraverso un percorso di ricerca-formazione. I risultati sono consegnati ad una *Guida alla progettazione nel primo biennio*, a cura di Loredana Perla, Pensa, Lecce-Brescia 2014, cui rimandiamo.

³ *Compita*, è il nome dato ad un progetto pilota finalizzato a promuovere l'innovazione didattica nel secondo biennio e nell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado nazionale, ha durata pluriennale e si realizza attraverso una ricerca sul campo che si avvale di licei, istituti tecnici e istituti professionali e coinvolge i Dipartimenti di italianistica di dodici università (capofila l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro) e intende individuare le competenze delle nuove generazioni per rispondere alle domande di rinnovamento del nostro sistema formativo. I risultati si possono leggere in *Per una letteratura delle competenze* a cura di Natascia Tonelli, Loescher, Torino 2013.

di verifica e criteri di valutazione e di certificazione dei risultati, coerenti con i profili d'uscita dei singoli indirizzi di studio: è questo in buona sostanza il lavoro compiuto nelle scuole coinvolte nei progetti (Sclarandis & Spingola 2014: 27-45).

È stata individuata una “scala dei descrittori di riferimento” della competenza letteraria/interpretativa, tenendo conto dei seguenti ambiti: storicizzazione/attualizzazione; interdisciplinarietà/interculturalità; lettura interpretativa/scrittura argomentativa; opere irrinunciabili. Si è giunti così a individuare e definire la competenza letteraria, quale sintesi di *conoscenza, comprensione, riappropriazione e valutazione* di un testo da parte dello studente/lettore.

Saper leggere e comprendere un testo è quindi una competenza trasversale e complessa: è –come leggiamo nella proposta - operazione intellettuale linguistico-formale e culturale, storica e psicologica; la comprensione di un'opera letteraria esige una qualche forma di riappropriazione e/o di distanziamento da parte del lettore; la funzione sociale della letteratura, anche all'altezza del secondo biennio e dell'ultimo anno della scuola secondaria di II grado, si esprime nella educazione alle emozioni e nella promozione di legami interpersonali, nella percezione della complessità e della molteplicità dell'esperienza umana; la prospettiva interdisciplinare sottrae la letteratura al suo isolamento fittizio e la restituisce al confronto con saperi e linguaggi diversi, dalle arti figurative alle scienze, dalla storia alla filosofia, dal cinema al teatro alla musica; l'apertura interculturale valorizza la pluralità delle culture e il riconoscimento dell'alterità; l'intreccio dell'educazione letteraria con l'educazione linguistica, nell'ultimo tratto del curriculum, da un lato consente la riappropriazione piena dei significati possibili dei testi, dall'altro, tramite varie forme di scrittura (creative e/o argomentate), rende l'ora di Italiano una palestra di democrazia. Lo studente può sperimentare il valore motivante della prospettiva ermeneutica – in senso sia interpretativo sia comunicativo – qualora i contenuti letterari proposti siano rivitalizzati alla luce dei suoi bisogni di significato. Solo così è possibile “agire non tanto sulla motivazione secondaria che, come nota M. L. Altieri Biagi, può cessare *quando i ragazzi si sottraggono, parzialmente o totalmente, all'influenza dell'insegnante*, quanto su una motivazione primaria, interna al soggetto, scaturita da una didattica finalizzata ad allestire ambienti e situazioni propizie all'imparare a leggere e a diventare lettori competenti”.

Una proposta per la didattica del triennio

Il gruppo di lavoro Adi (Associazione degli italianisti) sulla Didattica della Letteratura, ha avanzato la seguente Proposta per la didattica del Triennio che si articola in quattro punti:

1. La nuova fiscalità della didattica prevista dal nuovo sistema universitario (cosiddetto 3+2) non è più basata sulla discussione di una tesi conclusiva del percorso di formazione, ma sul numero di crediti formativi. Ogni riflessione deve quindi basarsi non sul numero di esami, ma sul numero di CFU, così da distribuire al meglio i carichi didattici anche in armonia con le particolarità del Corso di Studio, e preferibilmente considerando la rilevanza, almeno a questo livello, delle discipline di base.

2. La nuova configurazione degli studenti del Triennio dovuta al fatto che la riforma scolastica non prevede più lo studio uniforme della storia della letteratura italiana nei diversi ordini di scuole secondarie superiori. Oggi il docente di letteratura italiana non può più partire dalla certezza che il suo uditorio abbia la stessa formazione di base, né addirittura che abbia mai seguito un percorso formativo di tipo tradizionale, fondato sullo studio della storia letteraria attraverso la conoscenza degli autori maggiori e dei principali fenomeni storico-culturali.

3. La notevole varietà dei corsi di Letteratura italiana dovuta alla specificità di ciascuna realtà territoriale e all'equilibrio trovato dai singoli Corsi di Laurea.

4. L'opportunità di elaborare un modello e uno standard condivisi per l'insegnamento della Letteratura italiana al Triennio come strumento ineludibile per fissare gli obiettivi didattici finali dell'intero Triennio, così che lo studente possa sapere sin dalla sua prima iscrizione che cosa gli sarà richiesto per poter essere ammesso al livello successivo.

Alla luce di questi quattro punti preliminari, si propone di: distinguere tra opere e autori; contenere il novero delle opere da leggere in maniera integrale, identificandole tra quelle ritenute ineludibili della tradizione letteraria italiana; integrare opere (fondamentali, da leggere integralmente) e autori (da conoscere, se possibile, in maniera antologica) in un racconto storiografico, che possa affrontare le grandi questioni e le vicende della storia dei generi, presentando anche i principali problemi di metodo, a partire dalla consapevolezza (necessaria per uno studente universitario) che ogni racconto storiografico è una selezione orientata del passato; individuare eventuali forme di verifica scritta della conoscenza di queste opere.

La proposta ha come primo obiettivo l'individuazione del numero minimo, ma ampiamente condiviso delle opere che hanno carattere identitario per lo studio della letteratura e della cultura italiane e la cui conoscenza diretta da parte dello studente va considerata irrinunciabile. Questo elenco, espressione alta e "nobile" della comunità degli Italianisti, costituisce l'ideale soglia di conoscenze dirette della letteratura italiana. Questa proposta, che prevede la lettura integrale di tre opere nei primi due anni del Corso triennale in Lettere e di un'antologia dalla *Commedia* dantesca, si concentra sull'arco temporale che va

dai primi anni del Trecento alla metà del secolo XIX nella convinzione che esso costituisca il periodo di costituzione dell'identità stessa della tradizione letteraria italiana in quanto fatto di forme e di posizioni estetiche.

I. Le opere

I anno (si intende per un corso di 12 CFU):

Lettura antologica di un numero congruo di canti della *Commedia* di Dante (o lettura integrale di una cantica); Lettura integrale di una tra le seguenti opere, a scelta del docente: *Canzoniere* di Petrarca, *Decameron* di Boccaccio.

II anno (si intende per un corso di 12 CFU):

Lettura integrale di due opere (o gruppi di opere), a scelta del docente, da individuare nei seguenti due gruppi (in ragione di una per ciascun gruppo): un'opera tra *Principe* e *Mandragola* di Machiavelli, *Orlando furioso* di Ariosto, *Gerusalemme liberata* e *Aminta* di Tasso; un'opera all'interno del seguente gruppo: *Ortis*, *Sonetti* e *Sepolcri* di Foscolo, *Promessi sposi* e *Storia della colonna infame* di Manzoni, *Canti* e *Operette morali* di Leopardi.

II. Gli autori

Scuola siciliana; Guinizelli; Cavalcanti; Cecco Angiolieri; Jacopone; Dante; Petrarca; Boccaccio; Boiardo; Pulci; Poliziano; Sannazaro; Machiavelli; Ariosto; Bembo; Castiglione; Guicciardini; Tasso; Marino; Basile; Tassoni; Galilei; Beccaria; Goldoni; Alfieri; Metastasio; Parini; Foscolo; Manzoni; Leopardi; Porta; Belli; Nievo; De Sanctis; Verga; Carducci; d'Annunzio; Pascoli; De Roberto.

III. Il Novecento

Si propone qui un elenco di autori del s. XX la cui conoscenza (con letture integrali o ampiamente antologiche) va ormai ritenuta indispensabile per la comprensione della cultura e dell'esperienza letteraria italiane: Pirandello; Svevo; Deledda; Gozzano; Saba; Palazzeschi; Ungaretti; Tozzi; Montale; Gadda; Pavese; Morante; Ortese; Caproni; Sereni; Fenoglio; Primo Levi; Pasolini; Zanzotto; Calvino.

In un quadro di comprensione storica complessiva, alla conoscenza di questi autori andrà affiancata la conoscenza di alcune questioni chiave della cultura letteraria italiana dei secoli XIII-XX (la tradizione del comico; la narrativa in versi; l'esperienza teatrale; la scrittura teorica e saggistica; la storia del romanzo; il dibattito sulla lingua; il rapporto con la l'antichità classica; l'esperienza religiosa; l'influenza delle altre arti). L'esperienza di lettura integrale delle opere dovrà costituire anche l'occasione per l'approfondimento e la messa in pratica delle conoscenze metodologiche, teoriche e analitiche fornite dalla retorica, della metrica e della narratologia.

Si precisa che le opere presenti nell'elenco potranno essere fatte oggetto di sezione monografica all'interno dei programmi di corsi triennali in Letteratura italiana o potranno essere semplicemente illustrate in detti corsi. Gli studenti dei Corsi triennali in Lettere dovranno in ogni caso dimostrare all'esame la conoscenza di almeno un classico per ciascuna serie, secondo la scansione proposta per annualità e in base ai CFU previsti dai singoli ordinamenti didattici. Tale conoscenza potrà essere validata anche attraverso una prova scritta di analisi e interpretazione.

Una riflessione a parte merita l'insegnamento di letteratura italiana per gli studenti del corso quinquennale di scienze della formazione primaria. Si intende qui proporre, sempre nel solco della prospettiva metodologica di ricerca-formazione, una riflessione su obiettivi e contenuti da considerare per la formazione di tale docente relativamente alla sua competenza di insegnante di letteratura. Questa riflessione deriva dalla mia pratica di docente universitaria di letteratura italiana contemporanea in un corso di studi di formazione primaria. Il docente in formazione deve diventare consapevole della necessità di definire degli obiettivi di apprendimento raggiungibili attraverso la selezione di contenuti che offre la letteratura italiana, individuata già nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum* del 2012 come "disciplina trasversale a tutte le altre": i suoi alunni dovranno imparare a interpretare i testi pervenendo ad una competenza testuale, a sviluppare la capacità critica, ad acquisire i meccanismi alla base della costruzione linguistica, arricchire il lessico, ad acquisire competenze ermeneutiche (che realizzano l'unica vera educazione linguistica), e pervenire quindi alla costruzione del sé, al possesso di una cittadinanza attiva e consapevole (*Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo*, 2007: "legge testi letterari di vario genere...riuscendo a formulare su di essi semplici pareri personali"). Alla base deve esserci il piacere estetico che il testo letterario produce, il piacere della lettura. Si ritiene fondamentale che il docente sperimenti questo piacere e sia in grado di trasmetterlo attraverso la conoscenza diretta dei testi, favorendone la 'familiarizzazione', sollecitando il dialogo che la lettura stabilisce con il lettore, promuovendo il cooperative learning in classe interpretante. La classe sia officina del testo, anche per merito di una didattica ludica che si avvale di giochi linguistici, smontaggio e rimontaggio dei testi, riscrittura.

Bibliografia

- Antonelli Roberto, 2011. *Letteratura "europea" e cittadinanza umana. Riflessioni e proposte per l'insegnamento letterario*, intervista a cura di L. Olini, in «Chichibio», a. XIII, settembre-ottobre 2011.
- Armellini Guido, 2008. *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*, Milano, Unicopli.
- Blezza Picherle Silvia, *Formare lettori, promuovere la lettura*, Milano F. Angeli, 2013.
- Batini Federico, 2013. *Insegnare per competenze*, I Quaderni della Ricerca, n. 2, Torino, Loescher.
- Bruner Jerome S., 2001. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.
- Calvino Italo, 1995. *Lezioni americane, Saggi. 1945-1985*, Milano, Mondadori.
- Calvino Italo, 1995, *Il midolo del leone in Saggi. 1945-1985*, Milano, Mondadori.
- Cioce Antonella, 2014. *Progettare per competenze nell'asse dei linguaggi: questioni preliminari*, in Perla Loredana (a cura di), *Guida alla progettazione nel primo biennio*, Lecce-Brescia, Pensa.
- Carofiglio, Gianrico, 2010. *La manomissione delle parole*, Milano, Mondadori.
- Cisotto Lerida, 2006. *Didattica del testo. Processi e competenze*, Roma, Carocci.
- Luperini Romano, 1998. *Il professore come intellettuale. La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Manni.
- Luperini Romano, 2005. *L'educazione letteraria*, in *Educazione linguistica ed educazione letteraria: intersezioni e interazioni*, a cura di C. Lavinio, Milano, Angeli.
- Maccario Daniela, 2006. *Insegnare per competenze*, SEI, Torino 2006.
- Musatti Lucilla, 2006. *Lettori nati. L'incontro con I classici nella scuola primaria*, Roma, Carocci.
- Perla Loredana (a cura di), 2014. *Guida alla progettazione nel primo biennio*, Lecce-Brescia, Pensa.
- Perrenoud Philippe, 2010. *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia.
- Savorgnan di Brazzà Fabiana 2016, *Educare alle competenze letterarie*, Carocci, Roma 2016.
- Sclarandis Clara, 2010. *Competenze e utopia. L'ora d'Italiano nella proposta dell'ADI-Sd*, in «Chichibio», n. 58.
- Sclarandis Clara & Spingola Cinzia, 2013. *La ricerca di un nuovo paradigma: l'insegnamento della letteratura nella scuola delle competenze*, in Tonelli Natascia (a cura di), 2013. *Per una letteratura delle competenze*, Torino, Loescher, 27-45.
- Todorov Tzvetan, 2008. *La letteratura in pericolo*, Milano, Garzanti.
- Zaccaro Vanna & Cioce Antonella, 2014. *I saperi linguistico-letterari*, in Perla Loredana (a cura di) *I nuovi licei alla prova delle competenze*, Lecce, Pensa.
- Zagrebelsky Gustavo, 2010. *Sulla lingua del tempo presente*, Torino, Einaudi.

Зборникот на трудови *Евалуација во наставата по странски јазици и книжевности / Assessment in Foreign Language & Literature Teaching* претставува дел од истоимениот научен проект, одобрен и финансиран од страна на Филолошкиот факултет „Блаже Конески“, при Универзитетот „Св. Кирил и Методиј“ во Скопје

CIP - Каталогизација во публикација

Национална и универзитетска библиотека "Св. Климент Охридски", Скопје

37.091:811'243]:005.585

INTERNATIONAL conference proceedings "Assessment in foreign language and literature teaching" (2016 ; Skopje)

Assessment in foreign language and literature teaching : International conference proceedings, 12th September 2016, Skopje / edited by Radica Nikodinovska. - Skopje : Blaže Koneski Faculty of Philology = Скопје : Филолошки факултет "Блаже Конески", 2017. - [574] стр. : табели, граф. прикази ; 25 см

На стр. [5]: Евалуација во наставата по странски јазици и книжевности : Меѓународен научен собир, 12 Септември 2016, Скопје / Радица Никодиновска, одговорен уредник. - Preface ; Предговор; стр. 13-21. - Публикацијата е во рамките на проектот "Евалуација во наставата по странски јазици и книжевности (2016)"

ISBN 978-608-234-052-4

а) Наставата по странски јазици и книжевности - Евалуација - Собори
COBISS.MK-ID 105334282



ISBN 978-608-234-052-4



9 786082 340524