

Prendere appunti. Un'ipotesi di curriculum didattico¹

Simonetta Rossi

La maggior parte delle ricerche effettuate in questi ultimi vent'anni, soprattutto negli Stati Uniti, afferma che prendere appunti serve a due differenti strategie di apprendimento: *comprendere* ciò che si ascolta o che si legge; *ricordare* ciò che si è ascoltato o letto (Levin 1982). Migliora infatti l'integrazione delle informazioni nuove, contenute in qualsiasi comunicazione, con quelle acquisite precedentemente poiché ha sia una funzione di *codificazione (encoding)*, con effetti positivi sulla quantità e sulla qualità dell'apprendimento, sia una funzione di *immagazzinamento (storing)*, con effetti vantaggiosi sulla disponibilità delle informazioni per il ricordo. Prendere appunti non è quindi solo una tecnica, ma può diventare una vera e propria strategia per realizzare un apprendimento più ampio e integrato.

Tale strategia implica quattro diversi aspetti: la lettura (o l'ascolto); la codificazione delle informazioni; l'attivazione di alcuni processi cognitivi; la registrazione delle informazioni in forma scritta. Proprio per il tipo di canale utilizzato (possibilità di fermarsi, di tornare indietro per ricercare e controllare le informazioni, di poter maneggiare a piacimento e secondo le proprie esigenze il testo) risulta forse più semplice insegnare a prendere appunti da un testo scritto che da una comunicazione orale. L'addestramento a prendere appunti da una lezione/conferenza sarà perciò l'ultima fase del processo educativo, che deve cominciare dalla lettura.

Prendere appunti è una scrittura funzionale. Gli appunti costituiscono spesso la base per un'operazione riassuntiva, che potrà avvenire oralmente o per iscritto (interrogazione, verifica) o per un'operazione costruttiva (relazione, articolo, tesi). Per produrre appunti utili alle diverse esigenze è necessario quindi comprendere il testo: il che può avvenire non solo estrapolandone le informazioni principali e interpretandolo, ma anche riorganizzandolo sinteticamente e ricostruendo gerarchicamente il piano dell'autore; il tutto in funzione degli scopi che si propone il lettore.

Prendere appunti è un'operazione piuttosto complessa: un *curriculum* di addestramento, quindi, non potrà essere effettuato in assenza di alcuni prerequisiti essenziali relativi alla lettura – come ad esempio le competenze tecniche, sintattiche, linguistico-testuali, pragmatiche (cfr. Rossi, Scotese 1987) – e senza l'attivazione di processi cognitivi specifici. Non è quindi proficuo iniziare un addestramento prima degli 11/12 anni, e cioè prima della scuola media o, comunque, qualora risultino scarsamente sviluppati i suddetti prerequisiti, sull'acquisizione dei quali non intendo qui soffermarmi. Accennerò invece brevemente a tre rilevanti macroprocessi cognitivi che devono essere rinforzati quando si insegna come prendere appunti: *focalizzazione/cancellazione, integrazione, generalizzazione*.

¹ In: Michele A. Cortelazzo (a cura di) *Scrivere nella scuola dell'obbligo*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1991, pp. 133-139.

1. Focalizzazione/cancellazione

Il primo addestramento deve permettere allo studente di *focalizzare* quegli aspetti che egli ritiene importanti in un testo, mettendo sullo sfondo (*cancellazione*) gli elementi secondari.

Ma in che modo si stabilisce che cosa è importante? Molto spesso ciò che è importante per noi non lo è per gli alunni e questo può dipendere dal loro *background* povero. L'acquisizione di conoscenze attraverso la lettura è un processo mediante il quale vengono costruiti nuovi concetti e relazioni integrando ciò che il testo ci presenta di nuovo con le competenze semantiche, delle strutture retoriche e del mondo già acquisite: sappiamo, infatti (Voss 1984), che capiscono e ricordano di più coloro che già posseggono tali competenze. A questo scopo, in una fase di apprendimento specifico, può essere utile proporre agli alunni dei testi che presentino una validità comunicativa, contengano cioè ampi riferimenti a conoscenze da loro già possedute, per cui essi siano messi in condizione di esercitare adeguatamente la *focalizzazione/cancellazione*.

Per esercitare tale processo (utile sia per capire, sia per ricordare) la procedura più semplice e generalmente più usata è quella della *sottolineatura*. Se lasciamo però liberi i ragazzi ci accorgiamo che all'inizio essi tendono a sottolineare pressoché tutto il testo; per molti la sottolineatura è quasi un automatismo psicomotorio, che viene usato in maniera indifferenziata. Più opportuna e proficua invece la sottolineatura quando essa è il frutto di una ricerca e selezione di ciò che è utile capire e ricordare tra l'enorme numero di informazioni provenienti dal testo e le limitate capacità di ritenzione della nostra mente. È necessario quindi insegnare a scorrere una prima volta il testo, il quale già può fornire, attraverso il titolo, le parole-chiave, l'argomento, la tipologia, quelle informazioni essenziali ad orientare il lettore, aiutandolo a porsi delle domande specifiche. In un secondo momento si effettuerà un'analisi più accurata attraverso l'identificazione e l'eventuale sottolineatura, in ciascun paragrafo, delle idee principali (*topics*), avendo sempre presenti due importanti considerazioni. La prima è che le idee principali possono essere esplicite, ma possono anche essere implicite e quindi non rintracciabili in superficie; la seconda è che le idee esplicite possono trovarsi in un qualsiasi punto del paragrafo, in una sola frase o in più frasi coordinate, ma che non tutti i paragrafi contengono necessariamente delle frasi topiche.

Attraverso tale tipo di sottolineatura il lettore è coinvolto nel processo di comprensione: è per questa ragione che i testi già sottolineati o glossati da altri non hanno la stessa validità di una sottolineatura personale, anche se possono indicare le parole-chiave o il *focus* del discorso.

2. Integrazione e generalizzazione

Comprendere un testo non significa capire solo «cosa dice» esplicitamente, ma anche «di che cosa parla» implicitamente. Le principali idee implicite debbono essere inferite sia «determinando la relazione predominante tra le argomentazioni (*topics*) e le sottoargomentazioni (*subtopics*)» (Sjostrom, Chou, Hare 1984), in ciascun paragrafo e nell'intero testo, sia *integrando* ciò che dice il testo con le precedenti conoscenze personali.

Le *integrazioni* operate – che debbono essere necessariamente scritte – svolgono una funzione complementare del sottolineato. Non ci si potrà infatti limitare ad una riscrittura «parola per parola» dei segmenti di testo sottolineati, in quanto ciò è possibile solo per le idee esplicite (ma anche per queste, in molti casi, la riproduzione *verbatim* è da evitare, perché solo la loro parafrasi, e cioè la riscrittura del pensiero dell'autore «in altri termini» garantirà una comprensione a livello semantico), ma sarà indispensabile avvalersi di glosse laterali o di appunti scritti veri e propri. Qualunque sia la tecnica prescelta, essa dovrà

rispondere a due criteri generali: essendo noi stessi i destinatari dei nostri appunti, questi potranno essere sintetici, e cioè liberi da alcuni vincoli formali della scrittura, ma dovranno essere comprensibili sempre, anche a distanza di tempo. Il sistema di segni usato deve costituire, quindi, un codice personale.

Da alcune ricerche effettuate negli Stati Uniti (Ladas 1980) sembra che glossare o scrivere note (rispetto alla semplice trascrizione delle frasi di un testo) agevoli una comprensione più significativa e profonda e che i lettori ricordino molto più accuratamente ciò che essi stessi hanno prodotto. Queste tecniche sono perciò di supporto al progresso di apprendimento: non attivano una superficiale memoria meccanica, né soltanto una semplice decodifica delle informazioni, ma anche una ricodifica attraverso parafrasi e sintesi superordinate.

Non si può quindi tralasciare, soprattutto nella scuola media, un addestramento ai diversi tipi di parafrasi, come ad esempio la lessicale o la sommaria. La prima, attraverso esercizi sui sinonimi, sulla nominalizzazione e così via, può spingere gli alunni a «spiegare in parole proprie» gli elementi espliciti del testo, e questo può costituire un valido contributo all'individuazione degli errori di comprensione. La seconda, la parafrasi sommaria, include la capacità di condensare ed integrare il testo creando frasi topiche. La creazione di frasi topiche è un'operazione piuttosto complessa, anche a livelli di scuola secondaria superiore (Garner 1984) in quanto in questo tipo di processo sintetico (*generalizzazione*) il lettore deve saper condensare, in una frase che le possa contenere, tutte quelle informazioni che provengono dagli enunciati del testo. Deve cioè creare una frase gerarchicamente superiore a ciascun singolo enunciato di partenza (Corno 1987). Utili esercizi potranno essere, soprattutto per gli alunni più giovani, attività di classificazione e generalizzazione; in seguito, invece, si potrà dare un titolo ad ogni paragrafo; poi a paragrafi successivi; poi all'intero passo.

La fase più complessa del *curriculum* riguarda la costruzione di schemi o mappe che riorganizzino e fissino i risultati della lettura. È una fase più complessa perché attesta, attraverso la sintesi e la ricostruzione gerarchica del testo (anche tramite l'uso di simboli personali), la competenza testuale dell'alunno. Tale ricostruzione non può avvenire senza la comprensione degli elementi di coesione del testo e dei rapporti di dipendenza fra gli enunciati.

Certamente un processo di comprensione non può essere un processo acritico: le note dovrebbero anche addestrare il lettore ad interagire col testo, ponendosi domande sia a livello più basso, sia più alto; manifestando il proprio accordo o disaccordo; indicando i punti da chiarire e quelli da approfondire successivamente.

Un curriculum didattico sul prendere appunti potrebbe addestrare gli alunni a percorrere le seguenti fasi, alcune delle quali saranno più utili per la comprensione, altre per la memorizzazione. All'interno di ognuna ciascun insegnante dovrà poi inserire delle esercitazioni specifiche:

- a) *scorrere* il testo per orientarsi sulla struttura e il contenuto;
- b) *evidenziare* i segmenti di testo importanti per gli scopi di apprendimento specifici;
- c) *scrivere* glosse o note parafrasando le idee esplicite e fissando le elaborazioni sul contenuto;
- d) *riorganizzare* gli appunti:
 - fissando i risultati della lettura mediante scalette, schemi, brevi riassunti, in base ai propri scopi;
 - inserendo le notazioni personali.

3. Prendere appunti da una comunicazione orale

Può questa essere l'ultima fase di un processo educativo che deve cominciare dal testo scritto. È certamente poco produttivo chiedere agli alunni di prendere appunti se ci rendiamo conto che essi non sanno ancora, ad esempio, focalizzare ciò che è importante nel discorso. Per alunni di scuola media, oltre a quelle legate al tipo di canale a cui si è già accennato, le difficoltà nel prendere appunti da una lezione/conferenza dipendono, per quanto riguarda l'emittente:

- dalla *velocità* di presentazione usata (che è spesso accentuata quando il discorso viene letto ed ha quindi un ritmo abbastanza fisso);
- dalla *densità* delle informazioni contenute in una comunicazione orale (generalmente una lezione);
- dalla *complessità* dell'argomento trattato;

per quanto riguarda il ricevente:

- dalla *lentezza* nella scrittura e dalla *scarsa abilità* nell'usare in modo automatico abbreviazioni;
- dal fatto che l'attività manuale del prendere appunti può creare una vera e propria *interferenza*, impedendo la comprensione e la codificazione delle informazioni.

Nella preparazione di un curriculum si deve tenere conto di tutti questi elementi. Ad esempio, sappiamo che la media degli studenti può seguire, ascoltando, circa 300 parole al minuto, mentre riesce a scriverne solo 20: prendere appunti in modo frenetico potrebbe creare un'interferenza nella comprensione (Ladas 1980). Nella fase di addestramento l'insegnante potrebbe parlare (o leggere) lentamente; oppure leggere velocemente e poi fermarsi, di tanto in tanto, per dare la possibilità a chi ascolta di prendere nota; o, ancora, distribuire materiale (scalette o sunti) che dia indicazioni sull'argomento e sui punti che verranno trattati. Tali accorgimenti sono rivolti ad evitare anche i risultati, negativi per la comprensione, del prendere note trascrivendo le esatte parole dell'oratore, mentre facilitano l'immagazzinamento dei punti principali o di quelli che necessitano di una chiarificazione successiva.

Si può poi suggerire agli alunni di annotare poche informazioni, ad esempio solo quelle che essi non conoscono, e di prestare maggiore attenzione allo sviluppo del discorso. Subito dopo la lezione/conferenza, però, gli appunti andranno riorganizzati ed integrati con tutte le informazioni memorizzate ma che non sono state registrate per iscritto durante l'ascolto: subito dopo, sia perché durante la revisione si possono generare nuove idee e migliorare la comprensione di quanto ascoltato, sia perché il ricordo tende a svanire e sarebbe più difficile, a distanza di tempo, ricostruire tutte le informazioni importanti.

I vantaggi di un addestramento formalizzato al prendere appunti, rispetto ad una pratica autodidatta, sono stati rilevati da vari ricercatori. Tale addestramento sembra produrre note più dettagliate e significative (Bretzing, Kulhavy, Caterino 1987), incidere positivamente sulla comprensione e sul ricordo, sollecitare l'uso di strategie di apprendimento. Poiché esso, come ogni altro *training*, può inoltre insegnare agli studenti a regolare le proprie capacità e a controllare le proprie attività cognitive, ritengo utile per la scuola introdurlo nella sua attività formativa.

Riferimenti bibliografici

- Benvenuto G., 1987, *Insegnare a riassumere*, Torino, Loescher.
- Blanchard J., Mikkelson V. 1987, "Underlining Performance Outcomes in Expository Text", in *Journal of Educational Research*, LXXX, pp. 197-200.
- Bretzing B.H., Kulhavy R., Caterino L. 1987, "Notetaking by Junior High Students", in *Journal of Educational Research*, LXXX, pp. 359-362.
- Corno D. 1987, *Lingua scritta*, Torino, Paravia.
- Corno D. 1987, "Fare il riassunto", in *Italiano & Oltre*, II, pp. 214-215.
- van Dijk T. 1980, *Testo e contesto*, Bologna, Il Mulino.
- Garner R. 1982, "Efficient Text Summarization: Costs and Benefits", in *Journal of Educational Research*, LXXVII, pp. 275-279.
- Garner R. 1984, "Rules for Summarizing Texts: Is Classroom Instruction Being Provided?", in *Journal of Educational Research*, LXXVII, pp. 304-308.
- Idstein P., Jenkins J.R. 1972, "Underlining versus Repetitive Reading", in *Journal of Educational Research*, LXV, pp. 321-323.
- Ladas H. 1980, "Summarizing Research: A Case Study", in *Review of Educational Research*, L, pp. 597-624.
- Peck K.L., Hannafin M.J. 1984, "The Effects of Notetaking Pretraining and the Recording of Notes on the Retention of Aural Instruction", in *Journal of Educational Research*, LXXVII, pp. 100-107.
- Peper R.J., Mayer R.E. 1986, "Generative Effects of Note-Taking During Science Lectures", in *Journal of Educational Psychology*, LXXVIII, pp. 34-38.
- Pontecorvo C., Pontecorvo M. 1986, *Conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino.
- Rickards J.P., August G.J. 1985, "Generative Underlining Strategies in Prose Recall", in *Journal of Educational Psychology*, LXVII, pp. 860-865.
- Rossi S., Scotese M.C., Simone R. 1986, *Schede di lavoro linguistico*, 3 voll., Firenze, La Nuova Italia.
- Rossi S., Scotese M.C. 1987, "Tra grammatica e testo", in *Italiano & Oltre*, II, pp. 171-174.
- Landon Sjostrom C., Chou Hare V. 1985, "Teaching High School Students to Identify Main Ideas in Expository Text", in *Journal of Educational Research*, LXXVIII, pp. 114-118.
- Stevens R.J. 1988, "Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Passages", in *Journal of Educational Psychology*, LXXX, pp. 21-26.
- Voss J.F. 1984, "On Learning and Learning from Text", in H. Mandi, N.L. Stein, T. Trabasso, *Learning and Comprehension of Text*, Hillsdale, L. Erlbaum Associates.
- Williams J.P. 1984, "Categorization, Macrostructure, and Finding Main Idea", in *Journal of Educational Psychology*, LXXVI, pp. 874-879.