

# SCRIVERE COME PRATICA SOCIALE: RIASSUMERE PER CAPIRE E PER STUDIARE

*Giuliana Fiorentino*<sup>1</sup>

*Writing constitutes a part of a society's communication apparatus  
that is not derived from speech and cannot be replaced by speech.  
It is a social practice and a mode of communication in its own right.*  
(Coulmas, 2013: 10).

## 1. INTRODUZIONE

Questo articolo costituisce un ulteriore capitolo di una costante attenzione che l'autrice nutre nei confronti delle pratiche comunicative degli studenti universitari e dell'universo giovanile in genere; chi scrive, infatti, si è occupata di scrittura in contesto accademico (Fiorentino, 2013; 2015); di scritture spontanee giovanili nei social media (Fiorentino, 2008; 2011) e di scrittura e cittadinanza (Fiorentino, 2018a).

Ci sono molti buoni motivi per i quali studiosi e educatori dovrebbero ancor più occuparsi di scrittura oggi, il primo a nostro parere è legato alla forte e crescente richiesta di una solida competenza di scrittura, sia in ambito professionale sia in ambito personale, nella società attuale, richiesta da mettere certamente in relazione con la presenza onnipervasiva della scrittura grazie al web. Ma la competenza di scrittura è prima ancora il pilastro della *literacy*<sup>2</sup>, il cui 'assessment' è sempre più spesso oggetto di attenzione (si pensi alle grandi indagini OCSE come PISA che, nelle sue varie edizioni dal 1997, si occupa di valutare la capacità di comprensione di testi)<sup>3</sup>.

In questo intervento si è deciso di trattare soltanto un tipo di scrittura, la scrittura di sintesi a partire da un testo già dato (produrre un testo R[iassunto] a partire da un altro T[esto]), una pratica a cui gli studenti universitari dovrebbero essere avvezzi fin dalla scuola, e che costituisce un'interessante prova e verifica della capacità di lettura e un sostegno allo studio in quanto fornisce gli strumenti della rielaborazione di conoscenze (Serianni, 2003). Come ha scritto Luca Serianni «Del riassunto ho già detto tutto il bene che ne penso» (2010: 50) e, associandoci a questa affermazione, possiamo aggiungere che non è necessario perorare ulteriormente la causa dell'importanza di saper riassumere testi.

<sup>1</sup> Università degli Studi del Molise.

<sup>2</sup> Al termine *alfabetizzazione* preferiamo quello di *literacy* – utilizzato in ambito internazionale come ad esempio nei documenti dell'UNESCO – perché esso è molto più ampio ed è inteso come la capacità di «identificare, comprendere, interpretare, creare, comunicare e far di conto, usando materiali scritti e a stampa e in vari contesti. La *literacy* è un *continuum* di apprendimenti che rendono capaci gli individui di raggiungere i loro scopi, di sviluppare la loro conoscenza e il loro potenziale, e di partecipare pienamente alla vita comune e alla società nel suo complesso» (UNESCO, 2004: 13).

<sup>3</sup> PISA è un'indagine internazionale ideata dall'OCSE nel 1997, le cui prime rilevazioni risalgono al 2000. Attualmente copre più di 80 paesi. Ogni 3 anni l'indagine PISA offre dati comparativi sulle prestazioni degli studenti di 15 anni relativamente alla lettura, alla matematica e alle scienze. Inoltre ogni nuovo ciclo di somministrazione dell'indagine esplora un nuovo dominio innovativo come ad esempio la capacità di Problem Solving Collaborativo (PISA, 2015) o la Competenza Globale (PISA, 2018). I risultati di queste rilevazioni hanno influito sulle discussioni relative alle politiche educative sia a livello nazionale sia a livello globale fin dai suoi inizi (<<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools-faq.htm>>).

Vale invece la pena di ribadire alcune ragioni per cui è importante occuparsi di scrittura di sintesi anche in ambito accademico: oltre al fatto che anche in questo contesto la sintesi serve come prova di (auto)verifica della comprensione, si osserva più in generale che i riassunti sono testi che supportano altri testi, cioè sono ‘inclusi’ in altri testi accademici (tesine, dissertazioni finali) e si manifestano come capacità di sintesi da intendersi sia in modo ampio (ad esempio essere capaci di sintetizzare le posizioni di un dibattito, importante premessa per poi passare all’espressione della propria argomentazione o valutazione; essere capaci di riassumere un intero romanzo, o opere di significativa consistenza) sia in modo più circoscritto (ad esempio essere capaci di riassumere un testo dato). La sintesi di un testo scientifico in poche righe dà luogo, tra l’altro, a un sottogenere testuale accademico molto importante: l’abstract di un articolo<sup>4</sup>. Nella nostra ricerca ci limitiamo a valutare la capacità di sintesi intesa in senso stretto, cioè la capacità di scrivere riassunti.

Ogni compito di scrittura presenta sue specifiche complessità. Tutti sono accomunati dal problema di gestire un livello almeno “basico” della competenza linguistica (ortografia, morfosintassi e lessico), ma accanto a questo, ogni compito di scrittura richiede competenze specifiche legate al particolare tipo testuale. Il riassunto è un tipo di testo che non richiede un particolare sforzo creativo, quanto la capacità di comprendere a fondo ciò che si è letto (testo T), e di saperlo restituire in forma abbreviata (testo R) attribuendo il giusto peso alle informazioni (di primo piano e di sfondo). Un’altra competenza attivata dalla scrittura di sintesi è la capacità di parafrasare e riformulare (per sintetizzare, appunto o per essere più chiari); un’altra capacità non banale è saper collegare le parti (paragrafi) create nel testo R dando il giusto peso e ordine a ciascuna, cioè rispettando la coerenza del testo di partenza e ricostruendola; il R infatti non deve limitarsi a una sequenza non coesa di frasi che riassumono punto per punto il testo di partenza, ma deve rendere conto dei nessi di causalità, temporalità, spiegazioni, esemplificazioni che strutturano un testo. Inoltre occorre decidere se nel riassumere si accoglie lo stesso punto di vista del testo di partenza e ci si identifica con l’autore, oppure se si vuole stabilire un proprio punto di vista (il che però non deve implicare l’espressione di giudizi all’interno del riassunto, mescolati con le posizioni del testo originario). Infine il testo R deve risultare completamente autonomo, cioè non deve richiedere, per essere compreso, che si conosca il testo di partenza: occorre eliminare ogni tipo di implicito e sciogliere le inferenze richieste al lettore del testo di partenza (I).

L’articolo riporta i risultati di una ricerca che è stata condotta durante un’annualità del corso di Linguistica Generale tenuta da chi scrive nell’ateneo del Molise. Gli studenti sono stati coinvolti in alcune attività di scrittura di sintesi (ciascuno studente ha prodotto quattro riassunti) e hanno poi risposto ad un questionario teso a valutare in che modo sono stati redatti i riassunti.

Gli obiettivi della ricerca sono:

- descrivere e valutare la qualità dei riassunti prodotti sia dal punto di vista linguistico, sia dal punto di vista testuale e delle competenze descritte sopra;
- valutare le risposte fornite nel questionario mettendole in relazione con le performance degli studenti;
- avanzare proposte e riflessioni sulla didattica del riassunto in contesto accademico.

<sup>4</sup> La capacità di sintesi è inclusa anche in molti generi testuali non accademici, come le recensioni, le narrazioni, i verbali, i resoconti, e così via.

## 2. (IN)COMPRESIONE E RIASSUNTO

La comprensione di un testo non può essere ridotta alla coppia uno/zero (avvenuta/non avvenuta): è un'attività complessa in cui si raccordano processi cognitivi e testo. La comprensione consiste nella messa in relazione tra informazioni ricavate da ciò che si legge, depositi di memoria di cui si dispone (frame, schemi, enciclopedia) e aspettative rispetto al testo. La comprensione non è uguale per tutti e può variare nel tempo anche per uno stesso lettore. Molteplici studi hanno tentato di rappresentare e definire il processo di comprensione. Si veda ad esempio quanto osserva De Mauro (1985) sulla complessità della comprensione:

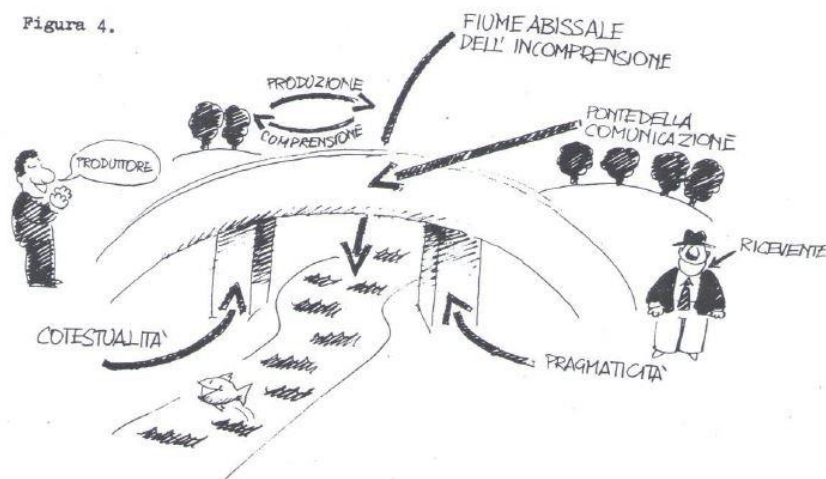
Se capire vuol dire ripercorrere per il possibile i percorsi della progettazione d'una frase e della sua enunciazione, la complessità e la approssimativa problematicità delle operazioni di progettazione e di enunciazione rendono il comprendere linguistico una sequenza incerta e non predeterminabile di operazioni: partiamo altrettanto bene dalla traccia espressiva o dalla situazione d'utenza, dal riconoscimento di blocchi di patrimonio linguistico messo in opera o da ipotesi sul senso ecc. (1985: 31)

Più recentemente nei materiali associati all'indagine PISA (2006) si fa riferimento a cinque aspetti in cui si sostanzia la piena comprensione di un testo, sia esso continuo o non continuo [...]:

- individuare informazioni;
- comprendere il significato generale del testo;
- sviluppare un'interpretazione;
- riflettere sul contenuto del testo e valutarlo;
- riflettere sulla forma del testo e valutarla.

Nello stesso lavoro del 1985 De Mauro utilizza un'immagine che in modo suggestivo evoca la complessità della comprensione: gli interagenti (produttore e ricevente) si trovano su due opposte rive, separati dal fiume abissale dell'incomprensione con la possibilità di incontrarsi grazie al ponte della comunicazione. Il ponte della comunicazione si poggia su due pilastri: la cotestualità e la pragmaticità.

Figura 1. *Spunti di (in)comprensione (tratta da De Mauro, 1985)*



Alla complessità della comprensione la scrittura di sintesi aggiunge la complessità specifica legata alla scrittura di sintesi, caratterizzata da tutti i requisiti e le competenze che abbiamo già provato a indicare poco sopra. E a questo riguardo occorre chiarire un aspetto di non poco conto: per quanto si possa insegnare a scrivere riassunti secondo tecniche precise e fornendo adeguate indicazioni, non esiste il riassunto perfetto, non esiste un unico riassunto efficace di un testo. Ciò accade per diverse ragioni: la prima, molto banale, è che è possibile produrre riassunti di varia lunghezza di uno stesso testo; la seconda è che la capacità di comprensione di un testo, presupposto della possibilità di riassumerlo, è legata alla familiarità con un tipo testuale.

Dal punto di vista educativo inoltre è noto che la capacità di riassumere varia in funzione dell'età. De Antoni, Zambelli (2004: 162) osservano che saper sintetizzare un testo significa «essere in grado di formarsi una rappresentazione del suo contenuto in proposizioni ordinate gerarchicamente: l'argomento generale, le macroinformazioni e le microinformazioni», e che a una maggiore maturità cognitiva corrisponde una maggiore capacità di riassumere tenendo conto di macroinformazioni e ricreandole nel testo prodotto<sup>5</sup>.

D'Aguanno (2019) sintetizzando opportunamente una ricca bibliografia sulle pratiche di scrittura scolastica a proposito dei riassunti, resoconti e testi che prevedono sintesi da altri testi conferma come la complessità del riassunto dipenda dalla qualità della scrittura del testo di partenza (complessità sintattica), dalla familiarità col genere testuale e dalla tipologia del testo, dal contenuto più o meno vicino all'esperienza di chi scrive, ma anche dalla quantità di tempo a disposizione. Ovviamente più aumenta la capacità metacognitiva dello scrivente migliore sarà la resa della sintesi.

A ulteriore riprova del fatto che non esiste il riassunto perfetto proponiamo una breve riflessione sul *riassunto automatico*. Esistono diversi software che propongono riassunti automatici a partire da testi. Abbiamo sottoposto uno dei testi su cui hanno lavorato anche gli studenti a due diversi siti di questo tipo<sup>6</sup> e abbiamo ottenuto risultati diversi perché evidentemente i software non sono programmati allo stesso modo. I riassunti automatici consentono di programmare in termini quantitativi la riduzione che si vuole ottenere (ad esempio una sintesi del 50%), ovviamente non propongono la riscrittura del testo, ma si limitano a cancellare parole (sono addestrati ad esempio a eliminare gli incisi, le esemplificazioni, e simili operazioni). I risultati si sono rivelati scarsi e fuorvianti.

Prima di passare alla presentazione del *corpus* e all'analisi dei risultati, vorremmo chiudere questo paragrafo con qualche riflessione sulla scrittura intesa come pratica sociale.

Le tradizioni linguistica e sociolinguistica ci hanno abituati a considerare la scrittura come integrata e distaccata e il parlato come frammentato e coinvolgente (Chafe, 1982; 1984), ma soprattutto a guardare a queste attività come pratiche asettiche, sganciate dai contesti socioculturali in cui vengono insegnate, apprese, conservate nel tempo. I *New Literacy Studies* insistono sul fatto che occorre calare di volta in volta la *literacy* in un preciso contesto socioculturale: in questo modo ci si può rendere conto che esistono forme miste di scritture frammentate e di oralità distaccata, per esempio, che pervadono la nostra società. Ma affrontare in un quadro sociale e non solo cognitivo o psicologico il tema della *literacy* (Gee, 2008<sup>3</sup>) significa anche individuare il valore che ha la scrittura nel contesto socioculturale degli studenti e nella didattica che hanno sperimentato.

<sup>5</sup> Le macroinformazioni rappresentano una sintesi del contenuto e una sua trasformazione in modo da collocarlo a un livello più alto. Invece le microinformazioni sono quelle date nel testo (De Antoni, Zambelli, 2004: 162).

<sup>6</sup> <https://resoomer.com/it/> e <https://www.textcompactor.com/>.

Significa decostruire la tradizionale opposizione cultura orale / cultura scritta (su cui si fonda la visione tradizionale della *literacy* come il *great divide* tra le due culture) e ammettere che ci sono molteplici forme di *literacy* che corrispondono a altrettanti insiemi di pratiche sociali.

Brian Street (1984) si oppone a un modello ‘autonomo’ della *literacy* secondo cui *literacy* e scolarizzazione avrebbero gli stessi effetti cognitivi a prescindere dal contesto in cui sono sviluppate e invece propone un modello ‘ideologico’ secondo cui le *literacy* sono molte e ciascuna rispecchia un’ideologia e interagisce con fattori sociali, politici, condizioni economiche e strutture sociali specifiche. La *literacy* può portare mobilità sociale, ma può anche essere usata come strumento per controllare le persone e i processi pedagogici (cfr. il sistema del *tracking* negli USA commentato da Gee nel capitolo 3 del volume del 2008<sup>3</sup>). Secondo Gee la *literacy* occidentale costruisce uno *stile di prosa saggistica* che funziona in un sistema in cui sia autore sia pubblico sono inventati e decontestualizzati. L’unico elemento che si considera è il rapporto tra frasi nel testo. La scuola avvantaggia i bambini provenienti dalla cultura dominante, e non rende facile a chi proviene da background diversi di acquisire a scuola i fondamenti della *literacy* dominante:

individuals who have not been socialized into the discourse practices that constitute mainstream school-based *literacy* must eventually be socialized into them if they are ever to acquire them (Gee, 2008<sup>3</sup>: 88).

Per concludere dunque occorre tener presente che la scrittura in generale (soprattutto se intesa come pratica finalizzata a produrre testi e non come comunicazione quotidiana realizzata con lo smartphone), e la scrittura del riassunto in particolare, non sono pratiche comuni e inseriscono uno scrivente in una comunità di lettura e scrittura elitaria non necessariamente riconosciuta al di fuori del contesto scolastico. Scrivere riassunti è una competenza di chi è profondamente alfabetizzato.

La riflessione sulle pratiche di scrittura in contesto formativo istituzionale e la riflessione sugli standard che in tali pratiche si perseguono e che costituiscono gli obiettivi finali per valutare gli studenti rientrano nell’ambito della cosiddetta *literacy funzionale* (Cook-Gumperz, 2006: 4). La *literacy* intesa in questo senso è uno strumento che può influenzare le carriere degli studenti e le opportunità che essi avranno nel futuro. La *literacy* funzionale include oltre alla capacità di leggere, scrivere e parlare anche la capacità di produrre un’argomentazione coerente, di curare lo stile retorico e l’abilità narrativa. Dai risultati OCSE-PISA del 2015 emerge che gli studenti del campione di cui ci siamo occupati (studenti dell’Italia del centro-sud, provenienti perlopiù da istituti diversi dai licei) rientrano nella “fascia peggiore” in Italia (penultimi prima degli studenti delle isole) per punteggi nella *literacy* di lettura. Questo dato contestuale non va trascurato.

### 3. CORPUS E DISCUSSIONE DEI RISULTATI<sup>7</sup>

La ricerca si basa su un *corpus* non ampio e, dati i numeri e la composizione del campione, va considerata puramente qualitativa: serve a far emergere riflessioni e domande in merito alla didattica del riassunto in ambito accademico.

<sup>7</sup> Vorrei chiarire che in questa sede si discutono i casi di insuccesso nella stesura dei riassunti: questo ovviamente non significa che non ci siano studenti del campione che non abbiano svolto correttamente e efficacemente il compito proposto.

I materiali analizzati sono quattro riassunti realizzati dagli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Comunicazione (Università degli Studi del Molise) e sono elencati nella tabella 1. I testi di partenza sono due articoli di quotidiani online e due paragrafi estratti dai libri del programma d'esame. I riassunti degli articoli di giornale sono stati svolti all'interno di due prove – in entrata e in uscita – di accertamento delle competenze linguistiche nella L1. Il tempo totale a disposizione era di 1 ora e 30 minuti. I riassunti da testi d'esame sono stati svolti il primo in aula e il secondo a casa. Il tempo disponibile nel caso del primo riassunto è stato di circa 40 minuti. La tabella riporta la lunghezza dei testi e l'indice di leggibilità secondo la formula Gulpease (calcolato ricorrendo al sito [Corrige](http://www.corrige.it)<sup>8</sup>): i testi hanno lo stesso indice (45-46) e sono considerati testi facili per la lettura indipendente nel caso di chi ha conseguito un diploma. Al termine della raccolta dei dati è stato somministrato un questionario (di 11 domande, cfr. oltre) per far emergere le abitudini di lettura e di stesura dei riassunti.

Tabella 1. *Testi utilizzati nell'indagine e indice di leggibilità*

TESTO	TIPOLOGIA	LUNGHEZZA	SVOLGIMENTO	IND. GULPEASE
Testo 1	Articolo di costume (quotidiano online)	<b>664 parole</b> 8 capoversi 24 frasi (di cui 3 difficili)	Test entrata in aula	Media 46 (facile per lettura indipendente); minimo 37
Testo 2	Articolo di costume (quotidiano online)	<b>425 parole</b> 5 capoversi 11 frasi	Test uscita in aula	Media 46 (facile per lettura indipendente); minimo 41
Testo 3	Paragrafo da libro d'esame (diverso per 4 gruppi)	---	in aula	---
Testo 4	Paragrafo da libro d'esame (uguale per tutti)	<b>1200 parole</b> 16 capoversi 31 frasi (di cui 8 difficili)	a casa	Media 45 (facile per lettura indipendente); minimo 34
Questionario sulla stesura del riassunto		11 domande a risposta sì/no	a casa	

La correzione dei riassunti ha tenuto conto dei seguenti criteri: correttezza, completezza di informazioni, brevità, chiarezza e autonomia. Per ogni criterio il punteggio attribuito varia da 1 a 3.

I parametri adottati sono eterogenei. Mentre il primo parametro è oggettivo, per il secondo e il terzo non è così ovvio dire se le informazioni incluse sono tutte fondamentali (oppure se è stata eliminata o inserita qualcuna meno rilevante), oppure se il riassunto è abbastanza breve rispetto all'originale (1/3 delle parole dell'originale è una misura sufficiente o troppo ridotta?). Inoltre la lunghezza del riassunto da rispettare è assegnata nella consegna, il parametro valuta dunque il rispetto dell'indicazione data. Infine il criterio della chiarezza e dell'autonomia del testo prodotto è di nuovo meno

<sup>8</sup> <http://www.corrige.it/leggibilita/lindice-gulpease/>.

soggettivo, anche se non si tratta di un parametro la cui valutazione è completamente automatica.

Ai criteri appena visti sono poi state aggiunte altre considerazioni che riguardano una maggiore o minore accuratezza nella stesura dei riassunti e che possono evidenziare la maggiore o minore consuetudine con la scrittura (di sintesi):

- la presenza della divisione in capoversi;
- la formattazione (nel riassunto redatto al computer) o la presenza di marche / convenzioni tipografiche;
- la presenza di una formula di inquadramento che indica l'origine del testo (*questo testo è tratto da ...*);
- la presenza di connettivi e marche testuali, o di riferimenti metatestuali;
- l'ordine delle informazioni rispetto al testo dato;
- la modalità di stesura autonoma e rielaborata vs per cancellazione delle informazioni dal testo di partenza (rintracciabile in qualche caso dai segni di sottolineatura lasciati sul testo) (parametro associato alla maturità cognitiva).

### 3.1. Riassunto nel test di entrata

L'articolo di giornale proposto agli studenti è tratto da *la Repubblica* online. Il testo è di 664 parole, divise in 8 capoversi. L'articolo tratta di una ex dipendente di Facebook che avrebbe fatto causa alla sua azienda per non aver garantito un valido supporto psicologico a chi, come la donna in questione, ha lavorato per valutare e filtrare contenuti violenti - che vengono postati su FB dagli utenti - e che devono essere rimossi dagli operatori umani.

Il testo è semplice e chiaro: dopo una descrizione del materiale che circola su Facebook e sui social media in termini di contenuti offensivi o raccapriccianti e un riferimento ai metodi per filtrare tali contenuti eliminandoli prima che circolino (grazie a algoritmi automatici in prima battuta, e a moderatori in carne e ossa, poi) si conclude citando un caso specifico, la causa di lavoro intentata dalla ex dipendente. Vengono chiamati in causa con brevi interviste sia il legale della ex dipendente sia la direttrice delle comunicazioni che si occupa del benessere del personale presso l'azienda.

La parte finale dell'articolo, che mette in scena la polifonia di diversi interventi, crea qualche problema ad alcuni studenti sia nella comprensione delle diverse voci e ruoli sia nella resa. Ad esempio nell'estratto (1) in corrispondenza della parte finale lo studente ripete il verbo *sostiene* (3 volte in tre righe), e nel secondo caso l'uso di questo verbo è inappropriato (il verbo andrebbe sostituito con *non offre*, o *non garantisce*) ed infine si rileva l'uso totalmente errato della congiunzione avversativa *invece* che tradisce il senso del testo: l'avvocato infatti non si contrappone alla sua assistita, ma ne condivide l'accusa a FB (cioè di non fornire sicurezza sul lavoro):

- (1) Una ex dipendente, Selena Scola, sostiene che Facebook non sostiene una sufficiente assistenza psicologica a chi trascorre la maggior parte del suo tempo a valutare [...] **Invece** il legale di Selene Scola sostiene che Facebook non fornisce un posto di lavoro sicuro. [...]

In altri casi si osserva che l'errore linguistico – che si manifesta come ricorso a genericismi talvolta anche ridondanti - introduce elementi 'falsi' rispetto al testo di partenza (nell'articolo non si fa riferimento ad indagini):

- (2) La direttrice delle comunicazioni afferma **che sono in atto delle indagini per approfondire la questione** [...]

Problemi di parafrasi e di sintesi possono sfociare nello stravolgimento del testo di partenza:

- (3) Selena Scola una ex moderatrice di Facebook denuncia il network perché *i filtri che noi vediamo sulla nostra bacheca sono visualizzati da loro* [i filtri non sono visibili a nessuno, nota di chi scrive];
- (4) *Questi algoritmi* sono visti come una catena di montaggio digitale che mette a dura prova le persone coinvolte, tanto da procurare loro dei traumi psicologici [...] [non sono certo gli algoritmi a causare danni alle persone, nota di chi scrive].

L'estratto proposto in (5) – che non pone problemi dal punto di vista linguistico – evidenzia un altro tipo di criticità: lo studente scrive un riassunto molto sintetico in cui riferisce solo l'esistenza di contenuti inappropriati sui social network e la necessità di filtrarli mediante l'intervento di moderatori saltando completamente i riferimenti alla causa intentata dalla ex dipendente di Facebook, alla voce del legale e alla risposta della responsabile della comunicazione. L'estratto (5) coincide con la parte finale del riassunto: così collocato non rende conto dell'obiettivo comunicativo dell'articolo e esprime una presa di posizione incompleta (e in parte scorretta) rispetto al punto di vista del giornalista:

- (5) Molti di questi operatori spesso non ricevono un'adeguata assistenza psicologica nonostante questo sia un diritto per gli stessi.

C'è poi il caso di uno studente che decide di “iperinterpretare” il testo, iniziando il riassunto con questa frase che ne stravolge completamente il senso:

- (6) Una bufala si abbatte ancora su Facebook. Le dichiarazioni di una ex moderatrice del noto social network, secondo cui i suoi ex colleghi si ritroverebbero di continuo a avere a che fare con contenuti disturbanti, stanno creando non poco scalpore.

Il testo proposto in (6) infatti interpreta la denuncia della dipendente come una “bufala” che solleva un inutile polverone per l'azienda.

Un'altra studentessa non comprende che il moderatore è un dipendente pagato da Facebook, e confonde le segnalazioni fatte dagli utenti al social network con il ruolo dei moderatori; in tutto il riassunto invece di riferirsi agli operatori/dipendenti come a coloro che hanno bisogno di aiuto psicologico attribuisce ai semplici utenti questo bisogno:

- (7) Questi utenti sono sparsi un po' in tutto il mondo, questi utenti creano una grande catena e sono molto motivati a eliminare ciò che li turba. Un esempio è Selena Scola che sostiene che Facebook non abbia un'assistenza adeguata a tutelare gli utenti.

Si segnalano infine alcuni errori di forma che denotano una notevole approssimazione:



- (8) L'articolo seguente' (*in realtà precedente*)
- (9) Il lavoro di moderatore infatti fa in modo che tutti i contenuti che contrastano [...] [il lavoro non agisce, è il moderatore, nota di chi scrive]
- (10) In secondo livello ci sono le segnalazioni degli utenti che fanno subentrare i moderatori in carne e ossa al posto di algoritmi, i quali [il relativo così collocato si riferisce a algoritmi, mentre concettualmente il suo antecedente è il nome *moderatori*, nota di chi scrive] sono sparsi in tutto il mondo

Sembrerebbe che per questo testo la difficoltà linguistica e l'errore si correlino con parti del testo più intricate e complesse tematicamente, e certamente che alla base di molti errori non ci siano incompetenze (lessicali, sintattiche) ma incomprensioni testuali.

### 3.2. Riassunto nel test di uscita

Nel secondo riassunto gli studenti si confrontano con un articolo di 425 parole, divise in 5 capoversi. L'articolo tratta dell'uso strumentale di canzoni da parte di politici durante le campagne elettorali e delle proteste dei cantanti che sono gli autori dei brani musicali sfruttati senza permesso. L'articolo fa riferimento a quanto accaduto negli anni passati e recenti negli USA (i politici coinvolti e menzionati sono Reagan e Trump) e poi si concentra più diffusamente su un caso italiano (il politico chiamato in causa è Salvini) che durante la sua campagna elettorale avrebbe usato, senza il consenso dei cantanti (Rovazzi, Vasco, Nino d'Angelo), tre famosi brani musicali.

Il testo è molto semplice e comprensibile, l'unica complessità risiede nel lessico perché il giornalista, per rispondere a criteri di *variatio*, usa delle perifrasi sinonimiche per riferirsi ai politici e ai cantanti citati: il *tycoon prestato alla politica* come perifrasi per riferirsi a Trump; *il rocker di Zocca*, per riferirsi a Vasco Rossi; lo *youtuber meneghino*, per riferirsi a Rovazzi; il *leader del Carroccio* per riferirsi a Salvini; appare evidente dagli errori degli studenti che in qualche caso il problema di incomprensione è da attribuirsi alla mancata conoscenza dei riferimenti inseriti nelle perifrasi e quindi non viene stabilita opportunamente la coreferenza tra il nome proprio e la perifrasi stessa.

Si rilevano anche errori di forma (concentrati però nei riassunti di alcuni studenti più deboli nelle competenze linguistiche), come nell'esempio (11) dove si osserva l'uso insistito del gerundio, un tratto sintattico comune a molta scrittura semicolta, che opacizza il cambio di soggetto sintattico dalla prima frase, col gerundio *suscitando* (Trump suscita disappunto negli artisti, e non *nei confronti*) alla seconda frase, col gerundio *facendo* (sono gli artisti che hanno diffidato il politico invitandolo a non usare i brani musicali):

- (11) è il caso di [...] Donald Trump appropriatosi di brani durante i propri comizi, suscitando nei confronti degli artisti disappunto facendo spesso ricorso a diffide per togliere i loro brani dalle colonne sonore dei comizi
- (12) Nell'articolo qui presente [...]

Gli studenti restano così fedeli e passivi rispetto al testo dato (l'articolo risale al 2016) e disattenti nel contestualizzare temporalmente la vicenda da non cambiarne i riferimenti temporali:

- (13) usandola per far votare no al referendum che *si svolgerà in autunno*

Anche in questo caso incontriamo nei riassunti degli studenti riformulazioni e parafrasi non fedelissime e scelte lessicali inappropriate:

- (14) Come scrive il giornalista nel suo articolo, molto spesso la politica ha cercato di *unirsi* alla musica a scopo propagandistico [*sfruttare la musica*, nota di chi scrive]
- (15) [...] il quale da un po' di tempo sta utilizzando una canzone [...] per *invogliare e rendere importante il referendum* [...] che verrà *convocato* il prossimo autunno
- (16) di aver *adoperato* un comportamento più che scorretto [*adottato*, nota di chi scrive]
- (17) Sono molti gli esempi in cui *la propaganda politica* usa le canzoni per farsi *pubblicità* [la propaganda non si fa pubblicità, nota di chi scrive]
- (18) Il rapporto tra musica e politica è *frastagliato* dall'idea di utilizzare la prima [...] [*rovinato, inquinato*, nota di chi scrive]
- (19) In Italia la storia è molto meno *fornita di questi casi* [*contrassegnata*, nota di chi scrive]
- (20) Il giornalista nel *suo giornale online* [*articolo*, nota di chi scrive]

Talvolta fallisce il tentativo di usare espressioni più ricercate, sempre per l'inappropriatezza del loro uso, come nel caso riportato in (21) dove lo studente introduce il parallelismo tra i presidenti americani e il politico italiano in questi termini:

- (21) A tener testa ai due presidenti è Matteo Salvini

variando impropriamente l'espressione *tener banco*, usata dal giornalista.

Il tentativo di migliorare il riassunto iniziando con una sintesi di livello macro, fallisce miseramente in un paio di casi:

- (22) Da quest'articolo di giornale *si deduce* come un politico scelga una canzone dal messaggio forte per usarlo all'interno dei propri comizi
- (23) Nel corso della storia fino ai giorni odierni è sempre esistita una forte relazione tra musica e politica a causa di coloro che utilizzano i più famosi brani musicali al loro proprio contesto politico, adattandone il significato:

Dove il testo è banalizzato e risulta 'scolastico' (un'impropria introduzione storica in (23)) e completamente fallace rispetto alle intenzioni comunicative del testo di partenza. Il topic dell'articolo è la polemica tra politica e mondo della musica.

Molto raramente lo studente si riferisce al giornale, non solo all'inizio ma anche all'interno del testo, con espressioni del tipo riportato in (24):

- (24) Nell'articolo sono riportate altre situazioni del genere

Anche in questo caso dunque l'errore linguistico in parte corrisponde a una possibile povertà lessicale degli scriventi, che si traduce nell'uso di termini che travisano il testo di partenza, in parte coincide con problemi di comprensione, in questo caso da attribuirsi a

mancate conoscenze enciclopediche (le città di nascita di alcuni cantanti, oppure la sineddoche usata per riferirsi al politico della Lega col riferimento al Carroccio, e così via).

### 3.3. Riassunto in aula di un paragrafo iniziale di un libro di testo

Questo terzo compito di scrittura di sintesi è meno facilmente comparabile con gli altri perché ha riguardato tre diversi testi e gli studenti non hanno svolto quindi tutti lo stesso lavoro. La prova in sé non è stata inutile perché si tratta di tre paragrafi iniziali di testi adottati nel programma d'esame, quindi libri che tutti gli studenti avrebbero incontrato nel loro studio individuale. Sono stati utilizzati il primo paragrafo del manuale di linguistica generale di Berruto e Cerruti (2017); il primo paragrafo del manualetto sulla variabilità linguistica di Fiorentino (2018b) e il primo paragrafo del primo capitolo del volume collettaneo *La lingua italiana e i mass media* di Bonomi e Morgana (2016; quest'ultimo testo è risultato particolarmente problematico).

Per questo compito presentiamo e discutiamo un solo riassunto che viene riportato integralmente e che molto efficacemente evidenzia e condensa le criticità incontrate anche da altri studenti. Abbiamo evidenziato in corsivo come punti critici solo quelli che riguardano l'interpretazione e la sintesi del testo di partenza (tralasciando altri tipi di errori):

- (25) Il paragrafo “Gli studi sulla lingua dei mass media”, scritto da Andrea Masini, contenuto nel libro “La lingua italiana e i mass media” a cura di Ilaria Bonomi e Silvia Morgana, introduce *i motivi di discussione dei linguisti* in merito all'italiano dei mass media: l'attenzione dello studio dei linguisti orientato in primo luogo alla lingua letteraria e, al contempo, *a quella dei dialetti*; il rifiuto di trattare argomenti che potessero impedire la qualità del giudizio critico; lo sviluppo iniziale dei mezzi di comunicazione di massa. È importante, però, non tralasciare *le eccezioni dei linguaggi dei mass media affermate all'interno della società da uno dei massimi esponenti della lingua italiana: Bruno Migliorini*. Albero Menarini, invece, attraverso le sue ricerche elabora il volume *titolato “Ai margini della lingua”*, contenente un saggio sulla lingua del cinema che, dunque, sembra essere posto in posizione periferica rispetto alle ulteriori tematiche trattate nello stesso. Successivamente, anche grazie al successo delle trasmissioni televisive, si assiste ad un *accrescimento dell'importanza dei moderni mass media*, in particolar modo *tramite* Tullio De Mauro ed il suo “Storia linguistica dell'Italia unita” (1963). Infatti a partire da questo momento tutti gli organi di comunicazione diventano fattori importanti nella trasmissione della lingua italiana agli analfabeti e a coloro che conoscevano solamente il dialetto. Come si può vedere anche nel volume “I linguaggi settoriali in Italia” di Gian Luigi Beccaria, pubblicato nel 1973, in questi anni le analisi dei mass media si moltiplicano, ma tale accrescimento porta con sé alcuni squilibri caratterizzati dall'aver unito in un'unica categoria varietà linguistiche che, *seppur* presentino una natura eterogenea (come ad esempio “lingue speciali”, “settoriali”, “microlingue”, “tecnolingue” eccetera), devono essere distinte in base alla specificità dei linguaggi e delle discipline a cui fanno riferimento.

In questo caso la lingua dello studente non presenta troppi problemi (tranne forse nell'uso della congiunzione concessiva *seppur*, verso la fine, dato che il contenuto semantico della porzione di testo introdotta è di natura esplicativa o causale, quindi sarebbe stato meglio *poiché presentano una natura eterogenea, devono essere distinte*). Invece la questione riguarda l'(in)comprensione del contenuto del paragrafo (che tratta del dibattito sviluppato nel tempo tra linguisti e che ha ritardato l'interesse scientifico per la lingua dei media) e la resa linguistica delle posizioni o i momenti di tale dibattito. Ad esempio nel primo capoverso del paragrafo di Masini si illustrano i motivi che hanno determinato non la 'discussione' dei linguisti (come riporta il riassunto) ma la loro "attenzione esitante" verso i media, che ha comportato, fino a un certo punto, il non attribuire a questo tema dignità scientifica. Da questa prima affermazione l'autore del testo, Masini, sviluppa poi le sue ulteriori considerazioni, indicando ad esempio alcune rare eccezioni a questa posizione ufficiale (e cita l'attenzione mostrata da Migliorini per i linguaggi dei media), ma anche ricordando un altro studio che costituirebbe un'eccezione (quello di Menarini) anche se molto timida (Menarini colloca nel titolo del suo saggio – il lavoro sull'italiano del cinema – in un'opera che lui stesso intitola «ai margini della lingua»). Da questo errore iniziale l'interpretazione del paragrafo da parte dello studente ne esce pregiudicata. Non si capisce e non si rende in modo chiaro il fondamentale contributo di De Mauro all'incremento dell'attenzione dei linguisti verso i media e così via.

#### 3.4. *Riassunto a casa di un paragrafo di un libro di testo*

Il quarto testo proposto agli studenti è di 1.181 parole divise in 16 capoversi. Si tratta di un testo più lungo degli altri, un paragrafo relativo a diglossia e bilinguismo presente nel volume *Variabilità linguistica* (Fiorentino, 2018b). Il testo d'origine è abbastanza didascalico (si tratta di un manuale di piccole dimensioni per l'università) e procede ordinatamente presentando le definizioni dei due fenomeni e confrontando le situazioni a cui si applicano. Per la diglossia c'è qualche riferimento teorico in più e occorre aver chiara la differenza tra lingua e varietà.

Su questo riassunto, che è stato svolto a casa dopo aver ampiamente discusso del genere testuale e delle modalità per rispondere alla consegna, sono stati applicati meglio tutti i criteri di correzione previsti inizialmente. All'esito di questa analisi i 21 riassunti – abbastanza corretti dal punto di vista linguistico – sono così rappresentabili:

- l'inquadramento del paragrafo è usato in modo saltuario;
- sono poco usati i connettivi testuali;
- si ricorre alla divisione in capoversi abbastanza frequentemente;
- sono presenti formattazione e uso di marche tipografiche per organizzare il testo.

La maggior parte dei testi prodotti è un riassunto del tipo poco rielaborato, ottenuto per cancellazione delle informazioni superflue. Solo alcuni studenti impostano in modo completamente autonomo il riassunto producendo un testo talvolta decisamente più breve, anche se non manca qualche imprecisione; è questo il caso del riassunto riprodotto integralmente nell'estratto (26):

- (26) Analizzando l'organizzazione del repertorio linguistico di una comunità è possibile trovare due situazioni: si tratta del bilinguismo e della diglossia. Con bilinguismo si intende genericamente la presenza di più di una lingua presso un singolo o una comunità. Il termine diglossia deve la sua fortuna

a un articolo di Charles Ferguson nel quale si trattava, per la prima volta in modo sistematico, di un tipo particolare di standardizzazione in cui «due varietà di una lingua esistono fianco a fianco nella comunità, ciascuna con un ruolo definito». Le due parole sono sinonimiche infatti entrambe indicano “uno stato di cose caratterizzato da due lingue”. La definizione di bilinguismo si applica anche per descrivere un individuo che parla entrambe le lingue con competenza.

Si parla di bilinguismo nazionale per designare paesi in cui ci siano due o più lingue nazionali. In Italia la situazione è ben diversa dai paesi come Canada e Svizzera. Nella penisola il bilinguismo è praticato nei territori che ospitano minoranze linguistiche “storiche”.

La diglossia è composta da due varietà. Una è la lingua materna e l'altra è in genere appresa in contesto formale educativo. La distribuzione delle due varietà segue lo studio di Ferguson del 1959. La varietà A (alta) viene utilizzata nei sermoni religiosi e in momenti formali. La varietà B (bassa) viene utilizzata invece per rivolgersi a servitori, camerieri, operai. La diglossia è dunque una specifica forma di bilinguismo in cui le due lingue disponibili sono in un rapporto gerarchico e complementare.

Le due imprecisioni significative sono segnalate in corsivo. Gli studenti che riassumono rielaborando il testo di partenza incorrono in errori che abbiamo già visto nei precedenti riassunti, con l'aggravante che in questo caso, trattandosi di un testo di studio, ogni concetto definito impropriamente costituisce un errore che potrà avere implicazioni rispetto all'apprendimento di quella parte di contenuto disciplinare:

- (27) Giuliana Fiorentino, autrice del libro ‘la variabilità linguistica’, nel paragrafo 2.4 ‘ il bilinguismo e la diglossia’ del secondo capitolo ‘Gli strumenti del sociolinguista’, individua due situazioni particolari che possono verificarsi nell’ambito dell’organizzazione del repertorio linguistico. Si tratta del bilinguismo, ossia una situazione linguistica nella quale i soggetti *parlanti utilizzano in modo alternativo due lingue diverse a seconda delle circostanze*. Tale nozione può essere applicata sia in riferimento ad individui sia in riferimento a nazioni. In secondo luogo vi è la nozione di diglossia, il cui termine è stato individuato dal sociolinguista Ferguson. *Egli propone una spiegazione di come le due varianti, lingua materna e una sua variante locale, possano coesistere in una stessa comunità avendo ciascuna un ruolo ben definito.* **Pur essendo due parole sinonimiche non possono essere fungibili, ma per Ferguson appartengono allo stesso sistema.** *Il sociolinguista sopraccitato in un suo studio ha analizzato la distribuzione delle due varietà e di come esse dipendessero da alcune alternanze: Varietà A (alta) e varietà B (bassa).* Tali varietà sembrerebbero presentare delle differenze a livello grammaticale, e a livello lessicale con la presenza di allotropi, cioè vocaboli di significato diverso che risalgono alla stessa forma originaria. Il sociolinguista italiano Berruto analizzando la nozione di diglossia arrivò alla *mera conclusione* che essa potesse essere applicata anche alla comunità linguistica italiana sotto il nome di Dilalia. Il termine fu introdotto nel 1987 da Berruto ed è considerato una delle quattro possibili strutture dei repertori linguistici che sono: bilinguismo sociale, diglossia, dilalia e bidialettismo.

In questo riassunto abbiamo evidenziato in corsivo e in grassetto gli errori interpretativi macroscopici e che rivelano una incomprendimento del testo e un suo stravolgimento. La frase in grassetto che attribuisce a Ferguson un'affermazione in merito a un'altra affermazione contenuta nel testo (il fatto che le parole *bilinguismo* e

*diglossia* sono una sorta di calco l'una dell'altra) è infondata ed è pura invenzione rispetto al testo di partenza.

### 3.5. Il questionario

Il questionario che è stato inviato agli studenti è relativamente breve (11 domande) e richiede risposte chiuse. Si parte da un paio di domande sull'abitudine o meno di scrivere riassunti e sulle finalità (uso personale o motivi di studio esterni); si passa poi a indagare le modalità di lettura (lettura completa del testo seguita da attività di scrittura e rilettura; oppure lettura parziale intervallata da attività di scrittura); ci sono poi alcune domande sul modo di scrivere il riassunto (ad esempio usando o meno una frase di inquadramento). Infine si chiede se c'è una fase di rilettura, di attenzione all'uso dei connettivi, se il riassunto segue l'ordine del testo di partenza; se si ha l'abitudine di citare parti del testo. Un'ultima rapida domanda invita a riflettere se si è ricevuta una didattica esplicita sulla stesura del riassunto a scuola.

I questionari restituiti sono 20. È possibile che gli studenti abbiano compilato il questionario cercando di fornire le risposte attese o preferite dall'insegnante invece di attenersi ai comportamenti seguiti. Pur con questa riserva, vediamo i risultati.

Alla domanda 1 tutti gli studenti (19/20) dichiarano di scrivere riassunti all'università; 10 dicono di riassumere per motivi personali, 7 sia per motivi personali sia perché richiesto da docenti. Alla D. 3 (*Quale modalità di lettura adotti quando riassumi un testo di studio?*) il questionario propone tre risposte: A) *leggi prima tutto il testo e poi inizi a scrivere*; B) *leggi un capoverso / paragrafo alla volta e riassumi un capoverso alla volta*; C) *leggi tutto il testo e lo riassumi, poi ritorni sul testo per verificare se ti è sfuggito qualche passaggio*. Le risposte fornite non sono completamente coerenti: A) 10 sì e 9 no; B) 12 sì e 8 no; C) 10 sì e 9 no. In teoria se uno studente ha scelto sì per l'opzione A) dovrebbe rispondere no all'opzione B). Invece la scelta di dire sì all'opzione A) è coerente e compatibile anche con un sì dato all'opzione C). Il punto però è che gli studenti che hanno risposto sì all'opzione A non necessariamente sono gli stessi che hanno risposto sì anche all'opzione C).

Scorporando le opzioni e raggruppando i comportamenti simili possiamo indicare che hanno risposto in modo coerente e virtuoso [cioè a) sì b) no c) sì] 6 studenti; hanno dato una risposta coerente ma meno virtuosa [cioè a) no b) sì c) no] 8 studenti; hanno dato una risposta incoerente [a) sì b) sì] 4 studenti; e infine hanno dato una risposta completa e virtuosa [a) no b) no c) c) sì] 2 studenti che possiamo aggiungere ai primi 6.

Trascurando le 4 persone che hanno acriticamente risposto sì sia alla modalità di lettura integrale sia alla modalità di lettura parziale, le restanti 16 si dividono equamente in due gruppi, quelli che leggono prima integralmente e poi iniziano a scrivere (e magari rileggono tutto anche una seconda volta, a riassunto finito) e quelli che leggono un capoverso alla volta e iniziano a scrivere subito dopo la lettura di ciascun capoverso.

In una buona misura la modalità di lettura si correla alla tipologia del riassunto prodotto: più rielaborata e personalizzata la stesura di chi legge per intero il testo prima di scrivere, meno personalizzata e rielaborata la stesura di chi riassume di volta in volta. Nel caso della lettura parziale e della sintesi fatta capoverso per capoverso il riassunto è molto simile al testo di partenza e sembra derivare da quello per cancellazione delle parti ritenute superflue. Il riassunto realizzato con la lettura parziale risulta un buon riassunto e può contenere meno errori di interpretazione o meno errori di resa perché si limita a riprendere le espressioni del testo di partenza, ma questo tipo di riassunto corrisponde a un buon apprendimento e soprattutto duraturo? Ritorniamo su questo punto cruciale più avanti.

Alle Domande 4 (*Cerchi di capire il senso generale del testo?*) e 5 (*Cerchi di capire il senso / significato nel testo di ciascun paragrafo*) tutti gli studenti rispondono positivamente. Alla domanda 6 16 studenti su 20 rispondono di non usare un inquadramento al riassunto del tipo “questo brano è un articolo/è tratto da...”. Alla D. 7 tutti rispondono sostenendo di rileggere il riassunto una volta finito (20/20).

Alla D. 8 metà degli studenti sostiene di usare i connettivi testuali (10/20) (ma il dato è smentito dai riassunti prodotti). Alla domanda 9, relativa all'ordine delle informazioni rispetto al testo di partenza, la metà degli studenti sostiene di seguire l'ordine del testo di partenza, e 7 studenti scelgono la risposta “dipende dal tipo di testo”. Infine alla D. 10 17 studenti su 20 rispondono di “usare intere frasi del testo che riassumi e di ricopiarle nel riassunto” (una prova quindi dell'adesione al metodo di stesura del riassunto per cancellazione). Infine 11 studenti su 20 dichiarano che a scuola non hanno ricevuto un'istruzione adeguata per imparare a scrivere riassunti.

In conclusione il questionario, pure con le cautele che abbiamo indicato in merito alla reale attendibilità delle risposte e con la considerazione del numero esiguo di partecipanti all'indagine, rivelerebbe che *il riassunto che non rielabora il testo di partenza* (quindi un riassumere che appare poco efficace e probabilmente che non denota un apprendimento reale e duraturo di quanto letto) potrebbe correlarsi:

- a una cattiva tecnica di lettura (D. 3: cioè una lettura parziale e non integrale prima di accingersi a scrivere);
- alla mancanza di rilettura del testo T (D. 3: 10 studenti su 20 rispondono *no* alla terza opzione della domanda 3 relativa alla rilettura del testo a riassunto finito);
- al cattivo distanziamento dal testo T (D. 6: mancanza della frase di inquadramento);
- alla tendenza a restare relativamente passivi rispetto all'ordine delle informazioni presente nel testo di partenza (D. 9: 10 studenti su 20 rispondono di seguire l'ordine di partenza) ;
- e alla ripresa letterale (quindi passiva) di parti del testo di partenza (D.10: 17 studenti su 20 citano parti del testo T).

Per più della metà degli studenti la difficoltà nello scrivere riassunti sarebbe da imputare a una assenza di una didattica esplicita (11 studenti su 20).

#### 4. CONCLUSIONI

A parziale conforto della esiguità del *corpus* e quindi della relativa rappresentatività dell'analisi condotta e dei risultati osservati, possiamo richiamare almeno una ricerca analoga, condotta da Vito Maistrello (2004), i cui risultati sono molto vicini ai nostri dal punto di vista qualitativo. Nel suo caso i riassunti realizzati dagli studenti universitari partono da interviste giornalistiche e quindi si confrontano con la difficoltà di passare da una modalità dialogica a una scrittura monologica.

Gli errori rilevati da Maistrello nelle scritture dei suoi studenti sono simili per tipologia a quelli della nostra analisi e rimandano sia a problemi di comprensione, sia a problemi di resa linguistica. Lo studioso li sintetizza in questo modo: lo studente «non sempre sa operare su vari piani di interpretazione del testo; di esplicitazione degli impliciti [...] di selezione delle informazioni da mantenere/rielaborare, di riformulazione in scrittura di sintesi che risulti efficace e rispettosa dei vincoli imposti dalla consegna» (Maistrello, 2004: 240). Le liste di errori più frequenti vengono menzionati nell'articolo a più riprese (ivi: 243-244, 245-249).

Tornando adesso alla nostra indagine confrontiamo e consideriamo la totalità dei compiti di scrittura di sintesi. I riassunti contenuti nei due test e quelli scritti per motivi di studio sono svolti in modo molto diverso. I primi, che sono realizzati sulla base di testi accessibili e di tipologia relativamente nota (articoli di costume), quasi sempre vengono rielaborati e riscritti in maniera personale: sono quindi maggiormente soggetti a errori linguistici nelle riformulazioni scelte.

I riassunti realizzati a partire da libri di testo, dunque riassunti che possiamo definire *per lo studio*, rivelano una strategia diversa: vengono per lo più realizzati per cancellazione di frasi considerate meno rilevanti e lasciando vivere le frasi con le informazioni principali, quindi sono scritti bene e tendono alla concisione, ma non sembrano soggetti a rielaborazione profonda. Nei pochi casi in cui lo studente interviene sul testo si nota uno stile diverso e talvolta l'emergere di un errore di forma. Questi riassunti ben fatti provano che ci sia stato un reale processo di comprensione? Il dubbio che questi riassunti fanno emergere è che, di fronte alla materia di studio nuova e complessa, lo studente invece di capire cerchi semplicemente di realizzare un prodotto che funzioni, senza entrare in profondità nel tessuto del testo. Se il paragrafo è semplice (come nel caso del testo su bilinguismo e diglossia, che procede per definizioni e esemplificazioni) l'operazione riesce facilmente, dove invece occorre addentrarsi in un argomento sconosciuto e svelare inferenze o comprendere una struttura argomentativa meno lineare, emergono molti errori fino a sfiorare l'incomprensione e il completo tradimento del testo di partenza (quanto accade in qualche caso col testo di Masini). Sembrerebbe di poter dedurre che il riassunto "perfetto" non è indice necessariamente di una buona capacità di lettura e comprensione, tutt'altro.

Alla luce di questi dubbi e osservazioni e al fine di riflettere su una didattica efficace del riassunto occorre scindere l'aspetto della comprensione da quello della rielaborazione scritta. Sul fronte della comprensione abbiamo escluso che la complessità dei testi utilizzati in questa indagine possa attribuirsi alla complessità linguistica come dimostrerebbero gli indici di leggibilità dei vari testi utilizzati (cfr. Tabella 1). Ne consegue che la difficoltà di comprensione riguarda altri elementi come la (scarsa) conoscenza del contenuto del testo e più in generale problemi di "enciclopedia" dello studente relativamente ai contenuti testuali, la (in)capacità di costruire inferenze e di leggere segnali testuali più raffinati (competenze lessicali e testuali). Sul piano invece della rielaborazione, la cattiva qualità dei riassunti potrebbe essere anche una conseguenza della scarsa competenza linguistica relativamente a un uso formale della lingua. A queste ipotesi ci conducono le criticità che abbiamo osservato e che riprendiamo in modo sintetico:

- a) criticità sul piano dell'espressione: errori dovuti a incompetenze nella scrittura tra cui cadute di stile verso il basso, con utilizzo di espressioni colloquiali e non adatte al linguaggio scientifico; errori di parafrasi e errori nell'uso di sinonimi, dovuti a incomprensione o incompetenza a livello lessicale (esempio l'uso della parola *le critiche* invece di *posizioni* o *pareri*);
- b) criticità in termini di contestualizzazione: non si comprende il testo perché non si riesce a collocarlo rispetto a conoscenze pregresse o all'enciclopedia, per cui si sbagliano le inferenze;
- c) criticità di lettura e quindi nella riutilizzazione dei testi: molti riassunti (soprattutto dai testi di studio) non presentano alcuna rielaborazione, ma ripetono il testo originale limitandosi a cancellare parti perché la lettura non avviene in modo integrale e probabilmente manca la comprensione integrale. Paradossalmente, come si è evidenziato, questa tecnica di riassunto sembra poter funzionare anche in



assenza di comprensione, e quindi rivela forti limiti. L'operazione di sintesi così condotta infatti denota una passività verso il testo e si correla all'assenza di un giusto distanziamento da esso (si veda la mancanza di una qualsivoglia forma di inquadramento del testo con riferimento alla fonte). A queste condizioni è messa in discussione l'utilità del riassunto e che essa possa costituire la prova di un avvenuto apprendimento o che il riassunto possa supportare l'apprendimento.

Le dimensioni del *corpus* e il campione analizzato sono troppo poco rappresentativi perché i risultati discussi possano essere assunti come definitivi, pertanto li considereremo solo come spunti per ulteriori indagini e riflessioni. Da questa indagine risulta confermata l'idea che si possa insegnare a scrivere riassunti e che la didattica debba essere focalizzata innanzitutto sulle tecniche di lettura e solo dopo sulla stesura di riassunti<sup>9</sup>. L'obiettivo deve essere aumentare la consapevolezza del riassunto come genere testuale: i riassunti migliori, infatti, presentano sistematicamente diversi elementi, sono caratterizzati dalla presenza di una frase di inquadramento, da segnali di rielaborazione del testo di partenza (variazioni rispetto al testo di partenza e riformulazioni) così come da maggiore cura formale (capoverso, qualche elemento tipografico). L'indagine mostra anche come la competenza di scrittura negli studenti di circa venti anni (con alle spalle 13 anni di scolarizzazione) possa essere ancora molto acerba, col rischio anche di non migliorare mai più e di andare ad alimentare poi la massa di analfabeti funzionali. Nello specifico, la tecnica di riassunto per sottolineatura, realizzata in modo meccanico, è insufficiente nell'età matura a produrre riassunti efficaci.

A che cosa attribuire tali limiti? Forse la didattica della scrittura deve ancora trovare la sua piena realizzazione nella nostra scuola. I modelli di didattica che si appoggiano ora al cognitivo, ora alla pratica testuale ora alla visione sociale della scrittura dovrebbero probabilmente ispirare poi da vicino pratiche didattiche pervasive e meglio curate e pianificate per perseguire di volta in volta scopi diversi (scrittura personale, funzionale, curricolare e ludica: cfr. Brasca, Ravizza, 2000: 155).

I riassunti prodotti dagli studenti rivelano qualcosa di più generale non solo sulla capacità di riassumere ma anche di studiare e apprendere: lo studio che molti di loro realizzano, anche all'università, sembra essere più spesso un ripetere – magari senza capire – quello che altri hanno detto/scritto, che un creare e ricreare da quello che altri hanno detto/scritto (Freire, Macedo, 1987: 77). Questa è la vera sconfitta della scuola per molti studenti e forse per tutta la società: produrre una *literacy* che è funzionale spesso solo al contesto (quello scolastico) nella quale viene valutata. Per una critica agli effetti della *literacy* in termini logici e di persistenza di queste abilità una volta lasciata la scuola si veda anche Gee (2008<sup>3</sup>: 58-59). Continuando sempre con la visione di Freire, se leggere un testo è possibile solo se si sa leggere il mondo a cui quel testo appartiene e di cui quel testo parla, allora forse l'incomprensione degli studenti su molti aspetti dei testi dipende dalla inesperienza di molti mondi e contesti (Freire citato da Gee, 2008<sup>3</sup>: 65). Di questi aspetti dovremmo farci carico in modo più responsabile nella scuola e nell'università.

<sup>9</sup> Interessanti spunti su come una didattica mirata al potenziamento delle attività cognitive di supporto alla lettura possa migliorare la comprensione provengono anche da ricerche riferite a ordini di scuola diversi. Lorenzi e Marchese (2004) osservano allievi di primaria e secondaria che, a seguito di attività didattiche sperimentali, hanno incrementato l'uso di comportamenti strategici durante la lettura (sottolineature, evidenziazioni, segni di spunta ecc.) e in tal modo migliorato la comprensione dei testi. Oltre alla possibilità di insegnare strategie per comprendere meglio e apprendere da quanto si legge, lo studio mostra anche come la comprensione e l'apprendimento scaturiscano anche da quanto lungamente un lettore è stato a contatto con un tipo di testo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Berruto G., Cerruti M. (2017), *La linguistica. Un corso introduttivo*, UTET, Torino.
- Bonomi I., Morgana S. (2016), *La lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma.
- Brasca L., Ravizza G. (2000), “Didattica dell’italiano: le abilità linguistiche”, in Corno D. (a cura di), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, RCS, Milano, pp. 88-173.
- Cecchini M. (a cura di) (2004), *Fare, conoscere, parlare. Abilità linguistiche, capacità operative e processi di apprendimento*, FrancoAngeli, Milano.
- Chafe W. (1982), “Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature”, in Tannen D. (ed.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Ablex, Norwood, NJ, pp. 35-53.
- Chafe W. (1984), “Integration and Involvement in Spoken and Written Language”, in Borbe T. (ed.), *Semiotics Unfolding*, Mouton, Berlin, pp. 1095-1102.
- Cook-Gumperz J. (2006), *The Social Construction of Literacy*, CUP, Cambridge.
- Coulmas F. (2013), *Writing and Society. Key topics in Sociolinguistics*, CUP, Cambridge.
- D’Aguanno D. (2019), *Insegnare l’italiano scritto. Idee e modelli per la didattica nelle scuole superiori*, Carocci, Roma.
- De Antoni G., Zambelli M. L. (2004), “Studiare e ricordare”, in Cecchini M. (a cura di), pp. 161-178.
- De Mauro T. (1985), “Appunti e spunti in tema di (in)comprensione”, in *Linguaggi*, 2, 3, pp. 22-32.
- Fiorentino G. (2008), “La scrittura elettronica giovanile e la cooperazione. Ponti effimeri ed evanescenti o vincoli cooperativi persistenti?”, in Cardinale U., Corno D. (a cura di), *Giovani oltre. Dal baby-boom al papy-krach*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 259-293.
- Fiorentino G. (2011), “Scrittura liquida e grammatica essenziale”, in Cardinale U. (a cura di), *A scuola d’italiano a 150 anni dall’Unità*, il Mulino, Bologna, pp. 219-241.
- Fiorentino G. (2013), “«Ti auguro tanta fortuna, ma non dov’esse esser così...»: norma liquida tra Internet e scrittura accademica”, in Lubello S. (a cura di), *Lezioni d’italiano. Riflessioni sulla lingua del nuovo millennio*, il Mulino, Bologna, pp. 179-202.
- Fiorentino G. (2015), “Aspetti problematici del Discorso Accademico: un’analisi dei riassunti delle tesi di laurea”, in *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, pp. 263-284.
- Fiorentino G. (2018a), “Competenze per esercitare la cittadinanza digitale: suggerimenti dalle scritture “spontanee” del web”, in Cattani P., Sergio G. (a cura di), *Comunicare cittadinanza nell’era digitale. Saggi sul linguaggio burocratico 2.0*, Franco Angeli, Milano, pp. 45-64.
- Fiorentino G. (2018b), *Variabilità linguistica. Temi e metodi della ricerca*, Carocci, Roma.
- Freire P., Macedo D. (1987), *Literacy: Reading the word and the world*, Bergin and Garvey, Hadley, MA.
- Gee J. P. (2008<sup>3</sup>), *Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses*, Routledge, London-New York.
- Lorenzi A., Marchese M.A. (2004), “Sulle tracce del lettore. I sassolini di Pollicino”, in Cecchini M. (a cura di), pp. 63-94.
- Maistrello V. (2004), “Testi a tre piani: l’intervista nelle riscritture di sintesi”, in Cecchini M. (a cura di), pp. 237-266.
- OCSE-PISA (2006; 2015) = <http://www.oecd.org/pisa/>; per i risultati italiani: [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015\\_it\\_07](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015.php?page=pisa2015_it_07).
- Serianni L. (2003), *Italiani scritti*, il Mulino, Bologna.
- Serianni L. (2010), *L’ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Bari.

Street B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, CUP, Cambridge.

UNESCO (2004), *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes, Position Paper*, UNESCO, Paris.

## APPENDICE: i testi

### TESTO 1

**Riassumi l'articolo seguente (tratto da *la Repubblica* online) in un testo di circa 300 parole (articoli, congiunzioni e preposizioni compresi). Il testo riassunto deve contenere i punti salienti dell'articolo. (fino a 10 punti)**

*Facebook, ex moderatrice denuncia: "Filtriamo contenuti scioccanti, siamo traumatizzati"*

UNA BUONA parte di contenuti spazzatura pubblicati su Facebook non arriva sui display dei nostri smartphone e sui monitor dei laptop. Anzitutto perché algoritmi e filtri automatizzati del social network effettuano un lavoro preventivo portentoso (ma non privo di errori e passi falsi) per fare fuori tutto ciò che contrasta con i famosi standard della comunità: contenuti che incitano all'odio, contenuti violenti e immagini forti, immagini di nudo e di atti sessuali, post che esprimono crudeltà e insensibilità. E ancora: contenuti che incitano al suicidio e all'autolesionismo, post pedopornografici, bullismo, molestie e così via.

Certo non un bel menu quotidiano: basti pensare che nei primi tre mesi del 2018 sono stati eliminati dal social blu ben 21 milioni di contenuti di nudo o pornografici, tre milioni e mezzo di contenuti violenti o pericolosi, due milioni e mezzo di post etichettati come "hate speech".

Se è vero che una percentuale oscillante fra l'86 e il 96% dei primi due tipi di contenuti vengono individuati e rimossi dagli algoritmi, quelli relativi alla violenza rimangono abbondantemente in circolazione. In ogni caso, per qualsiasi analisi di secondo livello – specialmente in tutte le situazioni dubbie provenienti in particolare dalle segnalazioni degli utenti – entra in campo l'oscuro esercito dei moderatori in carne e ossa.

Al momento si tratta di un plotone che oscillerebbe fra le 7.500 e le 10mila persone. Entro l'anno diventeranno 20mila operatori. Sono sparsi per il mondo – senza dubbio negli Usa e a Dublino ma diverse inchieste passate ne hanno testimoniato la presenza un po' ovunque, dalla Germania fino al Sudest asiatico – e si occupano appunto di valutare, in pochi secondi, ciò che può rimanere sulle nostre bacheche e ciò che va invece rimosso.

Una catena di montaggio (anzi, di smontaggio) digitale che mette a dura prova le persone coinvolte. Tanto da procurare loro dei traumi psicologici e disturbi da stress post-traumatico particolarmente profondi, legati a video e foto raccapriccianti con cui vengono a contatto ogni giorno in quella specie di corsa contro il tempo. Con reazioni paragonabili a quelle dei militari che sono stati in guerra.

Adesso il passaggio che promette un terremoto. Una ex dipendente del gruppo ha infatti appena fatto causa al colosso di Menlo Park proprio per questa ragione. Selena Scola, questo il suo nome, sostiene infatti che Facebook non fornisca una sufficiente e adeguata assistenza psicologica a chi trascorre ore "valutando" contenuti violenti, mutilazioni, omicidi, suicidi, stupri, abusi di ogni genere. La causa parla proprio di un "bombardamento di migliaia di video, immagini e trasmissioni in streaming di violenze pedopornografiche, decapitazioni, bestialità di ogni genere". Un punto che potrebbe cambiare, e in profondità, il modo in cui la piattaforma "pattuglia" i 2,2 miliardi di bacheche attive ogni mese e i post che gli utenti diffondono su di esse.

"Facebook sta ignorando il suo dovere di fornire un posto di lavoro sicuro – ha spiegato Korey Nelson, il legale dell'ex dipendente, che vorrebbe trasformare la causa individuale in una class action in grado di coinvolgere molti ex dipendenti – al contrario, sta costruendo un sistema di porte girevoli di contractor che vengono irrimediabilmente traumatizzati da ciò che sono costretti a fare sul lavoro". A dire il vero, il social aveva spiegato in passato in che modo si occupasse di

queste persone: tutte, per esempio, avrebbero accesso a sostegno mentale sul posto di lavoro fornito da professionisti specializzati sia per consulti di gruppo che individuali e riceverebbero i benefit massimi in termini di assistenza sanitaria. Evidentemente questo trattamento non basta oppure non viene sufficientemente promosso fra il personale.

“Stiamo esaminando la causa. Riconosciamo che spesso questo lavoro può essere difficile – ha spiegato Bertie Thomson, direttrice delle comunicazioni corporale, alla Reuters – per questo il supporto ai nostri moderatori di contenuti è una cosa che prendiamo incredibilmente sul serio. Lo facciamo assicurandoci che ogni persona che controlla i contenuti che circolano su Facebook possa godere di supporto psicologico orientato al proprio benessere”. (totale parole 664)

## TESTO 2

**Riassumi l'articolo seguente (tratto da un giornale online) in un testo di circa 200 parole (articoli, congiunzioni e preposizioni compresi). Il testo riassunto deve contenere i punti salienti dell'articolo. (fino a 10 punti)**

La storia è vecchia quanto lo sono le relazioni (pericolose) tra musica e politica: un politico sceglie una canzone dal messaggio “forte” (naturalmente fraintendendola pro domo sua) e lo usa ai suoi comizi, senza ovviamente metterne al corrente l'autore. Fece storia, al proposito, il caso di Ronald Reagan, che sfruttò la polemica “Born in the USA” di Bruce Springsteen per sostenere una delle campagne più repubblicane che la storia statunitense recente ricordi. Negli ultimi mesi, sempre oltreoceano, il nemico pubblico numero uno della comunità musicale a stelle e strisce (e non solo) è senza dubbio Donald Trump: il tycoon prestato alla politica, durante la sua campagna, è stato capace di indispettare – sempre per l'utilizzo non autorizzato di brani durante i comizi – Queen, Neil Young, Rolling Stones, Everlast e Adele, che non hanno mancato di far fioccare diffide per togliersi dalla colonna sonora della sua maratona elettorale.

Dalle nostre parti la storia è molto meno ricca di casi, ma l'evoluzione nella comunicazione elettorale – al proposito – da un po' di tempo sta vedendo l'europarlamentare e segretario leghista Matteo Salvini tenere banco.

Se Fabio Rovazzi, quando venne a sapere dell'utilizzo del suo tormentone “Andiamo a comandare” da parte del leader del Carroccio, la prese tutto sommato con filosofia, postando un laconico “Credevo di aver visto tutto nella vita... mi sbagliavo” seguito da un sarcasmo “È stato bello... addio”, il rocker di Zocca, che per piglio ed età è distante anni luce dallo youtuber meneghino, ha reagito in tutt'altro modo.

Già, perché Salvini, da qualche tempo a questa parte (l'ultima volta è successo solo il passato weekend, in occasione del tradizionale raduno a Pontida), sta usando il superclassico di Vasco Rossi “C'è chi dice no” per rendere esplicito al suo elettorato l'indicazione in merito al referendum sulle riforme costituzionali che verrà convocato per il prossimo autunno. Il cantante, pur non esprimendo pareri relativi alla consultazione né citando direttamente il numero uno del Carroccio, si è dissociato “dalla facile strumentalizzazione a scopo politico, in questo periodo, della mia canzone ‘C'è chi dice no’”, intimando: “la propaganda politica stia alla larga dalle mie canzoni”.

E non è la prima volta che Salvini “scippa” una canzone senza il consenso dell'autore: qualche tempo fa il segretario leghista utilizzò per dei comizi al sud “Jamme jà”, brano che Nino D'Angelo presentò con Maria Nazionale al festival di Sanremo del 2010. L'ex casco d'oro, pur condannando lo sfruttamento non autorizzato, sui social preferì sdrammatizzare, commentando su Facebook: “Per una vita hanno detto ‘Roma ladrona’, ma un po' ladroni sono pure loro”. (totale parole 425)

### TESTO 3

#### 1.1. Gli studi sulla lingua dei mass media

L'attenzione dei linguisti per l'italiano dei mass media, oggi assai vivace, sino alla metà del secolo scorso si è manifestata solo con una certa esitazione, che si può addebitare a diversi ordini di motivazioni: il privilegio concesso allo studio della lingua letteraria, valutata non senza alcune fondate ragioni come l'asse portante della nostra storia linguistica (e accanto alla letteratura si approfondiva piuttosto, con importanti risultati in entrambe le direzioni di ricerca, lo studio dei dialetti); la riluttanza ad affrontare argomenti di stretta contemporaneità, nel convincimento che la mancata decantazione consentita dal trascorrere del tempo potesse ostacolare la serenità e l'equilibrio del giudizio critico; non ultimo, lo sviluppo ancora embrionale di alcuni mezzi di comunicazione di massa (altri non esistevano *tout court*), non paragonabile per tipologia e per diffusione nelle abitudini di vita quotidiana a quello dei nostri giorni. Non mancarono, è vero, le eccezioni, volte a sondare i linguaggi dei media già consolidati ed entrati nel costume sociale, con in prima fila uno dei pionieri della storia della lingua italiana, Bruno Migliorini; ma si può considerare emblematico che uno studioso impegnato con intelligenza e alacrità in queste ricerche, Alberto Menarini, abbia inserito un suo saggio sulla lingua del cinema in un volumetto che esibiva un titolo pudico e schivo, *Ai margini della lingua*, quasi a significare che quell'indagine, con altre legate in effetti a tematiche contingenti e di respiro più limitato, si collocava in posizione periferica, estranea alle dinamiche più vive dell'italiano contemporaneo.

Un impulso più risoluto a studiare i caratteri linguistici dei mezzi di comunicazione – nel frattempo era intervenuto ad arricchire il quadro nel 1954 l'avvento delle trasmissioni televisive, subito assai popolari – venne più tardi dall'importanza che ai moderni mass media riconobbe Tullio De Mauro nella sua *Storia linguistica dell'Italia unita*, apparsa nel 1963: la stampa quotidiana e periodica e gli spettacoli e le trasmissioni di massa, da quella data, si considerano ormai non alla stregua di accidenti, di eventi marginali pertinenti alla storia linguistica esterna, ma come fattori decisivi, accanto ad altri, per la diffusione dell'italiano in una popolazione che, all'atto dell'unificazione politica e ancora a Novecento inoltrato, era in gran parte analfabeta e capace di esprimersi solo in dialetto. Nell'arco di pochi anni, in particolare dai primi anni Settanta, le analisi della lingua dei mezzi di comunicazione di massa si moltiplicano e assume oggi un valore quasi simbolico la pubblicazione nel 1973 di un volume a più mani promosso da Gian Luigi Beccaria, *I linguaggi settoriali in Italia*, che includeva, accanto ad altri saggi, sulle lingue speciali, sul linguaggio giornalistico, su quello televisivo e su quello della pubblicità.

L'incremento degli studi, come accade nelle crisi di crescita, fu accompagnato da alcuni squilibri, che si lasciano oggi individuare nell'aver radunato in una sola ampia categoria, non a caso designata da molti sinonimi concorrenti, varietà linguistiche di natura eterogenea: le ricorrenti etichette di lingue speciali, settoriali, di microlingue, tecnolingue (e altre ancora) coprono così tutta l'ampia gamma delle espressioni che apparivano in qualche misura specialistiche: i linguaggi scientifici e tecnici e quelli delle discipline umanistiche, i gerghi e le lingue dei mezzi di comunicazione di massa.

### TESTO 4

#### 2.4. Il bilinguismo e la diglossia

Nell'ambito dell'organizzazione del repertorio linguistico di una comunità si possono individuare due situazioni particolari, che sono state studiate e discusse dalla letteratura: si tratta del bilinguismo e della diglossia.

Le due parole sono – a ben vedere – sinonimiche, infatti indicano entrambe “uno stato di cose caratterizzato da due lingue”. Nel caso del termine *bilinguismo* il materiale da cui è formato il composto è di origine latina, *bi(s) + lingua*, nel caso del termine *diglossia* il materiale è di origine

greca, *di* (< *dīs*, ‘due volte’) + *glōssa* (‘lingua’). Tuttavia le due parole non sono usate sinonimicamente in linguistica, ma anzi designano due situazioni diverse.

Si parla di bilinguismo sia in riferimento a individui sia in riferimento a nazioni. Nel primo caso si intende segnalare la presenza nel repertorio di un individuo, che verrà definito bilingue, di due varietà linguistiche. La definizione di bilinguismo si applica, talvolta con aggettivazione appropriata, sia per designare un individuo che possieda entrambe le lingue con competenza da (quasi) madrelingua sia situazioni lontane da questo bilinguismo ideale. Inoltre il bilinguismo può essere una condizione che in un individuo si definisce alla nascita (nel caso di bambini nati da genitori che parlano lingue diverse e a cui i genitori si sono rivolti fin dalla nascita utilizzando entrambe le lingue) oppure in momenti successivi.

Si parla invece di bilinguismo nazionale e di paesi o territori bilingui (o trilingui) per designare paesi in cui ci siano due (o in qualche caso tre o più) lingue nazionali, considerate sullo stesso piano dal punto di vista politico, educativo e amministrativo (ecco perché si parla anche di bilinguismo amministrativo). Le due lingue sono accettate e utilizzate in tutti i contesti con pari diritti. Sono ufficialmente bi e multilingui il Canada (inglese e francese sono le due lingue ufficiali), il Belgio, la Svizzera, il Lussemburgo, l’India (con hindi, inglese e molte altre lingue regionali), molti paesi africani e asiatici.

In Italia il bilinguismo è praticato nei territori che ospitano minoranze linguistiche “storiche” (cioè di lungo insediamento) ed è regolamentato a partire dall’articolo 6 della Costituzione (*La Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche*) e poi dalla legge 482/1999. Alcune Regioni, grazie a statuti speciali, definiscono in maniera particolareggiata la tutela di lingue minoritarie: è il caso del Trentino-Alto Adige (lingue tedesca e ladina), della Valle d’Aosta (lingua francese) e della Sicilia (lingua albanese) (cfr. par. 2.3. per altri cenni sulle lingue di minoranza in Italia).

La diglossia invece è una nozione che è stata definita e individuata dai sociolinguisti a partire dal lavoro di Charles A. Ferguson (1959). La diglossia si osserva in una comunità linguistica in cui «due varietà di una lingua esistono fianco a fianco nella comunità, ciascuna con un ruolo definito» (ivi, trad. it. p. 281). Nel caso della diglossia le due varietà linguistiche non sono considerate sullo stesso piano, e non sono equifunzionali, quindi non sono intercambiabili: ognuna viene utilizzata in contesti specifici. Delle due varietà una è la lingua materna, quella che si acquisisce alla nascita, e l’altra è in genere appresa in contesto formale educativo ed è spesso una varietà sovrapposta, non nativa per il parlante della comunità che si sta considerando (ivi, trad. it. p. 282). Nella proposta di Ferguson le due varietà sono imparentate, appartengono allo stesso diasistema. Questo aspetto in autori successivi è stato superato e si è estesa la definizione di diglossia anche ai casi in cui le due varietà equifunzionali A e B siano lingue non imparentate.

Le comunità presentate da Ferguson per introdurre la nozione di diglossia sono Haiti (dove la varietà sovrapposta o “alta” è il francese e la varietà nativa è il creolo di Haiti); la Grecia moderna (dove la varietà sovrapposta o “alta” è il greco *katharèvousa* e la varietà nativa è il greco *dimotikè*); la Svizzera tedesca (dove 48 la varietà sovrapposta o “alta” è il tedesco scritto standard e la varietà nativa è lo svizzero tedesco); e l’Egitto (dove la varietà sovrapposta o “alta” è l’arabo classico e la varietà nativa è l’arabo colloquiale egiziano). La distribuzione delle due varietà segue in linea di massima, secondo lo studio di Ferguson del 1959, le seguenti alternanze: la varietà A (alta) viene utilizzata nei sermoni religiosi, nelle lettere personali, nei discorsi in parlamento e in generale nei discorsi politici, nelle lezioni universitarie, nei notiziari radiofonici o televisivi, negli articoli di fondo e di cronaca di un giornale, nella poesia. La varietà B (bassa) viene utilizzata invece per rivolgersi a servitori, camerieri, operai, impiegati, in conversazioni con familiari, amici e colleghi, in racconti radiofonici a puntate, nelle didascalie delle caricature politiche, nella letteratura popolare. Questa distribuzione complementare nella sua versione rigida, proposta da Ferguson, è stata però messa in discussione da studi successivi che intravedono in alcuni casi una reale complementarità tra le due varietà, mentre in altri riconoscono che l’alternanza tra le due varietà è meno netta e rigida di quanto descritto da Ferguson.

I criteri che individuano una situazione di diglossia, e cioè come abbiamo detto la separazione tra due varietà con una delle due percepita come alta rispetto a una varietà più informale e colloquiale, sono innanzitutto il prestigio che viene attribuito alla varietà A dalla comunità linguistica (per la nozione di prestigio, cfr. par. 2.7), in secondo luogo la presenza di

un'eredità letteraria scritta nella varietà A, il modo diverso di apprendere le due varietà, per acquisizione naturale la varietà B e per apprendimento formale in contesto formale (scolastico) la varietà A, la maggiore stabilità della varietà A in parte legata a una migliore standardizzazione, a sua volta assicurata dall'esistenza di un'ampia codificazione in grammatiche descrittive e prescrittive, e in generale da una maggiore attenzione istituzionale e anche scientifica nei confronti della varietà alta. Ferguson individua infine differenze nelle due varietà anche rispetto alla grammatica (la varietà A possiede categorie grammaticali che non si trovano nella varietà B) e al lessico (in buona parte condiviso tra le due varietà, ma si segnala anche una significativa presenza di allotropi, ossia di coppie di parole che sono sinonimiche, ma appartengono a registri diversi della lingua e dunque una parola è considerata formale e si trova nella varietà A e l'altra, informale o popolare, si usa nella varietà B, ad esempio *acqua* in greco vede contrapposti *hydor* nella varietà A e *nerò* nella varietà B).

Berruto (1995, pp. 227-50) ha discusso ampiamente la nozione di diglossia e ha anche cercato di verificare se essa possa essere applicata alla realtà italiana in relazione alla variabilità tra italiano e dialetti, ed è giunto a conclusioni che respingono tale ipotesi e invece introducono una nozione diversa, applicabile alla comunità linguistica italiana, e definita dallo stesso Berruto *dilalia* (ivi, p. 242; il termine però è stato introdotto da Berruto già nel 1987). La dilalia è una delle quattro possibili strutture di repertori linguistici elencate dallo stesso autore, che sono: *bilinguismo sociale*, *diglossia*, *dilalia* e *bidialettismo*. La differenza sostanziale tra diglossia e dilalia consiste nel fatto che nella dilalia anche la varietà A può essere usata nella conversazione ordinaria e che esistono domini d'uso in cui le due varietà (A e B) si sovrappongono. (1181 parole).

## QUESTIONARIO

**Barra le risposte scelte, in qualche caso puoi barrarne più d'una se ti sembra opportuno.**

1. Scrivi mai riassunti per motivi di studio all'università?

**R.:** sì / no

2. In caso tu abbia risposto Sì alla precedente domanda, ti chiediamo se scrivi riassunti per uso personale oppure perché sono richiesti dai professori (ad esempio sono inseriti in prove d'esame scritte, oppure nella tesi, oppure per altri motivi).

**R.:** uso personale / sono richiesti dai docenti / entrambe le ragioni

3. Quale modalità di lettura adotti quando riassumi un testo di studio?

– A) leggi prima tutto il testo e poi inizi a scrivere

**R.:** sì / no

– B) leggi un capoverso / paragrafo alla volta e riassumi un capoverso alla volta

**R.:** sì / no

– C) leggi tutto il testo e lo riassumi, poi ritorni sul testo per verificare se ti è sfuggito qualche passaggio

**R.:** sì / no

4. Quando leggi un testo per riassumerlo cerchi di capire il senso generale e sei in grado di esprimerlo (ad esempio sai dire: questo testo in estrema sintesi vuol dire ...).

**R.:** sì / no

5. Quando leggi un testo per riassumerlo cerchi di analizzare e capire il senso di ciascun paragrafo?  
**R.:** sì / no
6. Quando scrivi un riassunto sei solito iniziare con un inquadramento del tipo: “Questo testo è un articolo del quotidiano oppure Questo testo è un brano tratto dal libro ...”  
**R.:** sì / no
7. Quando hai terminato la stesura del riassunto rileggi quanto da te scritto?  
**R.:** sì / no
8. Quando scrivi riassunti hai l’abitudine di collegare le parti del tuo testo con connettivi del tipo ‘Per iniziare; per concludere, a esemplificazione di ciò’ e simili?  
**R.:** sì / no
9. Il tuo riassunto segue l’ordine del testo che stai riassumendo?  
**R.:** sì / no / dipende dal testo di partenza / non mi sembra rilevante
10. Hai l’abitudine di usare intere frasi del testo che riassumi e di ricopiarle nel riassunto?  
**R.:** sì / no
11. Ritieni che ti abbiano insegnato a scrivere riassunti a scuola?  
**R.:** sì / no