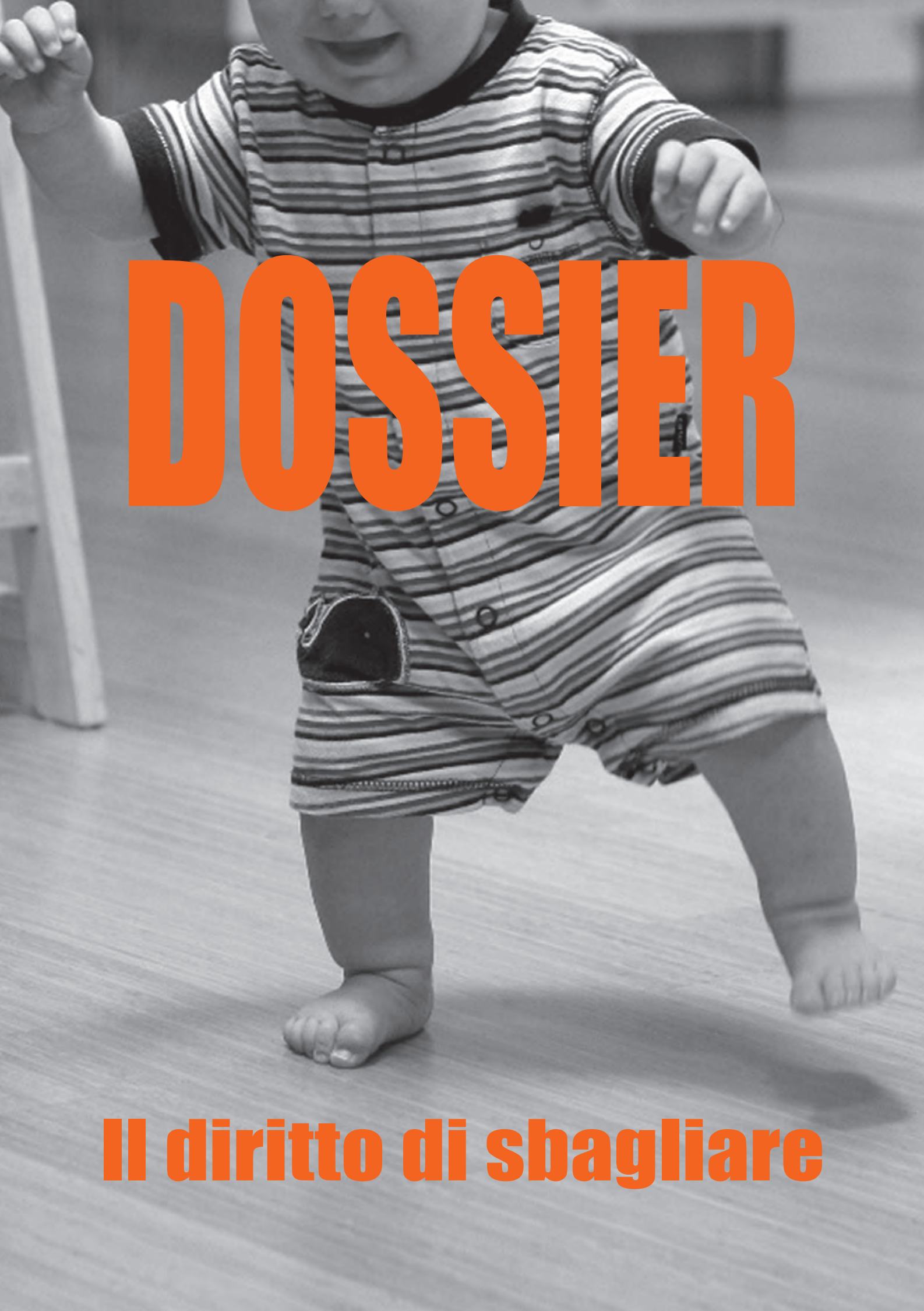

DOSSIER

Il diritto di sbagliare

LA CHIAVE PER CAPIRE

Come insegnare a imparare dai propri errori

Clara Tornar
Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale, Università degli Studi Roma Tre
tornar@uniroma3.it

All'interno del processo di insegnamento-apprendimento, il significato attribuito all'errore, e le modalità di gestione dei comportamenti errati, possono essere considerate per molti versi delle questioni "cruciali".
Cercheremo di analizzare *perché*, evitando di incorrere in affermazioni basate su convinzioni di senso comune, come quella espressa dalla frase "sbagliando si impara", frequentemente citata per motivare l'importanza dell'errore nell'apprendimento.
Vorremmo infatti partire dal presupposto che, all'interno di un contesto formale - e, dunque, in presenza di un insegnamento - l'acquisizione di nuove competenze da parte dello studente non debba essere condizionata dal 'caso', come avviene nell'apprendimento per tentativi ed errori che spesso caratterizza le situazioni d'apprendimento non intenzionale tipiche dei contesti informali. Compito dell'insegnamento dovrebbe essere proprio evitare che ciò avvenga, allestendo condizioni che, indipendentemente dall'approccio - sia esso di tipo direttivo, oppure improntato alla valorizzazione dell'attività dell'allievo - dovrebbero sempre essere finalizzate alla facilitazione dell'apprendimento.
Ciò non significa che l'errore debba essere visto come un evento negativo, né che esso debba essere necessariamente evitato. Può, al contrario, trasformarsi in un'opportunità per l'apprendimento, se l'insegnante è in grado di organizzare per lo studente un ambiente d'apprendimento adeguato, in grado di sostenere e supportare efficacemente la sua attività.

L'errore e l'effetto *feed-back*

L'efficacia del processo d'insegnamento-apprendimento dipende in gran parte dalla capacità di coordinare gli sforzi in vista di obiettivi da raggiungere. Naturalmente, quando questi obiettivi sono chiari. Ciò vale sia per l'insegnante che per l'allievo, poiché entrambi sono coinvolti nel processo: il primo con il compito specifico di facilitatore dell'apprendimento; il secondo come attore coinvolto in prima persona nell'esperienza d'apprendimento.
Per svolgere queste reciproche funzioni, entrambi hanno bisogno di ricevere informazioni che consentano loro di rendersi conto degli effetti prodotti dai reciproci comportamenti.
In particolare, per quel che riguarda lo studente, numerose ricerche hanno dimostrato che, per migliorare l'apprendimento è necessario metterlo in condizione di comprendere quali siano

gli obiettivi d'apprendimento della sua attività e come le sue risposte si collocano rispetto a tali obiettivi. La consapevolezza di aver svolto correttamente un compito, ossia la conoscenza degli effetti del proprio comportamento, ha un effetto retroattivo (*feedback*), che costituisce un rinforzo molto efficace. Anche l'insuccesso può costituire un'occasione importante, purché l'alunno sappia chiaramente in che cosa consiste l'errore, perché ha sbagliato, e quali sono le future possibilità di riuscita. Diversamente, esso diviene punitivo, e la punizione - sia essa esplicita (voto, critica, ecc.), che implicita (autopercezione dello studente) - determina l'instaurarsi di una condizione affettiva ed emozionale negativa nei confronti dell'attività d'apprendimento successiva.

Implicazioni affettive

Nel corso della loro storia d'apprendimento, gli studenti sviluppano infatti un'immagine di sé come soggetti che apprendono che entra in rapporto con le modalità di organizzare e gestire l'attività cognitiva. E al centro della storia d'apprendimento individuale vanno collocate proprio le valutazioni espresse dagli insegnanti, le autovalutazioni che lo stesso studente dà delle proprie prestazioni, il modo in cui percepisce i propri successi o insuccessi. A tale riguardo, è stato visto che il senso di autoefficacia che uno studente sviluppa nel corso della sua esperienza d'apprendimento, esercita un'influenza significativa sia sulla sua disponibilità a impegnarsi nel compito stesso, sia sulla continuità dello sforzo da impiegare (Forzi, 1993).

È dunque importante che lo studente sia indotto a non drammatizzare l'errore, ma a considerarlo semplicemente come un indizio utile a se stesso e all'insegnante. Ciò può essere favorito ricorrendo a procedure valutative che facilitino il confronto delle proprie prestazioni con un criterio predefinito, piuttosto che con le prestazioni fornite dagli altri, come invece accade nei contesti didattici tradizionali. In tal modo si consente allo studente di concentrare l'impegno sull'attività che sta conducendo, stimolando la percezione che la valutazione serve per ricevere informazioni sui propri progressi (e non per scoprire chi è più abile), e incrementando la sua motivazione alla *padronanza*.

Modelli d'insegnamento e didattica dell'errore

In altri termini, insegnante e allievo dovrebbero concordare nel conferire all'errore un valore relativo e non assoluto, che va sempre stabilito in relazione agli obiettivi perseguiti. Va anche sottolineato che, a seconda del contesto, una risposta errata può essere tale in quanto deviazione momentanea e recuperabile di una meta anticipata; oppure può essere un indizio utile per mettere in luce i tratti più personali e soggettivi dell'apprendimento; o, ancora, può essere considerata tale semplicemente perché manifestazione di un punto di vista alternativo che l'insegnante non comprende, o non è disposto ad accettare.

Ciò può accadere soprattutto per le risposte divergenti, come è stato accertato da alcune indagini sulla creatività in ambito scolastico, dalle quali emerge che l'insegnante tende a reprimere questo tipo di risposte, spesso imputabili a un allievo ritenuto "scomodo" e poco incline a un certo tipo di disciplina (Torrance, 1966; Rubini, 1977).

In un modello didattico caratterizzato da una strutturazione rigida del percorso d'apprendimento, e nel quale si tende a privilegiare un apprendimento per ricezione, una risposta 'errata' è considerata manifestazione di un mancato apprendimento. Pertanto è vista sempre come un evento negativo da correggere, e spesso da sanzionare.

Diverso significato assume l'errore quando esso si colloca all'interno di un modello educativo improntato allo sviluppo dell'autonomia e alla valorizzazione dei processi dell'allievo, in un contesto in cui a questi venga offerta la possibilità di apprendere nel contatto con esperienze significative, condotte in prima persona.

In questo caso, è inevitabile che l'errore diventi una parte integrante del processo d'apprendimento. Ed è possibile fare in modo che esso si trasformi in un'opportunità per l'apprendimento e

per l'insegnamento, piuttosto che in un evento punitivo. Ciò richiede un contesto adatto, che non faccia perdere di vista la fondamentale funzione dell'insegnamento come guida. Tale funzione può essere esercitata al meglio organizzando un ambiente d'apprendimento in grado di orientare l'attività dello studente; in grado di porlo di fronte a situazioni-stimolo che presentino il giusto grado di difficoltà; in grado, ancora, di supportare e sostenere l'attività dello studente; e, infine, in grado di promuovere un processo di valutazione autodiretto dallo studente, piuttosto che eterodiretto. In un ambiente d'apprendimento che abbia queste caratteristiche, l'errore può essere considerato, con Maria Montessori, "il signor errore" (Montessori, 1999): in altri termini, una risorsa preziosa per comprendere le necessità più profonde del bambino, e una opportunità per aiutarlo a crescere rendendosi indipendente dall'adulto.

Lo studente protagonista del proprio percorso d'apprendimento deve insomma essere posto nella condizione di valutare l'errore e di autocorreggerlo. Sotto questo aspetto, afferma molto opportunamente la Montessori, "Nella vita della scuola deve entrare il principio che non è importante la correzione, ma il controllo individuale dell'errore" (ibidem, p. 247).

Non a caso, uno dei criteri organizzativi alla base del suo ambiente d'apprendimento, dal quale la nostra scuola dovrebbe trarre ispirazione, è offrire al bambino le *chiavi* per la comprensione delle sue azioni e per la loro eventuale autocorrezione (Tornar, 2007).

Ciò comporta cambiamenti significativi nell'attività in classe dell'insegnante: l'intervento correttivo è prevalentemente affidato alla natura stessa del compito e del materiale manipolato dallo studente, ma all'insegnante resta il delicato compito di saper osservare e saper decidere quando intervenire per aiutare l'allievo senza rischiare di interferire negativamente con l'attività che egli sta conducendo.

A volte, infatti, quella che viene avvertita come necessità di una correzione immediata, può passare in secondo piano, se il rischio è quello di interrompere il flusso di un processo, di un'attività d'apprendimento che l'allievo sta svolgendo in piena concentrazione e con interesse. Qualità inderogabili dell'insegnante devono essere dunque, innanzitutto, il rispetto per lo studente e per il suo processo conoscitivo, insieme alla capacità di organizzare un contesto d'apprendimento motivante e non 'giudicante', nel quale l'errore non sia visto in termini negativi o punitivi e nel quale venga dato il dovuto risalto ai progressi del singolo studente, piuttosto che ai suoi errori.

BIBLIOGRAFIA

Forzi M. (1993), *Percezione della propria abilità e riuscita nel comportamento: una operazionalizzazione*, «Orientamenti Pedagogici», 3, pp. 439-448.

Torrance E.P. (1966), *The creative personality and the ideal pupil*, «Teachers College Records», 65, pp. 220-226.

Rubini V. (1977), *Tecniche di analisi fattoriale applicate a variabili psicologiche di pensiero creativo*, «Orientamenti pedagogici», 24, pp. 1019-1034.

Montessori M. (1999), *La mente del bambino*, Garzanti, Milano.