

Questo articolo è basato sulla relazione tenuta al Convegno Lend "Insegnare a scrivere, insegnare a capire" (Mestre, 16-18 febbraio 1989) e pubblicata negli Atti del Convegno stesso.

Rielaborare e sintetizzare prendendo appunti

di Luciano Mariani

Introduzione

In questo articolo considereremo il "prendere appunti" come una delle possibili attività finalizzate alla *rielaborazione* e *sintesi* di un testo scritto. Esamineremo le varie fasi di questa attività nel contesto di una situazione di apprendimento molto concreta, che chiameremo di *lettura-studio*, ossia la lettura, finalizzata all'apprendimento, che lo studente realizza quotidianamente sui libri di testo e sugli altri materiali che gli vengono proposti a scuola.

La nostra attenzione sarà focalizzata, più che sugli "appunti" come *prodotto* finale di un lavoro o come *test* di comprensione, sui *processi* attraverso i quali si realizza questa attività, cioè sulle operazioni *cognitive* e *linguistiche* sottese alla rielaborazione e sintesi di un testo. In questa ottica ci interesseranno, più che i *contenuti* specifici di una singola materia, le *abilità* chiamate in causa: per questo si tratterà di un'ottica *transdisciplinare*, in cui il "prendere appunti" rientrerà come possibile strategia di *apprendimento* che attraversa trasversalmente tutto il curriculum scolastico.

Prendere appunti durante la "lettura-studio"

Posiamo iniziare chiedendoci in quale stadio della lettura-studio possa dimostrarsi utile e produttivo il prendere appunti, e per quali ragioni. Per rispondere a queste domande, occorrerà ricostruire brevemente le *fasi* della lettura-studio (*cf. la figura 1*).

L'itinerario qui proposto prevede innanzitutto una lettura *orientativa*

Fig. 1 - Le fasi della lettura-studio.



anticipatoria, volta a ottenere una *visione d'insieme* dei contenuti e dell'organizzazione del testo e a promuovere la formazione di *aspettative*, come punto d'incontro tra le proprie conoscenze/esperienze personali e lo stimolo costituito dal testo.

Segue una *lettura intensiva*, volta a decodificare tutte le informazioni trasmesse dal testo per trovare risposte alle domande formulate nella fase precedente.

Questa lettura intensiva non assicura ancora la *comprensione*, né tantomeno la memorizzazione dei contenuti informativi: nell'itinerario qui proposto, un testo non può dirsi veramente "compreso" se non viene *rielaborato personalmente* dal lettore, se non viene cioè ricostruita, tramite una sintesi, la sua struttura di base, e se questa non entra a far parte delle strutture conoscitive del lettore stesso. È in questa fase delicata, e altamente creativa, di ristrutturazione dei significati secondo schemi mentali individuali, che possono rivelarsi utili forme di facilitazione dell'apprendimento come le *scritture di sintesi*, tra cui vogliamo considerare in particolare gli *appunti*.

La rielaborazione tramite appunti ha il vantaggio di fissare, attraverso una forma di scrittura spesso non lineare (ma propedeutica anche a successive nuove rielaborazioni: si pensi alla scaletta come preparazione di una sintesi lineare come il riassunto) l'interpretazione personale di quanto letto, favorendo la concentrazione del lettore, l'evidenziazione delle idee principali, e la predisposizione di strumenti utili nelle successive fasi di *revisione e/o memorizzazione*.

Pur non potendo occuparci in dettaglio di tutte le fasi della lettura-studio qui illustrate, la nostra analisi più particolareggiata della fase della *rielaborazione* avrà sempre come presupposti basilari l'avvenuta messa in opera delle fasi precedenti e la finalizzazione alla fase conclusiva della *revisione/memorizzazione*.

È importante tenere presente la situazione in cui si attua la lettura-studio (cfr. la figura 2), perché, come vedremo, alcune sue caratteristiche condizionano direttamente i processi di rielaborazione delle informazioni.

**La
situazione
di apprendi-
mento**

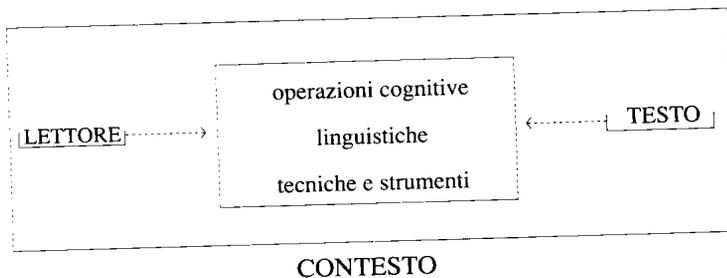


Fig. 2 - La situazione di apprendimento.

I protagonisti fondamentali della situazione sono il *lettore*, da una parte (con le sue motivazioni, i suoi scopi, il suo stile personale di lavoro) e il *testo* dall'altra.

Ci limiteremo a considerare testi di tipo *espositivo* (ossia fattuale, informativo, referenziale), di cui sono spesso costituiti i materiali di studio, anche se non è esclusa la possibilità di prevedere, all'interno di testi prevalentemente espositivi, parti con funzioni descrittive, narrative, argomentative o regolative.

Il *contesto*, in cui sono inseriti lettore e testo, è tipico di una situazione di apprendimento istituzionalizzato, con le sue regole, i suoi limiti, le sue caratteristiche sociali e psicologiche.

Di particolare rilevanza, all'interno del contesto, è il *destinatario* del lavoro scolastico dello studente (se stesso, in linea di massima; ma in concreto, e spesso, l'insegnante; e a volte, altri destinatari fittizi tipici di molte attività di comunicazione "simulata" scritta e orale).

Importanti sono pure il *tempo* e lo *spazio* a disposizione per realizzare una sintesi prendendo appunti.

Il rapporto tra lettore e testo all'interno di questa situazione di apprendimento si attua tramite la mediazione di operazioni *cognitive-linguistiche*, che si appoggiano alla conoscenza e all'uso di un'adeguata strumentazione.

Nell'accostarci a trattare problematiche di tipo cognitivo, credo sia essenziale premettere qualche avvertimento.

Innanzitutto, la distinzione tra "cognitivo" e "linguistico" è spesso artificiosa: può essere utile ai fini della discussione, ma non deve nascondere il fatto che si tratta in definitiva delle due facce di uno stesso fenomeno.

Per esempio, l'assegnare un titolo a un brano parte dalla percezione di un "input" linguistico (il testo sulla pagina), passa attraverso la rielaborazione mentale, ma si realizza, nero su bianco, solo con un "output" nuovamente di tipo linguistico (la scelta di alcune parole da considerare come possibile titolo).

Le operazioni cognitive, insomma, si attualizzano nei *segni linguistici*; d'altro canto, le operazioni *linguistiche* rendono osservabili i processi *cognitivi*.

Questo ci porta anche a sottolineare il fatto che le operazioni cognitive di cui tratteremo sono solo ipotizzate: costituiscono cioè solo un *possibile modello* di processi, in quanto risultano non di *conoscenze dirette* che abbiamo sull'argomento, ma di *osservazioni indirette*: un modello di per sé dunque né esaustivo né definitivo. Corollario di questa osservazione è l'attenzione a non confondere il *prodotto* con il

processo: la scrittura di sintesi tramite appunti non è la chiave della comprensione: non causa la comprensione, ma la rende visibile, l'attualizza, e, considerazione importante per gli insegnanti, *può favorirla*.

Le *operazioni cognitive-linguistiche* in cui si articola il nostro itinerario di rielaborazione/sintesi di un testo scritto possono essere così riassunte:

Operazioni cognitive-linguistiche

- a. **riconoscere le sequenze di informazioni;**
- b. **distinguere livelli di informazioni in ogni sequenza;**
- c. **selezionare in ogni sequenza le informazioni rilevanti ai propri scopi:**
 - **cancellando,**
 - **unificando informazioni;**
- d. **riorganizzare le informazioni selezionate.**

Vale ancora la pena di avvertire che non si tratta di operazioni strettamente sequenziali, come l'elencazione appena fatta può suggerire: in realtà la rielaborazione è un processo *integrato*, in cui la nostra mente mette in atto varie operazioni, in ordine magari diverso volta per volta e anche contemporaneamente: si pensi, per esempio, a come un testo possa essere rielaborato a *più riprese*, man mano che si chiarisce nella mente del lettore l'organizzazione globale del testo stesso e si rende quindi necessaria e possibile una sintesi via via più globale e unificante. È essenzialmente a fini descrittivi ed esplicativi, nonché a fini didattici, dunque, che identifichiamo certe operazioni presentandole in un determinato ordine.

Suddividere un testo in *sequenze*, delimitando porzioni che mettono a fuoco un argomento o un aspetto di un argomento, è operazione solo apparentemente semplice.

Esistono, è vero, criteri "strutturali-tipografici": un testo è diviso in capitoli, sezioni, paragrafi, frasi e proposizioni; in particolare, i confini delle frasi e dei paragrafi possono e debbono essere insegnati, come criterio base per delimitare le possibili sequenze di informazioni.

Sappiamo bene, però, che spesso un argomento non viene esaurito in un paragrafo, ma viene “diluito” in vari paragrafi, e che, al contrario, un lungo paragrafo può mettere a fuoco più argomenti.

Al di là di criteri semplicemente formali, sarà dunque necessario adottare criteri di tipo “logico-semantic” per individuare i confini delle sequenze *al di sotto* e *al di sopra* del paragrafo.

Ci potranno certamente aiutare i “segnali linguistici” espliciti e ben identificabili come i connettivi, su cui credo sia indispensabile svolgere un intenso lavoro ricettivo e produttivo; ma anche in *assenza di segnali linguistici* così espliciti occorrerà sensibilizzare il lettore/studente ai “passaggi” da una sequenza a un’altra, sulla base di cambiamenti, per esempio, nei campi semantici.

Un esempio di tipologia di esercizi graduati in ordine di difficoltà per questa fase del lavoro potrebbe essere la seguente:

- 1 accoppiare ogni *paragrafo* con titoli o illustrazioni forniti in ordine sparso;
- 2 identificare l’*argomento-base* di ogni paragrafo;
- 3 accoppiare ogni *sequenza*, già segnalata dall’insegnante, con titoli o illustrazioni forniti in ordine sparso;
- 4 identificare l’*argomento-base* di *sequenze* già segnalate;
- 5 suddividere un testo in *sequenze* sulla base di titoli o illustrazioni forniti in ordine progressivo o sparso;
- 6 suddividere un testo in *sequenze* ed esplicitare i criteri di suddivisione (per esempio elencando i rispettivi argomenti-base o sottoargomenti).

Gia in questa fase del lavoro sarà subito evidente che la suddivisione in sequenze dipende spesso anche da criteri di scelta e interpretazione del lettore: più che la messa a fuoco di parametri rigidi, dunque, saranno maggiormente produttivi il confronto e la discussione sui diversi possibili risultati di un’esercitazione.

(Per esemplificazioni di esercizi e attività riguardanti questa fase e quelle successive, cfr. per esempio Mariani, 1990).

b. Distinguere i livelli di informazioni

Sappiamo che il significato di un testo non è costituito solo dalle singole sequenze e da una loro semplice somma, ma soprattutto dalle *relazioni* tra le sequenze e *all'interno* di ogni sequenza, e dalla *rete complessiva* di queste relazioni.

Per rielaborare sintetizzando è dunque necessario riconoscere *che tipo di relazione* intercorre tra le unità di informazioni che compongono una sequenza: solo distinguendo tipi e livelli diversi di informazioni è possibile formulare una gerarchia e procedere poi a una selezione. La formulazione "classica" del problema di esplicitare relazioni tra informazioni prevede la distinzione tra informazioni "principali" e informazioni "accessorie" o "secondarie".

Ora, ritengo che parte delle difficoltà che incontra il lettore/studente nello stabilire una gerarchia di informazioni sia dovuta proprio alla genericità di questa distinzione.

Cosa significano, infatti, "principale" e "accessorio"?

Rispetto a quale criterio sono diversi?

Come si può riconoscere questa diversità?

Le relazioni tra unità di informazioni sono moltissime, e credo mal sintetizzate da una pura e semplice opposizione "principale/secondario".

Per questo credo valga la pena di proporre e sperimentare una serie di *criteri più specifici e concreti* per distinguere tipi e livelli di informazioni.

Sono partito rielaborando ed estendendo una tassonomia originariamente formulata da Munby (1978) e ho provato ad applicarla all'esame di testi prevalentemente espositivi contenuti in manuali scolastici di varie materie del biennio superiore (tra cui biologia, geografia, matematica, fisica, storia), e testi di consultazione (come atlanti, enciclopedie, grammatiche).

Ritengo che sia possibile e produttivo sperimentare i risultati di questa ricerca, partendo per esempio dalla realizzazione di esercizi finalizzati all'acquisizione di criteri più specifici per distinguere - e successivamente selezionare - livelli di informazioni in un testo.

Osserviamo i brevi testi riportati a pagina seguente.

Testo

- 1 I profondi e rapidi cambiamenti introdotti nell'ambiente dall'attività agricola hanno come risultato la formazione dei *suoli agrari*, che sono artificiali e instabili (si conservano infatti soltanto grazie a un continuo apporto di lavoro umano).
- 2 In realtà, il processo dell'evoluzione biologica prosegue intorno a noi: ce ne accorgiamo ogni tanto, soprattutto in occasione di eventi non graditi. Un fungo e un coleottero minacciano di cancellare dalla faccia della Terra l'olmo, un bell'albero che ci piaceva usare come ornamento e per sorreggere la vite; il virus dell'afta aggredisce il nostro bestiame; parassiti d'ogni genere gareggiano con noi nello sfruttare piante e animali da noi allevati.
- 3 In una stima eseguita nel 1986, i lupi appenninici risultavano essere 250. Se si pensa che dieci anni prima ne erano stati censiti solo 100, bisogna proprio ammettere che l'operazione di ripopolamento è riuscita: c'è da esserne soddisfatti.
- 4 Molte specie animali rischiano di estinguersi. L'elenco anche dei soli vertebrati che corrono questo pericolo è spaventoso. Forse alcune specie hanno già i giorni irrimediabilmente contati. Il numero delle piante e degli animali inferiori minacciati è ancora più grande.
- 5 Dove il terreno è più caldo si formano bolle d'aria calda. Queste salgono, si espandono e si raffreddano. A una certa altezza raggiungono il punto di rugiada e diventano visibili in forma di nubi.
- 6 La crescita di una città produce un sistema di zone differenziate. Il nucleo storico in cui sono concentrate le funzioni amministrative e commerciali è circondato da una zona più antica di case di abitazione molto fitte. Intorno a questa zona c'è una cintura industriale e ancora più all'esterno ci sono altre zone residenziali, di costruzione più recente.
- 7 Al regno delle piante appartengono le alghe, che vivono nell'acqua, e le piante terrestri. Queste comprendono due *phyla*: le briofite con i muschi e le tracheofite, dotate di radici, fusto, foglie e quindi di vasi conduttori. Alle tracheofite appartengono le felci e gli equiseti, che non hanno né seme, né fiore, né frutto; le gimnosperme, che hanno seme, ma non fiore e frutto; le angiosperme, che hanno seme, fiore e frutto.

Analisi del testo

Tra le informazioni fornite dal testo 1 potremmo genericamente distinguere un'informazione "principale" (*i suoli agrari sono artificiali e instabili*) e un'informazione "accessoria" (*si conservano infatti...*).

Ma già in questo caso potremmo motivare meglio i due diversi livelli di informazioni, per esempio sottolineando la funzione di *chiarimento, riformulazione, spiegazione*, che ha la seconda unità di informazioni rispetto alla prima. (A un'analisi differente ma non in opposizione, potremmo anche distinguere tra cause/ragioni (*I profondi e rapidi cambiamenti...*) e risultati/conseguenze (*...la formazione dei suoli agrari*).

Nel testo 2, la generica opposizione "principale/secondario" è poco illuminante rispetto a un criterio molto più specifico e concreto, che ci permette in questo caso di distinguere tra *affermazione (il processo dell'evoluzione biologica prosegue intorno a noi)* ed *esempi (un fungo e un coleottero... il virus dell'afta... parassiti d'ogni genere...)*.

Nel testo 3 il lettore/studente esperto viene colpito dall'opposizione tra *fatti* precisi, segnalati addirittura da cifre, e il commento finale, che esprime chiaramente l'*opinione* di chi scrive (*l'operazione... è riuscita... c'è da esserne soddisfatti*).

L'autore del testo 4 presenta un'affermazione iniziale (*Molte specie animali rischiano di estinguersi*), seguita da una serie di precisazioni concrete che la rinforzano, in un crescendo connotato anche emotivamente da scelte linguistiche.

È come se, introdotta una *tesi* iniziale, l'autore la volesse sostenere con un elenco di *argomentazioni* più specifiche.

Il testo 5 descrive globalmente un processo (il cui nome, si noti, non è esplicitato) attraverso l'elencazione concatenata delle sue varie *fasi*.

Il testo 6 descrive una *struttura*, in cui vengono chiaramente distinte le sue varie *parti* e menzionate le relative *funzioni*.

Infine, il lettore/studente esperto riconosce nel testo 7 un esempio chiaro di *classificazione*: individuato un elemento (l'ambiente di vita: l'acqua/la terra), questo viene assunto come discriminante nella formazione di *categorie (le alghe/le piante terrestri)* a cui assegnare i relativi *elementi*. Questo processo viene ripetuto più volte nello stesso testo.

La casistica di tipi/livelli di informazioni così individuata (informazioni principali/chiarimenti, riformulazioni, spiegazioni; affermazioni/esempi; fatti/opinioni; tesi/argomentazioni; processi/stadi; strutture/componenti e funzioni; categorie/elementi) non è certo da ritenersi completa o esaustiva, ma fornisce un'esemplificazione di come si possa riconoscere, nei testi espositivi, una vasta gamma di relazioni logico-semantiche molto specifiche.

Crede sia utile e produttivo addestrare i lettori/studenti a riconoscere il valore concreto di queste relazioni, mettendo anche a fuoco, ove ritenuto opportuno, i meccanismi linguistici e grafico-visivi che le segnalano nel testo.

Una tipologia di esercizi, graduati per livello di difficoltà, relativi a questa fase del lavoro, potrebbe comprendere, per esempio:

- a) **descrivere i diversi livelli, già segnalati sul testo dall'insegnante, usando categorie fornite in ordine sparso (per esempio affermazioni/esempi; fatti/opinioni);**
- b) **descrivere i diversi livelli, già segnalati, formulando proprie categorie;**
- c) **identificare i diversi livelli e descriverli usando categorie fornite in ordine progressivo o sparso;**
- d) **identificare i diversi livelli e descriverli formulando proprie categorie.**

(Le "categorie" possono anche essere di tipo più concreto e specifico, in base ai contenuti informativi forniti dal testo: per esempio, *fonti di energia*, e per ognuna di esse, *combustibili usati/vantaggi/problemi*).

c. Selezionare le informazioni ritenute rilevanti

Una volta riconosciuta l'esistenza di vari *livelli* di informazioni all'interno di una sequenza, e del tipo di *rapporto specifico* che lega tra loro informazioni di livello diverso, si è meglio in condizione di compiere un'operazione di *selezione motivata* di informazioni.

Rielaborare significa infatti in larga misura *scegliere* elementi e ricostruirli in una nuova sintesi.

Ma la selezione non è un processo neutrale: è sempre, al contrario, guidata da *criteri* precisi, di cui spesso il lettore/studente non è consape-

vole. Abituarsi a selezionare significherà allora, innanzitutto, addestrarsi a compiere *scelte esplicitamente motivate*.

La selezione di informazioni dipenderà da tutti i fattori della *situazione di apprendimento* delineata precedentemente. In particolare, essa sarà in funzione:

- degli *scopi* per cui si rielabora un testo (per esempio per avere una sintesi da utilizzare nel proprio studio successivo? per pre pararsi a una verifica? per comunicare informazioni ad altri?);
- dei *tipi* di informazioni a cui si è più interessati (per esempio fatti piuttosto che opinioni? affermazioni piuttosto che esempi? categorie generali piuttosto che singoli elementi?);
- dal *grado* di *dettaglio* o precisione che si intende raggiungere;
- dalle *preconoscenze* di chi rielabora e del suo eventuale destinatario esterno (per esempio se nel testo 1. mantengo solo l'informazione che *i suoli agrari sono artificiali e instabili*, tralasciando la spiegazione *si conservano infatti soltanto grazie a un continuo apporto di lavoro umano*, sarò poi in grado, a distanza di tempo, di recuperare il valore specifico, in questo testo, di termini come *artificiali e instabili?*);
- dal *tempo* e dallo *spazio* a disposizione (un conto è riepilogare in poche righe e in pochi minuti, un altro è rielaborare con calma e senza vincoli temporali).

È importante che il lettore/studente si renda consapevole dei fattori implicati nello stabilire dei *criteri di selezione*, come è importante discutere e confrontare insieme ad altri questi criteri.

In tal modo si potrà anche giustificare il fatto che da uno stesso testo, diverse persone possano ottenere sintesi molto diverse; non solo, ma che le sintesi prodotte da una stessa persona possano variare a seconda delle circostanze, degli scopi, dei destinatari, e così via.

Stabiliti i criteri di scelta, le strategie per selezionare attivamente le informazioni consisteranno, in linea di massima, in due operazioni fondamentali: la semplice *cancellazione* delle informazioni ritenute irrilevanti e/o l'*unificazione* in unità di informazioni più generali. La prima strategia, la più semplice sia dal punto di vista cognitivo che da

quello linguistico, comporta la conservazione degli enunciati originari con nessuna sostanziale modificazione. Se, per esempio, del testo 2. intendendo conservare l'affermazione generale, basterà che elimini gli esempi; se mi basta conservare del testo 4. solo la tesi generale (*Molte specie animali rischiano di estinguersi*), potrò semplicemente cancellare tutte le successive argomentazioni.

La seconda strategia consiste nel sostituire unità più piccole, particolari, concrete, con unità più grandi, più generali e più astratte. Si tratta di un'operazione ben più complessa, che presuppone il possesso di capacità di *astrazione e generalizzazione*, e che deve intervenire a più riprese nella rielaborazione del testo: si tratta cioè di un processo ricorrente, tramite il quale si realizzano sintesi via via più generali (fino ad arrivare a quella che può essere considerata la sintesi estrema: il *titolo*). Linguisticamente, la generalizzazione può essere a volte già presente nel testo, e si tratta allora di esercitarsi a riconoscere quelle che vengono a volte chiamate *frasi topiche o topicali*: ne abbiamo appena visto degli esempi quando abbiamo mantenuto l'affermazione generale del testo 2 e la tesi del testo 4. Sfruttare le frasi topiche già presenti è certamente una strategia da non sottovalutare.

Tuttavia, spesso occorre procedere a una *riformulazione* più o meno accentuata, ed è questo uno dei punti in cui le operazioni cognitive si saldano più strettamente a operazioni di *produttività linguistica*: ciò che è chiamato in causa, infatti, è la gamma molto vasta di modi di realizzare *parafrasi*.

Un esempio di parafrasi per *omissione di parole e compressione di frasi* potrebbe essere realizzato a partire dal testo 3, nel caso in cui volessimo evidenziare i *fatti*, piuttosto che le *opinioni*:
I lupi appenninici risultavano essere 100 nel 1976 e 250 nel 1986.

Parafrasi per *nominalizzazione* si possono realizzare per assegnare un titolo a un testo o una sequenza di testo: una volta identificato il processo descritto nel testo 5, per esempio, potremmo prendere spunto dal verbo "formano" per intitolare il brano (*Il processo di*) *Formazione delle nubi*, fatta salva la possibilità di mantenere anche l'indicazione delle fasi di questo processo tramite successive nominalizzazioni:
formazione bolle acqua calda, risalita, espansione e raffreddamento ecc.

Nelle *classificazioni*, la generalizzazione richiesta dalla sintesi può anche essere operata tramite meccanismi lessicali, utilizzando i *sovraordinati* come categorie e i corrispondenti *iponimi* come *elementi*: nel testo 7, per esempio:

Il sovraordinato *tracheofite* potrebbe indicare una categoria più generale, mentre *felci/equiseti*, *gimnosperme* e *angiosperme* potrebbero, in quanto iponimi di *tracheofite*, indicare gli elementi o gli esponenti di quella categoria.

Meccanismi lessicali e meccanismi sintattici possono utilmente essere esercitati per realizzare le infinite possibilità offerte dalla *parafrasi*, che, come sappiamo, è tra gli strumenti linguistici che meglio evidenziano la ricchezza della lingua nel dare continuamente nuove forme a uno stesso contenuto.

Per riassumere, una possibile tipologia di esercizi graduati per questa fase di lavoro potrebbe comprendere:

- cancellare le informazioni ritenute non rilevanti; unificare informazioni a livello lessicale, usando termini più generali o più astratti (per esempio sovraordinati);
- assegnare sottotitoli e/o titolo complessivo;
- identificare/integrare frasi topiche;
- unificare informazioni a livello sintattico, omettendo parole/condensando frasi (per esempio nominalizzazione).

d. Riorganizzare le informazioni selezionate

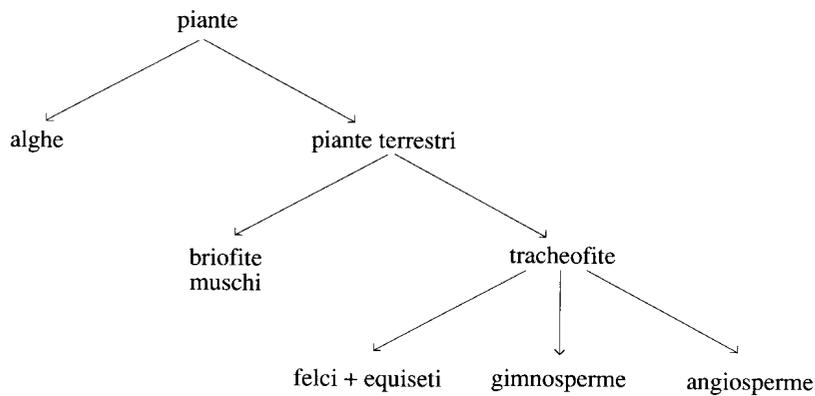
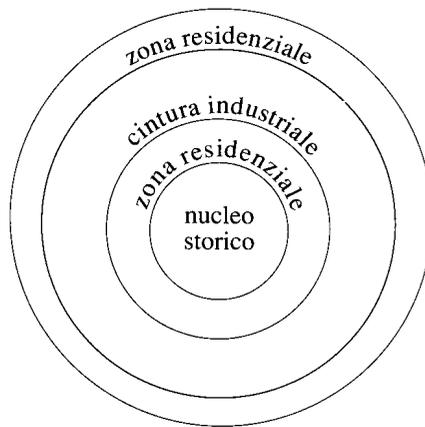
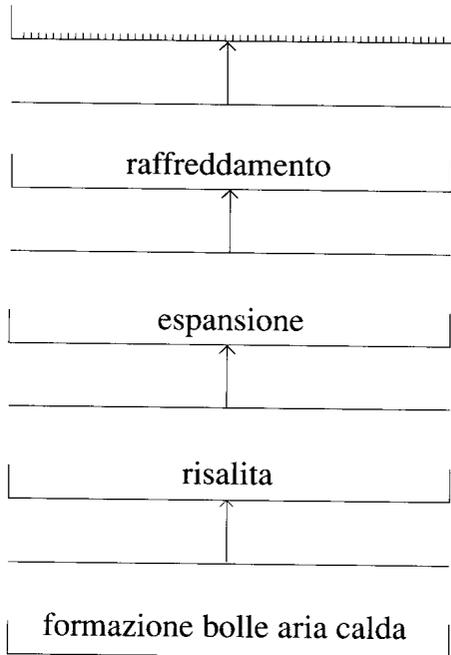
Come abbiamo visto al punto precedente, le strategie di cancellazione e unificazione spesso implicano già una riformulazione linguistica, e pongono direttamente il problema di quale forma dare alle informazioni selezionate. Spesso la selezione si accompagna dunque a una contemporanea scelta di un *formato* di appunti che riorganizzi le informazioni secondo criteri di ordine ed efficacia, svincolandosi se necessario dalla presentazione lineare del testo di partenza.

Gli appunti potranno così assumere *formati* diversi: dalle semplici *sottolineature* (forse il più comune modo di “prendere appunti”, spesso sottovalutato, quasi mai insegnato - pur implicando operazioni cognitive complesse), alle *note* a margine, alle *liste* o *scalette*, alle *cronologie*, fino ad arrivare all'utilizzo di *schemi*, *tabelle*, *diagrammi*, *grafici* o addirittura di *schizzi* o *disegni*.

La scelta del formato da dare agli appunti sarà, di nuovo, in funzione dei criteri che abbiamo più volte citato: scopi, destinatari, tempi e spazi a disposizione. Un criterio fondamentale sarà però costituito dalle proprie *strategie di lavoro*, dal proprio modo personale di rielaborare e riorganizzare il materiale.

La scelta del formato dipenderà infine molto anche dal *tipo di testo*. Alcuni tipi di informazioni si prestano infatti a essere riorganizzati in particolari modi: le classificazioni, per esempio, possono essere utilmen-

Fig. 3 - Esempi di formati di appunti.



	seme	fiore	frutto
tracheofite { felci + equiseti			
gimnosperme	X		
angiosperme	X	X	X

te rielaborate tramite tabelle e diagrammi ad albero; i processi con l'utilizzo di diagrammi di flusso; le strutture per mezzo di schemi, schizzi e disegni; e così via (*cfr. gli esempi della figura 3*).

È importante tenere presente che l'utilizzo di un determinato formato di appunti può essere propedeutico a successive rielaborazioni: semplici sottolineature possono essere seguite da scalette o schemi, che a loro volta potranno costituire la base per sintesi *lineari* come il riassunto. Un testo, insomma, può essere rielaborato in varie fasi successive, permettendo in questo modo anche uno sviluppo e un recupero *graduato* di abilità via via più complesse da parte dei lettori/studenti.

La scelta di un formato di appunti comporta l'utilizzo della *strumentazione linguistica e grafico-visiva* tipica di quel particolare formato. Nonostante la nostra attenzione si sia concentrata sulle operazioni *cognitive-linguistiche*, come nucleo fondamentale dei processi di rielaborazione/sintesi, è mia opinione che non si debba sottovalutare la necessità di un'adeguata conoscenza e di un efficiente uso degli strumenti e delle *tecniche* alle quali si appoggia, per così dire, il lavoro mentale. Una possibile tipologia di esercizi graduati per questa fase di lavoro potrebbe comprendere, per esempio:

- familiarizzarsi con diversi *formati* di appunti e con le loro caratteristiche e convenzioni linguistiche e grafico-visive;
- completare tabelle, schemi, diagrammi ecc. già *intestati* (ed eventualmente già parzialmente riempiti);
- completare tabelle, schemi, diagrammi ecc. *non intestati*;
- scegliere il formato ritenuto più funzionale ai propri scopi e utilizzarlo per riorganizzare le informazioni.

Il prendere appunti, come molte altre "abilità di studio", è una capacità raramente fatta oggetto di insegnamento e di addestramento specifico, sistematico ed esplicito: viene spesso "data per scontata", a volte adducendo la motivazione che si tratta di una strategia altamente personale, e come tale difficilmente insegnabile.

Abbiamo già sottolineato il fatto che è importante rispettare e sviluppare le proprie individuali modalità di lavoro, e di questo fatto occorre certamente tenere conto nel momento in cui si propongono esercizi e attività ai lettori/studenti.

Conclusione

Ma l'individualizzazione delle strategie non deve a mio avviso comportare la rinuncia alla ricerca e discussione di metodi specifici e/o l'accettazione incondizionata dell'"intuizione" come unica modalità possibile di lavoro.

Proprio l'esperienza di classe ci dimostra che molti, e in diverse situazioni la maggioranza, dei lettori/studenti incontrano difficoltà a prendere appunti, e ciò è spesso un sintomo di difficoltà linguistico-cognitive ben più gravi.

E proprio la necessità di pianificare interventi di formazione e di recupero chiari e graduati, che diano poco per scontato e che affrontino invece, sistematicamente, i problemi in profondità, ci porta a esplicitare e discutere i meccanismi mentali e le strategie linguistiche messe in atto da chi affronta la rielaborazione di un testo.

Si tratterà allora di predisporre un itinerario didattico basato:

- sulla *presa di coscienza*, da parte di ciascun lettore/studente, delle proprie personali strategie di apprendimento e abitudini di lavoro, tramite una verbalizzazione e una socializzazione delle proprie esperienze con i compagni e l'insegnante;
- sulla *sperimentazione* di strategie diversificate e flessibili (che potranno naturalmente diventare sempre più automatiche man mano che la competenza cresce);
- sul *trasferimento* e l'*applicazione* alla propria personale situazione delle strategie sperimentate, e sulla *valutazione* della loro validità ed efficacia rispetto ai *propri* modi di imparare.

Obiettivi complementari ma non meno importanti saranno:

- l'individuazione delle aree e delle fasi di lavoro più problematiche per ogni livello di età/scolarità e per ogni singolo lettore/studente;
- l'integrazione di tutti questi processi all'interno delle specifiche aree disciplinari, in modo da predisporre momenti di sostegno e recupero trasversale chiaramente finalizzati.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G., 1987, *Insegnare a riassumere*, Loescher, Torino.
- Corno D., 1982, *Linguistica del riassunto e strategie didattiche*, in *Insegnare la lingua: parlare e scrivere*, Lend-Bruno Mondadori, Milano.
- Corno D., 1987, *Lingua scritta*, cap. 3, Paravia, Torino.
- Della Casa M., 1987, *La comprensione dei testi*, Franco Angeli, Milano.
- Frasca S., 1989, *Insegnare a imparare*, capp. 4/5, Faenza Editrice, Faenza.
- Lunzer E., Gardner K., 1984, *Learning from the Written Word*, Oliver & Boyd, Edinburgh.
- Mariani L., 1987, *Study Skills through English*, cap. 5, Zanichelli, Bologna.
- Mariani L., 1990, *Strategie per imparare*, cap. 3, Zanichelli, Bologna.
- Munby J., 1978, *Communicative Syllabus Design*, Cambridge University Press, Cambridge.