

Articolo apparso su in In.it, anno 3 N. 1 2/2002, pp. 4-9.

La correzione degli errori

di

Marco Mezzadri

1 Un'introduzione umanistico-affettiva.

Prima di iniziare ad analizzare la natura dell'errore e di entrare nel merito delle problematiche didattiche connesse con il processo di correzione, può essere utile inquadrare il tema da un punto di vista umanistico-affettivo.

La correzione dell'errore e la susseguente valutazione dell'insegnante sono spesso vissuti come momenti di forte stress emotivo da parte dello studente. Evitare l'errore è spesso considerato una delle priorità del processo d'insegnamento/apprendimento. Tutto ciò è frutto di un retaggio metodologico che riporta ad un'impostazione didattica che qui genericamente definiremo strutturalistica.

In realtà se si inserisce l'errore in un più ampio approccio alla didattica che ponga tra gli obiettivi primari il benessere e la serenità dello studente, nonché la sua corresponsabilità nel percorso d'apprendimento e la sua autonomia, il discorso si arricchisce di componenti psicologiche e affettive rilevanti.

La paura di sbagliare può indurre nello studente uno stato d'ansia che non gli permette di affrontare il percorso d'apprendimento senza erigere delle barriere psicologiche, delle difese che possano preservarlo dall'esposizione al giudizio dell'insegnante e dei compagni. Questo atteggiamento, che certamente è piuttosto frequente in special modo in studenti adulti cresciuti in ambienti scolastici e familiari in cui l'errore era visto in modo negativo, porta alla creazione di filtri affettivi che impediscono allo studente di mettere in atto le strategie necessarie a raggiungere l'acquisizione (nell'accezione di Krashen¹) degli elementi linguistici oggetto di studio.

È dunque necessario disegnare un nuovo contesto in cui l'errore, la valutazione e l'autovalutazione, così come l'approccio all'errore e alle tecniche di correzione vengano proposti in modo positivo e naturale, partendo dal concetto che l'errore è parte integrante del processo d'apprendimento e che obiettivo primario dell'insegnante è creare le condizioni per poter vivere questi eventi e processi senza la interposizione di filtri affettivi.

Lo studente protagonista del proprio percorso d'apprendimento dovrà essere messo in condizione di gestire l'errore, di saperlo valutare e autocorreggere nel caso in cui l'errore non sia causato da mancanza di conoscenze, ma da una errata applicazione di quanto lo studente sa. In quest'ottica la gestione dell'errore diventa una pratica che si dilata nel tempo e che investe molte, se non tutte, le fasi del processo di apprendimento e non solo i momenti della correzione proposta dall'insegnante o di feedback ad esempio dopo l'esecuzione di una prova di verifica. Nell'ottica di

¹ La distinzione che fa S. Krashen è tra l'acquisizione, che lui considera un processo spontaneo e inconscio che crea una produzione linguistica automatica, basata su una comprensione profonda e l'apprendimento, processo razionale che agisce da monitor dell'apprendimento e della realizzazione linguistica. Si veda KRASHEN, S. e TERRELL T., *The Natural Approach*, Pergamon, New York, 1983.

un approccio basato sull'autonomia dello studente l'autocorrezione dell'errore diventa una dimensione permanente del processo d'apprendimento.

2 La natura dell'errore

Un approccio negativo all'errore, che porta alla sua demonizzazione e alle conseguenti ripercussioni psicologiche sullo studente, trova terreno fertile in alcune concezioni della lingua e del suo apprendimento. Come affermato in precedenza, è la lezione dei vari metodi e approcci di tipo formalistico e strutturalistico che crea il retaggio culturale che ancora è proprio di molti studenti, insegnanti e anche sistemi educativi².

Secondo le teorie strutturalistiche, l'apprendimento della lingua è basato sull'acquisizione di abilità molto simili a quelle richieste per attività fisiche e sportive, quali l'andare in bicicletta o il nuotare. L'abilità linguistica in generale viene suddivisa in una serie di comportamenti che il discente è chiamato ad apprendere attraverso una sequenza di azioni: stimolo > risposta > rinforzo/rinforzo negativo.

A una risposta sbagliata corrisponde immediatamente un rinforzo negativo e la correzione dell'errore. I comportamenti vengono insegnati attraverso fasi controllate che riducono lo spettro dell'azione dello studente in modo tale da evitare il più possibile l'errore. Se si ripensa al tipo d'insegnamento linguistico in voga negli anni '70, ai laboratori linguistici, alle batterie di esercizi meccanici strutturali, risulta presto chiaro il ruolo che in quel contesto didattico assume l'errore e la necessità inderogabile di una pronta correzione. Andando oltre: la lingua si apprende attraverso l'acquisizione di una serie di comportamenti, quindi se non si corregge l'errore, esso può creare un comportamento linguistico scorretto che rimane nella mente dello studente ed è alquanto probabile che esso si fissi e venga perpetuato. Questa paura per l'errore è ancora oggi riscontrabile nella diffidenza di molti insegnanti e creatori di materiali che evitano accuratamente qualsiasi esposizione a un input linguistico non corretto o a tipologie di attività basate sulla correzione dell'errore (del tipo *Trova l'errore e correggilo*).

A partire dalla fine degli anni '50 l'affermazione delle nuove teorie linguistiche di Chomsky³ porta, tra l'altro, a un cambiamento nell'atteggiamento verso l'errore, visto come risultato naturale di un processo di produzione linguistica. Ogni essere umano produce lingua in modo creativo e la sua performance è unica. Le frasi che ogni individuo crea hanno come tratto distintivo l'unicità. Sulla base di una competenza linguistica, che per natura è simile nella lingua madre e nella lingua straniera acquisita, l'individuo produce, crea delle performance che rispondono ai suoi bisogni comunicativi. Un madrelingua italiano, pur avendo perfetta padronanza della propria lingua a livello grammaticale, lessicale, fonologico, ecc., commette degli errori. Errori che possono essere dovuti a cause diverse: distrazione, concitazione, esitazione, ansia, lapsus e vuoti di memoria, difficoltà a mantenere il filo del discorso, interferenze culturali e linguistiche causate da un diverso codice linguistico usato in maniera dominante nell'ambiente in cui vive, oppure a esperienze che nel vissuto del parlante riportano a una diversa lingua, ecc.

² RICHARDS, J. C., *Approaches and Methods in Language Teaching*, CUP, 1986, pp. 44-63.

2.1 L'interlingua

Nell'apprendimento della lingua straniera trova grande spazio il concetto di *interlingua*⁴.

L'osservazione della performance di individui che stanno imparando una lingua straniera porta a constatare l'esistenza di un sistema linguistico in continuo movimento e divenire che costituisce in ogni sua fase la norma che il parlante stesso crea e ipotizza per la lingua straniera. Questo sistema linguistico, soprattutto nel momento in cui il parlante produce lingua basandosi su ipotesi personali non avvalorate da un non ancora avvenuto insegnamento linguistico, si fonda su una sorta di struttura linguistica latente che il parlante possiede perché acquisita attraverso l'apprendimento della lingua madre o perché innata⁵. Ciò porta alla presenza nell'interlingua di strutture linguistiche tipiche della lingua madre che man mano che l'apprendimento procede e il livello di conoscenze linguistiche si alza si riducono. 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: sempre permane un certo spazio per l'interlingua.

È evidente che questa impostazione riveste l'errore di una dimensione naturale inevitabile che lo rende molto meno negativo e didatticamente pericoloso rispetto al passato. 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. Dal punto di vista dell'insegnante l'errore e il processo d'eliminazione sono i rilevatori del percorso acquisitivo dello studente.

2.2 Errore o sbaglio

Prima di analizzare le possibili cause degli errori è necessario fare una distinzione tra due tipi di errore, o meglio tra l'errore e lo sbaglio⁶. Il primo è il risultato di una mancata conoscenza da parte dell'apprendente. Ad esempio se lo studente d'italiano non ha ancora incontrato il congiuntivo, il mancato uso di questo modo verbale non può essere imputato a una mancanza momentanea dovuta a ragioni di varia natura, ma a una carenza sistematica. La sua competenza, dunque, risulta essere incompleta e l'intervento di correzione dovrà venire dall'esterno.

³ CHOMSKY, N., *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague 1957. Tradotto in italiano da Laterza, Bari, *Le strutture della sintassi*.

⁴ SELINKER, L., "Interlanguage", *IRAL* (10), 1972;

SELINKER, L., *Rediscovering Interlanguage*, Longman, London 1992;

ARCAINI, E. e PY, B. (a cura di), *Interlingua*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1984.

⁵ Chomsky afferma che ogni essere umano possiede un meccanismo innato di acquisizione linguistica, il LAD (Language Acquisition Device) basato su universali linguistici, sulla capacità di formulare ipotesi e la possibilità di verificare le ipotesi attraverso il *feedback* sui risultati prodotti. Bruner affianca al LAD il LASS (Language Acquisition Support System) che dà la possibilità di raffrontare la performance e quindi validare le ipotesi. È dato dall'ambiente familiare per i bambini, dall'azione didattica del docente e dei materiali in classe, dall'ambiente che circonda lo studente di L2.

⁶ Nella terminologia inglese rispettivamente *error* e *mistake*.

Al contrario lo sbaglio è un fatto momentaneo, non sistematico che il parlante può autocorreggere, eventualmente attraverso idoneo percorso guidato dal docente. È il tipo di errore che commette il parlante nativo con perfetta padronanza della lingua.

Si accompagna all'interlingua un altro concetto, quello della *fossilizzazione*. Un errore cui non venga posto rimedio attraverso un corretto intervento di correzione esterna, da parte del docente, dei materiali didattici, dei compagni, o attraverso un'azione autocorrettiva può fissarsi, fossilizzarsi, verrà ripetuto e sarà difficile poterlo eliminare.

2.3 Tipologie di errore

Selinker individua alcuni processi che portano alla creazione dell'interlingua. Oltre alla causa più ovvia e cioè il transfert dalla lingua madre (o da altra lingua straniera acquisita), egli nota che l'errore può essere indotto da uno scorretto uso dei materiali didattici (ad esempio materiali che ponendo l'accento in maniera ripetuta su certi aspetti creano meccanismi di generalizzazione di una regola grammaticale) o da una non buona azione didattica da parte dell'insegnante; oppure ancora dalle strategie di apprendimento dello studente che ad esempio lo portano a evitare le difficoltà. Altro meccanismo che porta all'errore è la ipergeneralizzazione, cioè l'estensione di una regola anche a casi in cui essa non è applicabile. Altro processo che porta all'errore di interlingua è l'applicazione di strategie comunicative tipiche della lingua madre.

Una distinzione ulteriore è stata proposta da diversi studiosi⁷ tra l'errore di interlingua e di *intra*lingua. Quest'ultimo è dovuto a fattori che possono essere intrinseci al processo d'apprendimento della lingua straniera e cioè non imputabili al transfert della lingua madre.

Così a volte non risulta chiaro se l'errore sia dovuto a interferenza della lingua madre oppure se lo stesso errore sia causato da ragioni interne alla lingua target e dalle strategie di apprendimento dello studente.

2.4 Livelli d'errore

I livelli di errore sono molteplici e variegati. Nell'immaginario collettivo di ogni adulto italiano rimane viva l'immagine dell'insegnante che sottolinea in rosso o in blu a seconda della gravità l'errore commesso, e questo che sia o non sia parte del vissuto del singolo individuo.

Alla base sta la consapevolezza che l'errore può essere di varia natura e gravità da un punto di vista didattico. Decidere quale errore sia più grave fa parte di un discorso didattico che si affronterà in seguito, qui è opportuno tuttavia elencare possibili livelli di errore, anche quelli che a volte vengono trascurati.

Livello grammaticale e sintattico;

livello funzionale o degli atti comunicativi;

livello lessicale, è l'esempio della frase 1;

⁷ Numerosi rimandi vengono proposti in RICHARDS, J. C., *The Context of Language Teaching*, CUP, 1985, pp. 67-68.

livello fonologico, oltre che della pronuncia anche dell'intonazione (ad esempio un parlante madrelingua tedesco risulta a volte estremamente duro e le sue intenzioni possono essere fraintese, ciò non per problemi relativi alla pronuncia dei singoli fonemi o delle parole, ma a causa di un'errata intonazione);

livello del registro linguistico;

livello pragmatico, della comunicazione;

livello culturale o interculturale (ad esempio: in italiano quando si entra in casa di qualcuno si chiede "Permesso?").

3 La correzione dell'errore

3.1 Il feedback

Durante la lezione sono numerose le occasioni in cui il percorso del singolo studente viene monitorato e la performance linguistica valutata dall'insegnante. Si tratta di una valutazione che avviene in itinere durante l'esecuzione delle attività o verso la fine di un'unità didattica durante la fase di verifica della stessa. La natura della valutazione può essere di vario tipo: si usa spesso la distinzione tra valutazione sommativa (a mezzo di test o altre prove di verifica per valutare i progressi compiuti dallo studente a seguito di un percorso concluso) e *formativa* (una forma di valutazione del percorso che ha luogo allo scopo di tenere sotto controllo il processo d'apprendimento in atto). Risulta dunque subito evidente che la correzione degli errori non è un'azione che l'insegnante compie solo ed esclusivamente nel momento della valutazione di una verifica sommativa, ma è parte integrante del lavoro del docente in un qualsiasi momento della lezione. È infatti necessario che la performance dello studente possa trovare un pronto e adeguato feedback attraverso l'intervento del docente o altra forma di valutazione. L'insegnante di lingue è più che abituato a considerare il feedback parte essenziale del proprio lavoro: ad esempio ogni qualvolta allo studente vengono proposte attività mirate alla verifica della comprensione di un brano scritto o orale si è di fronte a una forma di feedback.

È qui opportuno sottolineare la direzione in cui si auspica che il processo di correzione possa essere indirizzato in una concezione umanistico-affettiva della didattica.

Abbiamo già visto che l'errore è parte naturale del processo d'apprendimento, che lo studente deve trovare nell'insegnante, nei compagni, nel sistema educativo in generale la necessaria comprensione affinché l'errore non porti a creare situazioni d'ansia e di stress, che l'atteggiamento nei confronti dell'errore non può essere punitivo, aggiungiamo ora una riflessione sulla necessità di promuovere forme di correzione che portino a incentivare e sviluppare le capacità di autocorrezione dello studente. In altre parole sarà necessario cercare di inserire all'interno del progetto formativo, di cui lo studente è il soggetto principale, strumenti che portino l'apprendente ad aumentare la propria autonomia critica anche nella gestione dell'errore. Sarà ad esempio importante indurre nello studente modalità di avvicinamento alla correzione sostenute da un atteggiamento induttivo, di riflessione e scoperta dell'errore e dunque di riconoscimento del tipo di errore con conseguente possibile diagnosi della natura dello stesso, in modo tale che se la

performance scorretta è generata da uno sbaglio (*mistake*), esso possa essere riconosciuto come tale e auspicabilmente corretto.

Ci pare rilevante tuttavia fare una puntualizzazione di fondo: nel processo di analisi e correzione dell'errore da parte dello studente è bene chiarire allo studente stesso che importante è realizzare un percorso di riflessione sul perché dell'errore e non soltanto giungere al prodotto finale dato da una performance corretta. A volte riuscire a individuare l'errore e ipotizzarne la correzione può risultare essere un'operazione lunga e complessa che diventa parte di una ripresa a spirale di ciò che ha portato all'errore, operazione utile per far sì che anche il processo di generazione dell'errore possa essere oggetto di correzione.

L'autocorrezione può diventare, cioè, un percorso lungo, ma tutt'altro che inutile; un percorso da integrare e completare, se necessario, attraverso l'intervento del docente o della classe o anche attraverso il ricorso a materiali didattici, ad esempio un dizionario o un testo di grammatica di riferimento.

In una prospettiva d'insegnamento di tipo umanistico-affettivo l'analisi e la correzione dell'errore possono avvenire in modo diversificato ed eclettico a seconda dei momenti, ma ancora una volta il ruolo che assume il docente è prevalentemente quello di un facilitatore del processo di autocorrezione, di un consigliere che indica la via allo studente affinché questi possa porre rimedio all'errore; la vecchia tecnica della ripetizione della spiegazione di quanto è stato sbagliato o la correzione diretta da parte dell'insegnante diventano solamente due delle possibili strategie e non gli unici approcci realizzabili.

3.2 La correzione degli errori è una perdita di tempo?

Se l'errore è una componente naturale del percorso di apprendimento, lo stesso vale per il processo di analisi e correzione. Si apprende attraverso la formulazione di ipotesi e il riscontro della loro validità: la correzione è la fase di valutazione delle ipotesi formulate. Nella lezione di lingua straniera, in particolare a livelli bassi, il feedback della performance linguistica avviene non solo attraverso la riuscita dell'intento comunicativo (come normalmente accade in uno scambio comunicativo tra due parlanti madrelingua o tra studenti avanzati di una lingua straniera), ma soprattutto attraverso la ricerca di strategie di feedback.

Inoltre, tenendo conto del ruolo che lo sviluppo dell'autonomia dello studente riveste nella glottodidattica umanistico-affettiva è importante cogliere le valenze trasversali delle strategie necessarie per il processo di correzione che si saldano e fanno parte di più ampie strategie di apprendimento e abilità di studio.

3.3 Quando correggere?

L'applicazione in glottodidattica delle teorie neurolinguistiche e psicolinguistiche che negli ultimi anni stanno riscuotendo sempre maggior successo (ad esempio le ipotesi di Krashen⁸ su acquisizione e apprendimento, la teoria della bimodalità e direzionalità⁹) porta a promuovere forme di interventi didattici che cerchino di rispettare i fondamenti di queste teorie. Ad esempio: se come

⁸ KRASHEN, S., *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press, Oxford 1981.

KRASHEN, S. e TERRELL T., *op. cit.*

⁹ DANESI, M., *Il cervello in aula*, Guerra Edizioni, Perugia 1999.

teorizzato, l'informazione viene prima elaborata dall'emisfero destro del cervello e poi dal sinistro, un corretto percorso didattico dovrà tener conto delle strategie necessarie per attivare la modalità destra del cervello. L'esposizione globale e l'induttività sono due di queste strategie: dunque si rivela necessario lasciare che gli studenti formulino delle ipotesi nella fase della globalità che verranno poi verificate in itinere durante il percorso tendente a promuovere un'acquisizione naturale dei nuovi elementi linguistici e riceveranno una presentazione da parte dell'insegnante solo in un momento successivo, quello dedicato alla riflessione, al monitoraggio mirante a un apprendimento più razionale. Questo schema comporta inevitabilmente il rischio che lo studente possa inizialmente commettere degli errori e induce nell'insegnante la necessità di intervenire solo in determinati casi. Cioè, ad esempio, nel caso in cui lo studente non riesca a seguire il percorso stimolato dalle attività induttive per la scoperta della lingua oppure se lo studente commette errori, o meglio sbagli, che riguardano parti già apprese.

Spetterà all'insegnante scegliere tra le varie tecniche a disposizione quelle più adatte e cogliere il momento opportuno per la correzione. Per capire quale strategia di correzione seguire, la distinzione che spesso si fa è tra attività che promuovono e hanno come obiettivo l'accuratezza (ad esempio se si sta affrontando l'accordo del participio al passato prossimo, le desinenze del participio sono l'oggetto principale e un'esecuzione accurata l'obiettivo dell'attività) e altre che invece hanno come scopo la comunicazione fluente (*fluency*). Nel primo caso l'insegnante sarà prevalentemente indotto a un immediato intervento di correzione mirata. Nel secondo caso l'insegnante non interverrà subito e su tutti gli errori, ma ad esempio potrà annotarsi gli errori che ritiene necessario correggere per passare poi alla fine dell'attività a una fase di feedback. In questo modo lo studente o gli studenti non vengono interrotti, lo sforzo che stanno facendo è rivolto alla comunicazione senza la paura dell'errore, né la minaccia dell'intrusione dell'insegnante finalizzata alla correzione. Spesso ci si chiede quale limite porre a questo atteggiamento che da un certo punto di vista potrebbe risultare troppo "permissivo": il docente è chiamato a uno sforzo di astrazione e deve cercare di monitorare la comunicazione che si sta realizzando, cercando di intervenire solo nel caso in cui essa si interrompa o non passi, se non attraverso, ad esempio, il filtro della madrelingua dello studente o degli studenti. A volte ciò risulta assai difficile come nel caso di attività comunicative condotte in classi monolingui e di lingue affini alla lingua target nel caso in cui anche l'insegnante le conosca.

L'esperienza didattica porta molti insegnanti a individuare due tipologie prevalenti di studente, quello che parla spinto da una forte motivazione alla comunicazione e non bada alla correttezza del proprio eloquio e quello che al contrario tende a parlare poco, ma in modo corretto, mosso da una certa paura per l'errore. Saper dosare gli interventi di correzione a seconda della natura dell'attività può aiutare i diversi tipi di studente a migliorare le proprie strategie di apprendimento. Inoltre, è utile sottolineare un'altra accortezza: l'insegnante deve cercare di superare quella che a volte risulta essere una sua vera e propria deformazione professionale e cioè l'aspirazione alla comunicazione perfettamente corretta. Se lo studente impegnato in un'attività comunicativa commette errori di vario tipo, dalla pronuncia alla scelta lessicale e strutturale, non per questo l'insegnante dovrà sentirsi in dovere di correggere tutto, ma interverrà solamente per correggere o

far correggere quegli errori che più riguardano l'oggetto, l'obiettivo della lezione, oppure che più rischiano di fossilizzarsi.

3.4 Come correggere?

Sono varie le tecniche e le modalità di correzione in un contesto di insegnamento linguistico tradizionale, cioè in presenza dell'insegnante.

In una situazione didattica ispirata a criteri umanistico-affettivi non ci si stancherà di richiamare l'attenzione sul ruolo primario che ricopre la crescita dell'autonomia dello studente e quindi sulla necessità di considerare lo stimolo dell'autocorrezione come obiettivo dell'azione del docente che si va ad affiancare allo scopo principale, cioè la correzione dell'errore. Detto ciò, non tutte le tecniche o gli atteggiamenti didattici dell'insegnante si ispirano a questi concetti, tuttavia non per questo sono da considerarsi tutti negativi per loro natura. Ancora una volta l'atteggiamento più efficace rimane quello che privilegia un approccio eclettico ai problemi e la possibilità di manipolare le tecniche a seconda dei bisogni coerentemente con le scelte metodologiche di fondo.

Inderogabili rimangono, tuttavia, la considerazione e il rispetto che l'insegnante deve avere per lo studente e il suo processo d'apprendimento, nonché la conseguente necessità di creare un ambiente di lavoro sereno, motivante e positivo, dove l'errore non sia visto in termini negativi e punitivi, come già si è visto.

Analizzi questi mini-dialoghi. Quali atteggiamenti didattici considera più in sintonia con la sua concezione della correzione degli errori?

1) In classe si sta lavorando sulla forma del futuro semplice e il suo utilizzo.

Insegnante: - Cosa farai l'estate prossima?

Studente: - Ancora non lo so. Forse anderò a Firenze a fare un corso di italiano e...

I.: Non ti ricordi? *Andrò* non *anderò*.

S.: Ah, giusto... e spero di conoscere molte ragazze italiane.

2) *Insegnante:* - Cosa farai l'estate prossima?

Studente: - Ancora non lo so.

Forse anderò a Firenze a fare un corso di italiano e...

I.: Ah, ah, attento... forse...

S.: Ah, è vero... forse andrò a Firenze e spero di conoscere molte ragazze italiane.

3) Insegnante: - Cosa farai l'estate prossima?
Studente: - Ancora non lo so. Forse anderò a Firenze a fare un corso di italiano e...
I.: Ah, un momento... come hai detto?
S.: Forse anderò a Firenze e...
I.: Qualcuno riesce a correggere...
S2.: Andrò a Firenze...
I.: Esatto andrò, ce lo ripeti?
S.: Andrò a Firenze a fare un corso di italiano.
I.: Ottimo! Vai pure avanti: andrai a Firenze e...
S.: Forse andrò a Firenze e spero di conoscere molte ragazze italiane.
I.: (*L'insegnante annuisce e sorride*).

Nei tre esempi siamo di fronte allo stesso errore che l'insegnante giudica essere uno sbaglio momentaneo dello studente e non un errore sistematico. Eppure le strategie adottate sono diverse.

1 La correzione immediata da parte dell'insegnante.

Nel primo caso l'insegnante si comporta in modo in parte scorretto e in parte inopportuno in questo frangente. L'intervento del docente è scorretto perché tende a risultare punitivo nei confronti dello studente, il quale viene accusato di non ricordare e quindi gli viene fatto pesare l'errore. Il clima che ne risulta non è certo quello di un apprendimento positivo e sereno. Prova ne sia la risposta dello studente che continua senza nemmeno ripetere la forma verbale sbagliata: la ripetizione invece può servire a consolidare la forma corretta ed eventualmente risolvere il problema se esso è di natura fonologica. Nell'ipotetico contratto formativo che l'insegnante sigla con gli studenti evidentemente non viene data la giusta rilevanza all'autocorrezione, l'insegnante non ha educato gli studenti a queste tecniche, né, probabilmente, esplicitato il perché di certi atteggiamenti didattici.

Tuttavia la correzione immediata da parte dell'insegnante non è di per sé negativa se vissuta in maniera non punitiva, cioè senza l'aggravante del commento "Non ti ricordi?". Ad esempio può essere utilizzata quando non vi è tempo per una correzione più articolata e lunga o quando l'insegnante viene chiamato a correggere dall'intervento di un altro studente che chiede delucidazioni avendo notato l'errore, ma in quella situazione didattica la richiesta risulta inopportuna, oppure ancora quando l'insegnante non è convinto che lo studente "debole" possa riuscire ad autocorreggersi, cioè quando l'errore commesso si teme possa essere un vero errore e non uno sbaglio.

2 La correzione da parte dello studente.

In questo caso il docente interviene, ritiene opportuno interrompere lo studente, forse perché si trova in una fase della lezione il cui obiettivo è la pratica controllata delle forme del verbo e non la comunicazione fluente.

Interviene stimolando l'autocorrezione attraverso un'interruzione verbale ("Ah, ah, attento...")

Avrebbe potuto usare altre strategie non verbali: ad esempio un'espressione facciale corruciata oppure un segno con una mano per invitare a fermarsi e riflettere, ecc. La tecnica sortisce un'immediata correzione da parte dello studente e quindi risulta essere positiva. Tuttavia in altre circostanze l'effetto potrebbe non essere così immediato, in particolar modo se l'insegnante chiedesse allo studente di correggere in questo modo un errore sistematico e non un semplice sbaglio momentaneo. Ciò dunque implica da parte dell'insegnante una costante attenzione e una pronta memoria di quanto è stato non solo "fatto" durante la lezione, ma di quanto è lecito aspettarsi che gli studenti abbiano appreso e acquisito.

Altra circostanza in cui questa tecnica può dare risultati opposti è nel caso di abuso dell'intervento da parte del docente, di esagerazione nella correzione. Come già scritto in precedenza, l'insegnante deve superare l'ansia della correzione a tutti i costi e della perfezione per poter intervenire in modo selettivo e oculato.

3 La correzione da parte del gruppo.

Nel terzo caso l'insegnante decide di coinvolgere gli altri studenti nella correzione. Come nel secondo caso il risultato è positivo e sempre come nel secondo caso tutto lascia intendere che il rapporto instaurato in classe sia positivo, non pare esservi traccia di competizione tra gli studenti, né di stimolo di atteggiamenti competitivi da parte dell'insegnante. Siamo di fronte a una classe in cui si è saputo creare un corretto clima di lavoro collaborativo. Inoltre in questo terzo esempio l'insegnante ha potuto far ricorso a questa tecnica perché sapeva che lo studente fatto oggetto di tante attenzioni non avrebbe subito in modo negativo né l'intervento dell'insegnante, né quello dei compagni.

Ben diverso sarebbe in ognuno dei tre casi una situazione in cui il clima della classe fosse competitivo o in cui alcuni studenti non accettassero di venire corretti pubblicamente, ecc. Ancora una volta la possibile soluzione sta nel cogliere alcuni punti essenziali dell'azione didattica: innanzitutto che insegnare una lingua oggi non significa solamente saper utilizzare delle tecniche e conoscere la lingua oggetto d'insegnamento, ma occorre essere degli attenti osservatori dei comportamenti non solo linguistici e delle persone attente ad aspetti psicologici e affettivi. In seconda analisi, è ancora una volta opportuno rilevare che lo sviluppo delle strategie di apprendimento, tra cui quelle di correzione, rivestono un ruolo determinante e che vanno insegnate in modo integrato con il resto delle componenti dell'educazione linguistica. Questo

percorso formativo deve, inoltre, essere condiviso dallo studente: ad esempio, in una situazione collaborativa non vi è spazio per atteggiamenti competitivi e se si dovessero presentare si cercherà di modificarli pian piano in modo consapevole.

Altre possibili tecniche e strategie.

Diametralmente opposti sono due atteggiamenti didattici che a volte possono essere utilizzati, ma sempre in modo consapevole da parte dell'insegnante.

L'insegnante non reagisce per nulla.

Il docente sente l'errore, ma lascia correre. Se questo atteggiamento può rivelarsi una giusta strategia nel caso di errori commessi durante l'esecuzione di un'attività il cui fine è la comunicazione e non l'accuratezza, altrettanto vero è, però, che comportarsi sempre in questo modo pensando che lo studente prima o poi arriverà a correggersi significa da un lato sottovalutare il problema e dall'altro non sfruttare le opportunità che il contesto della classe può offrire. L'errore, poi, non è solo un prodotto finale, ma alla base spesso vi sono meccanismi, strategie di apprendimento, come ad esempio la formulazione delle ipotesi, che attraverso la correzione dell'errore in classe possono essere immediatamente e soprattutto consapevolmente analizzate da parte dello studente ai fini di un loro miglioramento. Non è da dimenticare inoltre che l'esposizione alla lingua straniera spesso avviene solo in classe e che, comunque, l'insegnante e i compagni sono parte integrante del sistema di supporto dell'acquisizione linguistica (LASS)¹⁰ anche nel caso di una situazione L2.

L'insegnante spiega il perché dell'errore.

In questo caso il docente propende per una strategia che non è negativa di per sé, ma che, oltre a essere piuttosto dispendiosa in termini di tempo, porta l'insegnante a ricoprire un ruolo da protagonista togliendo allo studente la possibilità di "imparare facendo". Inoltre, non sempre è opportuno che l'insegnante faccia ricorso a riflessioni razionali in merito all'errore, in particolare se la fase della lezione è quella della globalità in cui gli studenti vengono esposti alla lingua, non attraverso la riflessione, ma in modo spontaneo e di questa spontaneità fa parte anche l'errore, la formulazione di ipotesi, la scoperta della lingua.

Fin qui abbiamo visto alcune possibili tecniche di correzione della produzione orale. Ora ci soffermeremo sulla produzione scritta.

Anche in questo ambito riteniamo opportuno consigliare forme di correzione che inducano l'autore dell'errore alla partecipazione al processo di riparazione.

La produzione scritta è una di quelle attività che per definizione richiedono spesso parecchio tempo, inoltre essa, nella sua versione più consueta cioè la scrittura individuale, solitamente toglie allo studente la possibilità di avvalersi della collaborazione, dell'aiuto dei compagni nel momento della creazione.

¹⁰ Vedi nota n. 5.

Queste considerazioni sono comunque a monte del processo di correzione e l'insegnante che avrà deciso di permettere una fase di produzione scritta avrà anche preso in considerazione il come affrontare il feedback. In questa sede non riflettiamo sul quando e il come effettuare la correzione in classe, se sia più opportuno che il docente corregga gli scritti a casa o durante la lezione, e in questo secondo caso come risolvere la gestione della classe, ci soffermiamo, invece, sugli aspetti relativi alle tecniche di correzione.

Penna rossa e penna blu, ed errore sottolineato con diversi colori oppure correzione a margine o in interlinea. Queste sono due tecniche che frequentemente sono utilizzate per la correzione della produzione scritta. Entrambe hanno però dei lati negativi. Sottolineare l'errore evidenziandone la gravità può far ricadere nella concezione negativa dell'errore, precludendo alla punizione e può quindi causare demotivazione. Questa tecnica, poi, non porta di per sé all'autocorrezione. Ancor meno la seconda tecnica che induce lo studente, nel migliore dei casi a una riflessione sull'errore commesso, ma non alla elaborazione di un percorso autonomo di correzione. Per favorire un approccio maggiormente basato sull'autocorrezione, l'insegnante potrebbe adottare dei simboli, come nella tabella d'esempio, che inducono lo studente a riflettere e, in maniera guidata, a cercare di individuare la soluzione o quanto meno l'ambito dell'errore.

<i>Simbolo</i>	<i>Tipo d'errore</i>
Gr	Grammatica
L	Lessico
O	Ortografia
Op	Ordine delle parole
R	Registro

Questa tecnica permette inoltre di dare una base solida da cui partire per una correzione in coppia o in gruppo. Si potrebbe anche chiedere a uno studente o a più studenti di correggere con una serie di simboli il lavoro di un compagno.

In tutti i casi, tuttavia, l'attenzione è posta sull'errore e non sulla performance dello studente. Sarebbe cioè opportuno che l'insegnante o i compagni chiamati alla correzione dessero prima di tutto un feedback positivo sul lavoro svolto, cioè facessero apprezzamenti su quanto di positivo il testo scritto presenta. Dovrebbe essere questo l'atteggiamento da adottare, in modo tale che lo studente sia portato a notare anche e prima di tutto quanto è riuscito a fare. Purtroppo la formulazione dei giudizi spesso fa risaltare quanto vi è di positivo attraverso un voto o un laconico giudizio (sufficiente, buono, ottimo), ma sulla pagina del testo viene evidenziato solo l'errore. Una possibile soluzione potrebbe essere la nota a margine del testo con cui l'insegnante, così come rileva l'errore, mette in evidenza anche passaggi particolarmente ben realizzati. Basterebbero dei semplici "Ottimo!", "Espresso molto bene!", "Buona scelta di parole!", "Bravo!" o dei convenzionali punti esclamativi "!!" e il feedback si sposterebbe da un approccio basato sull'errore a una percezione d'insieme in cui anche l'errore non apparirebbe in modo tanto negativo.

In tutti i casi, comunque, è bene ricordare che nel caso della produzione scritta, come nel caso della produzione orale, l'insegnante può e a volte deve segnare solo gli errori che valuta importanti rispetto al percorso didattico in atto. La perfezione non è didattica! Tante volte l'insegnante è spinto a segnare tutti gli errori perché teme la valutazione del proprio operato da parte di altri e dato che *scripta manent* tende a correggere in modo esasperato. È buona cosa, invece, che il docente tenga sempre presente lo scopo della correzione e basi la propria autorevolezza su un chiaro rapporto con gli studenti e sull'esplicitazione alla classe degli obiettivi del processo di correzione.