

### 3 - *Imparare sempre*

( da R. Mazzeo, *Insegnare un metodo di studio, Il capitello, 1996, p. 568-576*)

L'essenza dello studio come intrapresa sta nella disponibilità ad imparare sempre e dovunque, riconoscendo che punto di partenza per l'avventura dell'uomo, anche nell'apprendimento, è l'accettazione del limite e della fallibilità umana. Si tratta di una disponibilità connaturale all'uomo, che, però, deve essere educata anche nello studio, che come ogni alto lavoro, urta prima o poi contro svariate difficoltà, insuccessi, errori <sup>6</sup>.

Prendere atto di questo significa riconoscere che *Errare humanum est*, come dicevano gli antichi senza cadere nel pessimismo e nel fatalismo, perché sapevano pure che *errando discimus*, sbagliando s'impara.

L'errore è un elemento del processo di apprendimento, una possibile ipotesi di lavoro per imparare di più e meglio. Il contenuto di quest'apprendimento non riguarda solo le conoscenze e le abilità, ma anche il cuore di ogni atteggiamento: la posizione dell'uomo di fronte alla verità. Voglio dire che il valore dinamico dell'errore non è semplicemente di natura didattica, ma anche pedagogica e prima ancora morale. Non per nulla l'errore è stato definito "una verità impazzita", "un abuso" o "prigione" di qualche verità. "Che cos'è l'errore - " si chiede Guitton (1988, p.100)- se non una verità staccata dalla sua architettura e che, non avendo più sostegno e dimora, si è fatto centro e fuoco?" E precedentemente annota: "Lo sbaglio di quelli che si ingannano non è di seguire una falsità, poiché essi non si ingannano su quell'aspetto che prendono in considerazione. L'errore è di non seguire un'altra verità....La sorgente dell'errore è l'esclusione di una verità" (idem, p.64)

Molti nostri allievi hanno l'angoscia dell'errore. Identificano il proprio io come soggetto infallibile. Perciò strappano quaderni, sostengono di non aver svolto il compito per paura di sbagliare. Questo vizio, che nei casi più gravi si rivela sintomo dell'esaminite, ha alle spalle degli adulti perfezionisti ed ancora più a monte una mentalità ambigua che nutre atteggiamenti irragionevoli.

#### 3. 1 - **Atteggiamenti culturali di fronte all'errore**

Di fronte all'evidenza dell'errore nella vita dell'uomo, nella ricerca dello scienziato e nell'apprendimento dello studente possiamo individuare tre *atteggiamenti culturali*.

Ci sono quelli che tendono a demonizzare l'errore come "notte dello spirito" (Vauvenargues), "causa della miseria degli uomini" (Malebranche), messa in ridicolo dell'uomo saggio. All'opposto stanno coloro che inneggiano all'errore come "il primo stato di ogni conoscenza" (Alain), agitatore della verità (Joubert), "divino tesoro" (Ortega y Gasset), fattore di progresso (Whitehead)<sup>7</sup>.

Nel primo gruppo potremmo identificare, pur con i dovuti distinguo, la posizione denominata *volontarista*, nel secondo quella *intellettualista*.

I *volontaristi* affermano che l'errore è l'esito di un disturbo della volontà e dell'emotività sul funzionamento della ragione, che in se stessa è corretta, capace cioè di procedere senza pericoli di sbandamenti e di deviazioni (Pellerey 1990). Nel contesto della vita scolastica questa prospettiva alimenta giudizi globali negativi sull'intera personalità dello studente a partire dall'errore, la cui manifestazione è considerata segno di cattiva volontà, di mancanza di impegno, o di instabilità

---

<sup>6</sup> Sembrerebbe ovvia questa considerazione, ma di fronte agli effetti deleteri di una certa educazione permissiva, da una parte, e moralistica, dall'altra, con la sottostante idea dell'identificazione della natura dell'io con la riuscita, è bene ricordare che il limite è parte integrante della condizione umana e della realtà circostante e che la accettazione di esso costituisce il punto di partenza per la propria realizzazione.

<sup>7</sup> In Baldini 1990

emotiva, nel migliore dei casi. Lo studente che commette errori, soprattutto se ripetuti, è giudicato demotivato, privo di concentrazione, svogliato, ecc.

La posizione *intellettualista* considera l'errore come motore della conoscenza ed afferma come soluzione possibile del problema della verità l'eliminazione sempre più raffinata degli errori. Evitare gli errori è un ideale meschino, perché l'errore è inevitabile. "E' dalle nostre teorie più ardite, incluse quelle che sono erranee, che noi impariamo di più. nessuno può evitare di fare errori; la cosa più importante è imparare da essi" (Popper, 1972, p.4). Da un punto di vista pedagogico questa concezione, assunta acriticamente e portata alle estreme conseguenze dal razionalismo pedagogico porta al problematicismo, e mette in cattedra il dubbio<sup>8</sup>.

La posizione che si contrappone all'intellettualismo e al volontarismo è quella *realista*, che vede nell'uomo che cerca la verità e nello studente impegnato ad apprendere, un essere capace di muoversi usando le sue due gambe: la ragione e l'affettività. E' questa una posizione razionale che valorizza aspetti dell'una e dell'altra concezione. Essa riconosce il valore maieutico dell'errore, la sua funzione di demiurgo dell'apprendimento (Mollo 1986, p.139), ma non ne assolutizza né il primato né l'esclusiva. Vede nell'errore, accettato o semplicemente considerato, magari dietro segnalazione di altri, un possibile segno dello sviluppo della conoscenza e dell'apprendimento, un elemento indicatore di procedimenti, un "fattore" di discernimento tra giusto/ingiusto, adeguato/inadeguato, corretto/scorretto, soddisfacente/insoddisfacente, vero/falso.

L'errore non è un male, una catastrofe o semplicemente una risposta sbagliata né per chi insegna né per chi apprende, ma una risorsa per l'insegnamento e uno stimolo per lo studio. C'è in esso una buona dose di sbaglio, ma la sua funzione è propulsiva: "l'errore è espressione di un movimento intellettuale, di un confronto della mente rispetto all'oggetto che essa vuole conoscere" (Manara 1994, p.79)<sup>9</sup>.

Lo è per quattro condizioni ad esso intrinseche: concentrabilità, responsabilità, autovalutazione, sperimentabilità. La *concentrabilità*, perché l'impegno nella concentrazione è anche l'esito della paura di sbagliare, di fallire nel tentativo intrapreso. La *responsabilità*, perché la possibilità di commettere errori tiene allerta nel gioco di controllo-autoregolazione dei processi cognitivi, metacognitivi, affettivi. *Autovalutazione*, perché nella tensione all'oggetto di apprendimento occorre consapevolezza e capacità di discernimento di ciò che vale e di quanto e di come si è appreso. *Sperimentabilità*, perché lo studente per realizzare i propositi di apprendimento<sup>10</sup> è costretto a

---

<sup>8</sup> A dire il vero questa posizione nella scuola è più registrabile nei confronti della cultura della "trascendenza" che nei confronti del sapere enciclopedico illuministico. Si dice, a parole, che lo studente non deve essere "un credente" (uno che accetti informazioni e teorie senza porsi domande) e che l'insegnante non deve essere un "giustificazionista" (uno che accetti e giustifichi qualsiasi autorità) (Mollo 1986, p.141). Di fatto, però, si continua a pensare la scienza e il sapere secondo le "omelie dei positivi dell'Ottocento e dei loro nipotini del nostro secolo" (Baldini 1990, p. 13). L'esito è il moralismo con le sue manie perfezioniste e quindi una sempre più diffusa paura dell'errore.

<sup>9</sup> Sulla differenza tra sbaglio ed errore interessanti sono le osservazioni di Pellerey. Secondo questo autore la distinzione tra errore e sbaglio è parallela a quella tra problema ed esercizio. "Un problema ci pone di fronte ad una sfida intellettuale. Noi non conosciamo ancora né la soluzione, né una strategia di soluzione e per trovarla occorre impegnare le nostre energie intellettuali per superare un ostacolo più o meno complesso. Si alternano così momenti di pensiero divergente e convergente, intuizioni e tentativi a cui seguono verifiche e controlli. Iniziali impostazioni o rappresentazioni possono sia portarci sulla giusta strada, sia condurci lontano dall'obiettivo. In questo caso gli errori sono maldestri tentativi di soluzione....

Un esercizio ha per fine fondamentale quello di consolidare e utilizzare in modo sempre più puntuale e diffuso una conoscenza o procedimento precedentemente appreso. Lo sbaglio deriva da una mancanza di attenzione o di concentrazione, da una dimenticanza o da un ricordo difettoso, da un calcolo impreciso o affrettato" (Pellerey 1990).

Ciononostante bisogna riconoscere che anche gli sbagli hanno un ruolo nell'apprendimento. Certo bisogna distinguere tra sbaglio e sbaglio. Ce ne sono di quelli che possono essere considerati "errori ciechi", frutto di negligenza o di un atteggiamento non finalizzato all'apprendimento. Quelli da prendere in considerazione sono gli sbagli sistematici: sbagli, che nell'esercizio sono ripetuti almeno tre volte su cinque.

<sup>10</sup> L'apprendimento, infatti, come abbiamo visto nel cap.7, si realizza, se rientra e fa parte degli obiettivi dello studente in modo consapevole innestati nella coscienza dei fini di un suo progetto.

procedere per tentativi, a vagliare congetture, a verificare ipotesi, alla ricerca di una corrispondenza tra ciò che cerca, gli viene indicato ed incontra nel suo applicarsi alla disciplina di studio.

La posizione realista non solo è legittima, ma anche feconda. Essa permette di superare l'atteggiamento di chi sminuisce o giustifica sempre i propri errori, perché "bravo" non è chi non sbaglia, ma colui che impara: chi immette e coltiva qualcosa di nuovo partendo dalla "stazione del proprio limite" (Mollo 1986, p. 135). In questa ottica, ben sapendo che anche nello studio conta non la riuscita a tutti i costi, ma la verità del gesto, è più facile porre attenzione alle ragioni e ai passi ovvero al metodo e accorgersi che l'errore, in quanto termine di confronto, momento di chiarificazione e di differenziazione, sollecitazione di cambiamento, verifica di comportamento (Mollo 1986, p. 135-136), si configura quale fonte del divenire dello studio personale.

### 3. 2 - Insegnare/imparare dall'errore

Il valore dell'errore nell'apprendimento per essere riconosciuto e vissuto, oltre ad un "giusto" atteggiamento, richiede una pratica educativa e didattica contrassegnata dalla proposizione sintetica dei contenuti e degli obiettivi dell'apprendimento, dall'accoglienza e valorizzazione dei tentativi degli alunni, dall'attenzione all'imprevisto, dalla pratica "coerente ed amorevole" della correzione. Richiede gratuità e capacità di "navigare a vento più che a motore" (Boselli 1992) nell'educazione e nell'insegnamento.

Se gli obiettivi, i fini, i progetti, i propositi di apprendimento sono come preordinati e giustapposti al soggetto studente, in un sistema di adeguazione imposto ed immotivato, l'errore perde totalmente la sua carica propulsiva e viene esorcizzato come elemento di deviazione e di corruzione.

In questo modo, però, si manca di realismo. Non si parte dalla realtà del soggetto, ma dal già-ordinato, dal tutto-confezionato, dal "bello-e-pronto", così che non resti altro che assimilare passivamente il già digerito ed ordinato (Mollo 1986, p.132). La realtà dell'alunno è fatta di limiti e risorse cognitive ed affettive, di modalità di affronto dei problemi, di esperienze valori.

Per questo mi sembra che compito dell'insegnante non sia quello di censurare l'errore, ma di guidare e correggere l'allievo lungo il percorso.

Riflettendo sull'etimologia di errore è possibile notare che non c'è errore senza indicazione della strada, senza regola, senza guida. *Errore* è un termine che deriva da *errare* e dice "il muoversi senza meta e quindi senza un predisposto percorso". Ne consegue che per evitare l'errore sia necessaria una direzione, una linea diretta, appunto una regola<sup>11</sup>. Quale direzione per lo studente se non quella intravista nella lezione? Quale regola se non quella presente nel lavoro del docente?

Il valore dell'errore nell'apprendimento scolastico è dunque in proporzione alla presenza magisteriale dell'insegnante che, additando la meta e le condizioni per raggiungerla, valorizza ogni iniziativa dell'allievo espressa nel cammino.

La valorizzazione non è approvazione, ma riconoscimento di un inizio di positività nella mobilitazione di sé in un compito di apprendimento. Non importa per il momento che cosa questa produca, interessa che ci sia un assiduo paragone con i vincoli imposti dall'evidenza delle cose. Per l'insegnante magisteriale e i suoi allievi succede quello che accade tra i genitori e i loro piccoli impegnati ad imparare giorno dopo giorno la lingua materna.

Al bambino alle prime armi con le frasi e la coniugazione dei verbi che un giorno dica "Mamma ho bevato" o "Non ho potato" sul calco di "ho mangiato", la signora non esprime giudizi immediati del tipo: " Non hai capito niente... Non stai mai attento", ma semplicemente apprezza lo sforzo e la baldanza nel rischio, prende atto che il suo bambino ha già imparato a coniugare certi verbi, intuisce

---

<sup>11</sup> Regola, dal latino *regula*, da principio 'assicella di legno', associata all'idea di linea retta (Devoto & 980). Per l'analisi del campo semantico dei termini "errore", "sbaglio", "norma", "regola" si veda l'articolo di Rigotti 1995.

che si tratta di errori inevitabili che i linguisti chiamano "errori evolutivi"<sup>12</sup>, gli fa notare che "bere e potere" sono un'altra cosa rispetto a "mangiare".

Anche in classe dovrebbe accadere la possibilità di imparare sempre anche dagli sbagli e dagli errori, perché l'apprendimento è un interrotto processo di appropriazione. Si tratta di "abituarsi ed abituare a sfruttare l'errore come positivo fattore di crescita e di ricerca, come informatore sincero di ciò che deve venire messo in discussione attraverso le attivazioni di ulteriori ipotesi e il reperimento di ulteriori informazioni" (Mollo 1986, p. 144).

Se questo accade lo studente non solo apprende, ma impara ad apprendere, conquista un'altra posizione sulla strada: scopre e verifica un metodo, coglie i criteri di correttezza<sup>13</sup>, sa dove e come guardare per rispondere al suo bisogno di verità.

### 3.3 - La pratica della correzione

In questa prospettiva la correzione acquista un'altra fisionomia.

Innanzitutto si caratterizza come "sostegno" ed indicazione per continuare il cammino didattico condiviso nei suoi obiettivi, nelle sue ipotesi, nelle sue ragioni e passi. La correzione non è il momento del "giudizio", della denuncia davanti al tribunale della scienza, ma un aspetto, da parte dello studente, della ri-assunzione e verifica di strategie, di comportamenti e di atteggiamenti necessari per apprendere e, da parte del docente, di un "feed-back", che vada oltre la registrazione documentata di dati assimilati, di "traslochi" del sapere più o meno riusciti.

La correzione praticata da chi insegna studiare ha come scopo il (ri)-accadere dell'apprendimento e del metapprendimento volontario, per cui osserva, analizza e valuta gli errori degli studenti con l'atteggiamento di chi vuole servire la crescita degli allievi e, quindi, provocare consapevolezza e intraprendenza.

Perciò egli si inserisce nell'attività dello studente in punta di piedi, per non rompere l'equilibrio tra controllo ed autoregolazione dei processi metacognitivi e per non disturbare l'affettività positiva che è energia per il (ri)-apprendimento. Non si limita a segnare un più o meno sul prodotto, ma si interroga sul processo seguito dallo studente. "Ma come avrà fatto? Che cosa avrà pensato" si chiederà un tale docenti, convinto che l'errore derivi non da una casuale congettura o da sbadattaggi, ma dal fatto che l'allunno applica coerentemente, in base a determinate conoscenze (più o meno adeguate), un metodo che lo porta fuori strada.

Egli esamina attentamente la natura dell'errore cercando non tanto di segnare con la matita rossa o blu i punti in cui l'allievo ha fallito, ma di individuare conoscenze e strategie che hanno condotto all'errore, con tenacia, ben sapendo che gli errori più gravi hanno radici lontane nel tempo. In questo modo la correzione non è una routine, ma un'avventura, in cui lo stesso insegnante impara, perché, dialogando con l'allunno sui punti di partenza, i percorsi e gli obiettivi che questi possiede e/o tiene

---

<sup>12</sup> Anche l'errore ha una sua tipologia. Possiamo distinguere errori evolutivi, di interferenza, ambigui. Sono errori *evolutivi* quelli che non possono essere imputati a differenze strutturali tra il già e il non ancora. Errori *d'interferenza* sono quelli derivanti da un annebbiamento di conoscenze precedenti su quelle nuove. Proattiva, retroattiva. Sono *ambigui* gli errori che possono essere spiegati sia come evolutivi che di interferenza.

<sup>13</sup> Se l'errore è inevitabile, il problema della correttezza si ripone in termini nuovi, cioè di realtà più che di forma. Se la correttezza è data dalla coerenza formale, c'è spazio solo per le regole, l'errore diventa una colpa e la scuola ha il compito di addestrare all'uso delle regole. Non ci si chiede se queste abbiano una ragionevolezza, se significhino qualche cosa d'altro; interessa che lo studente sia da essi determinato, per non continuare a vagare qua e là. È il trionfo del codicecentrismo, è il regno della norma (Rigotti 1994)

È per questo, per esempio, che il progresso degli alunni in lingua viene valutato, in certe scuole, solo su basi di correttezza grammaticale trascurando le cause, la tipologia, le strategie, che hanno condotto all'errore, e i "nuovi punti di appoggio" emersi nel tentativo dello studente. È per la stessa ragione che imparare a studiare è pensato come conseguenza di una precisa acquisizione di una lineare successione di mosse.

presente nello svolgimento del compito, può intravedere nuove vie, nuovi rischi, nuovi aspetti e magari accorgersi che stava considerando errore ciò si discostava dal suo pensiero.

Che si tratti di un'avventura l'ho capito per la prima volta durante la correzione di un esercizio finalizzato al riconoscimento della proposizione principale nei periodi complessi. La frase "La donna era rimasta povera (a), perché la guerra aveva distrutto tutto (b)" era stata analizzata da tutti eccetto uno in questi termini: (a) principale, (b) secondaria. Domando a quest'ultimo il perché della sua analisi. Inizialmente, per paura dello scherno dei compagni, dice: "Lo so. Ho sbagliato!" quasi per mettere una pietra sopra quell'incidente che lo aveva messo in cattiva luce. "Ma tu quale ragionamento hai fatto" chiedo. Farfuglia qualcosa, non si capisce cosa voglia dire. Poi improvvisamente domanda: "Posso andare alla lavagna?". Va ed abbozza uno schema: guerra ---donna, e dice: "Prima c'è la guerra e poi la povertà della donna". Esclamo: "Bravo ! Il ragionamento è giusto". Disagio nella classe: "Allora, prof., quale la risposta giusta?" E quel giorno nasce una lezione stupenda. Faccio vedere che il problema era dovuto ad un sovrapporsi di piani: quello logico (causa: la guerra, conseguenza: la povertà), quello linguistico e sintattico, che avrebbe potuto assumere forme diverse, e quello reale. Una lezione indimenticabile in cui mi è stato possibile proporre in modo essenziale i meccanismi fondamentali della sintassi del periodo e motivare allo studio della grammatica.

La correzione può insomma diventare un paradigma particolare dello studio come intrapresa collaborativa guidata. Del resto l'etimologia della parola richiama il muoversi di due o più persone: *cum-regere*<sup>14</sup>. Correggere è "reggersi insieme", ritornare insieme sulla strada che porta alla meta; insieme: alunno e docente, classe-alunno, docente-alunno e classe, come si conviene in un ambiente educativo di apprendimento e di compagnia guidata in un lavoro.

In quanto tale la correzione è *a posteriori* (dopo il compito), ma anche *a priori* (correzione preventiva), *in itinere* (dentro lo svolgimento di un lavoro). Presenta, inoltre, diverse modalità, a seconda dell'obiettivo e delle esigenze: individuali, di gruppo, collettive, alla cattedra, alla lavagna, ecc. Tutte, però, scandite dal ritmo: identificazione, interpretazione, rimedi, superamento dell'errore; ritmo adeguato al ruolo dei protagonisti della situazione didattica e finalizzato all'autocorrezione.

Al docente l'identificazione dell'errore richiede un'attenzione al particolare (alunno, compito) concreto (quella frase, in quel giorno); l'interpretazione, un giudizio culturale (non moralistico) alla luce di ipotesi maturate su alcune certezze di base relative alla natura della disciplina, alla modalità di apprendimento, al rapporto educativo<sup>15</sup>; l'individuazione dei rimedi un atteggiamento di valorizzazione delle conoscenze e degli stili di apprendimento degli alunni; il superamento dell'errore la pazienza dell'attesa e la pratica dell'incoraggiamento. L'intera scansione poi comporta una revisione critica dell'impostazione didattica generale e del percorso didattico indicato alla classe (o all'alunno). Richiede soprattutto capacità di osservare l'allievo in azione, disponibilità ad esaminare i passi e le mosse che questi compie effettivamente, ascolto delle ragioni latenti ed esplicite del comportamento, attenzione a scoprire su quale piano avviene l'errore (a livello di concetto? di linguaggio? di procedimento? di esperienza o di rapporto con la realtà?<sup>16</sup>).

Docente ed alunno, per dare alla pratica della correzione il senso di sistematicità e di ordine, potrebbero utilizzare strumenti comuni: griglie per l'autocorrezione costruite insieme lungo il percorso, cartella dei compiti corretti, diario delle correzioni più interessanti, grafico degli errori frequenti, ecc. mettendosi in contemporanea con la pratica della valutazione. Il ritmo della correzione, infatti, ha un suo luogo privilegiato nella valutazione, e suoi strumenti abituali nelle verifiche.

Tra valutazione, verifica e correzione c'è una correlazione, per cui la visione limitata di una implica le altre. E' impossibile, per esempio, pensare la correzione come sostegno se la valutazione viene considerata "l'arma del docente". E' impraticabile la valorizzazione dell'errore come indicatore di processi cognitivi autonomi, se il giudizio delle verifiche, invece di esprimere ulteriori indicazioni

---

<sup>14</sup> Correggere, dal latino *corrigere*, a sua volta composta da *cum - regere*. La radice *reg* indica il movimento in linea retta.

<sup>15</sup> Vedi la ricerca di Paola Bruno Longo sull'errore in matematica nella scuola elementare. Non è possibile analizzare adeguatamente l'errore in matematica se, per esempio, questa disciplina è identificata con il calcolo, se la conoscenza è pensata come ripetizione meccanica, se il rapporto del bambino con la realtà è censurato (CIT. ART...???)

<sup>16</sup> Ovviamente il compito dell'alunno ha modulazioni diverse nei quattro momenti. Per un'esemplificazione rimando al mio "Un metodo per studiare", 1990, p.252ss.

metodologiche su come proseguire per imparare, lascia ambiguità, false attribuzioni, concetti negativi dell'io ("Sei un asino", "Ecco non vali niente")<sup>17</sup>

Poco o nulla, però, vale la pratica della correzione anche nel contesto della valutazione formativa, se non viene bonificato il sentire dello studente di fronte all'errore. Docenti e genitori dovrebbero allearsi per educare la sensibilità degli allievi e dei figli, combattere la paura di sbagliare, favorire l'emergere di una nuova mentalità nei confronti dell'errore e della valutazione. Uno schema al riguardo è in appendice.

---

<sup>17</sup> Si vedano cap.3 e cap.8