

riassunto sì, ma per scrivere meglio

Adele Rini

Il lavoro presenta l'attività del riassumere in una più ampia prospettiva educativa. Il riassunto, forma di scrittura spesso sottovalutata, non è in vero meccanica trasposizione di un testo altrui, come si è cercato di chiarire in una terza classe liceale, ma richiede consapevolezza delle diverse tipologie testuali, capacità di comprensione e di produzione nel rispetto del testo di partenza e della sua dimensione temporale. L'utilizzo di un numero preciso di parole o di righe può costituire un mezzo efficace per riflettere sulle informazioni fondamentali, sulla correttezza sintattica e lessicale, sulla organizzazione e sulla coesione espositiva. Rilevanza assume poi la revisione in forma problematica. L'acostamento alla sintesi può diventare allora un fatto di educazione alla comunicazione e alla strutturazione logico-concettuale, ma anche una chiave d'accesso a riflessioni etiche, sociali e civili.

Parole chiave: correttezza sintattica, coerenza espositiva, riflessione etica.

The study focuses on summary as an activity developed from a wider educational perspective. As it has been explained in a third class of an High School, summary – that is a writing form too often underestimated – is not just a mechanic transposition of the other's texts, but it requires the awareness of different textual typologies, comprehension and production skills with respect to the source text and to the time dimension. The use of a precise number of words or lines can be an effective tool that helps to reflect on essential information, syntactic and lexical correctness, expositive organization and cohesion. Then, revision is also relevant in a problematic form. Approaching to synthesis can turn into a matter of training to communication and to logical-conceptual structuring, but also an access-key to ethical, social and civil reflections.

Key words: syntactic correctness, expository coherence, ethic reflection.

Recenti indagini OCSE relative agli esami di Stato hanno evidenziato la scarsa padronanza degli alunni nell'uso della lingua italiana e, per quanto si sia registrato un certo miglioramento tra i quindicenni¹, purtroppo la pratica scolastica ci dice che c'è ancora molto da fare.

Un'inverosimile carenza di competenze testuali, grammaticali, lessicali, semantiche e ideative è emersa per esempio quest'anno dall'analisi della situazione di partenza della classe III B del Liceo Scientifico "E. Ferdinando" di Mesagne. In effetti gli alunni, che si erano dedicati negli anni precedenti a realizzare progetti teatrali, evidenziavano incapacità di discriminare anche forme testuali più semplici come quelle descrittive e narrative, estrema confusione nelle conoscenze grammaticali, soprattutto verbali, notevole imprecisione nella competenza lessicale e perciò, pure, grande approssimazione nella produzione orale e scritta.

Dinnanzi a tale realtà appariva urgente, al di là del tradizionale studio letterario, recuperare le capacità di applicazione alla lettura, alla riflessione linguistica e alla esposizione orale e scritta su un testo narrativo non troppo lungo che potesse suscitare un qualche interesse e avesse una valenza educativa. Mi è parso allora che *L'amico ritrovato* di Fred Uhlman (2009) rispondesse a tali esigenze e fosse suscettibile pure di essere consapevolmente utilizzato in occasione della celebrazione della Giornata della Memoria.

Sin dalla lettura del primo capitolo gli allievi sono stati chiamati a distinguere i verbi all'indicativo presente, imperfetto, passato prossimo, passato remoto, trapassato prossimo. Diverse sono state le incertezze manifestate nello svolgimento dell'esercizio e soprattutto nella comprensione del perché vi fosse quella particolare orchestrazione temporale ("Dall'orchestrazione dei tempi ricavo che l'imperfetto è il tempo della descrizione poiché il narratore ricorda gli eventi passati descrivendoli" è stata la risposta di un'alunna). Opera di recupero e di rinforzo per distinguere i tempi e capirne la funzione è stata allora effettuata attraverso esercizi di completamento e di inserimento di opportune forme verbali. La gran parte degli alunni ha colto finalmente la volontà del protagonista di evocare, a distanza di tempo, fatti passati le cui ripercussioni erano ancora evidenti sulla sua persona, ma pochi hanno corretto adeguatamente la risposta data per iscritto al quesito. Sono state quindi poste, per inquadrare il contenuto del primo capitolo, una serie

¹ Cfr. www.ocse.it.

di domande² relative al tempo in cui la storia ha inizio e al tempo in cui è rievocata, al luogo in cui si svolge l'azione (luogo che è pure stato individuato su una carta geografica disegnata poi sul quaderno dagli allievi), all'individuazione del protagonista e alla sua coincidenza con il narratore, al contenuto sintetico (tre righe) del brano, quindi al suo possibile titolo.

Proprio gli errori lessicali e concettuali ("la descrizione parla di avvenimenti passati"), l'indugio ora sulla noia del protagonista, ora sui particolari dell'aula, ora sulla descrizione dei compagni di scuola piuttosto che sul fatto, pur focalizzato nei titoli ideati ("Konradin entra nella vita di Hans"), mi hanno offerto l'occasione per insistere, di contro, sull'importanza assegnata alla percezione temporale e all'evento dell'incontro e di evidenziare che la tipologia prescelta non era quella della descrizione, ma della narrazione³.

Si sono dunque corretti i riassunti degli allievi in tale ottica, smussando le parti descrittive, pure contenute nel capitolo, e si è giunti, attraverso un'attività di *brainstorming*, a definire i testi narrativi secondo un punto di vista soggettivo (biografia, autobiografia, diario, racconto di esperienze personali, testimonianze; fiabe, novelle, racconti, romanzi, poesia epica, aneddoti, barzellette) e oggettivo (giornali radio e televisivi, articoli di cronaca, relazioni orali e scritte, monografie e saggi storici, racconto di fatti storici, simulazione delle forme testuali reali). Meno semplice è stato far comprendere la distinzione tra testi fantastici e reali in rapporto all'oggetto trattato⁴. In effetti, nel momento in cui si è chiesto se il narratore e l'autore coincidessero e gli alunni sono stati invitati a rispondere al quesito attraverso la ricerca di essenziali notizie sulla biografia di Uhlman (testo appunto narrativo), molti di loro, pur messi da me in guardia, hanno tratto pedissequamente le notizie dal sito di Wikipedia (in cui si legge testualmente: «Nato a Stoccarda il 19 gennaio 1901 dovette abbandonare la sua città per sfuggire alle persecuzioni naziste. La sua formazione ha luogo frequentando nella sua città il *Karl Alexander Gymnasium*, di gloriose tradizioni, per poi continuare, a 16 anni, gli studi in legge in Inghilterra»)⁵ e hanno scritto non solo che

² Circa la necessità della pratica interrogativa indicazioni sono state riprese da Della Casa (1988, pp. 421-37) e da Ambel (2007).

³ Per l'importanza di distinguere i diversi schemi compositivi nella realizzazione di un riassunto si è fatto appello a Della Casa (1988, pp. 428-31) e a Guerriero (2009).

⁴ Per le distinzioni di tipologie e forme testuali si è tenuto presente Bertocchi *et al.* (1981, pp. 113-7).

⁵ Cfr. <http://wikipedia.org/wiki/FredUhlman>.

vi era coincidenza tra i due, ma addirittura che Uhlman, nato nel 1901, aveva dovuto abbandonare la Germania nel 1933, anno dell'avvento al potere di Hitler, cioè all'età di 16 anni.

Le biografie riportate ancora una volta sono state corrette non solo individualmente, ma anche collegialmente in modo che si ricostruisse un testo unico e unitario da cui fossero espulse le numerose interpolazioni tra racconto e biografia dell'autore ed emergesse la differenza tra testo inventato, sia pure a partire dalla realtà, e testo reale.

In connessione con tale distinzione gli allievi sono stati invitati a scrivere, sempre in tre righe, un racconto personale rievocato attraverso una foto e ad utilizzare nella stesura i tempi all'indicativo individuati ne *L'amico ritrovato*. Ancora una volta gli alunni, anche se si erano definiti gli aspetti base di un racconto (tempi, luoghi, personaggi, trama essenziale, scopo complessivo, esistenza di un autore distinto dal narratore e di un pubblico), o hanno indugiato su una descrizione di un panorama estivo ("Una brezza spirava sul mare, le onde si infrangevano sugli scogli... ed io ammiravo estasiata il paesaggio") o hanno ignorato la consegna relativa alla situazione e all'orchestrazione dei tempi ("Ero sulla spiaggia e ad un certo punto la mia attenzione si posò su mio fratello che era appena arrivato e che non mi degnò di uno sguardo perché doveva giocare con i suoi amici").

Stavolta la ripresa della distinzione tra tipologie testuali è stata facilitata dalla lettura dei due capitoli successivi, proposti in momenti distinti, in cui più minuziosamente si descrivono il nuovo compagno, Konradin von Hohenfels, e il protagonista Hans Schwarz, di cui finalmente compaiono il nome e l'indicazione dell'origine ebraica. Si sono potuti allora annotare gli aspetti peculiari della descrizione di una persona, cioè la sua presentazione, il ritratto fisico, il comportamento, il carattere, l'aspetto morale e quello intellettuale, il giudizio complessivo, e schedare in tal senso le peculiarità dei personaggi principali. Lo schema e la schedatura non solo mi hanno permesso di far riflettere gli allievi su che cosa si dovesse intendere per comportamento, carattere, aspetto morale e intellettuale, ma mi hanno pure indotta a fornire un elenco di aggettivi tratti dal manuale di psicologia di Canestrari (Canestrari, Godino, 1994, p. 227) che illustrassero aspetti di instabilità e stabilità caratteriale, di introversione ed estroversione. Finalmente ho potuto invitare i ragazzi a descrivere prima una persona di loro conoscenza che presentasse caratteri di instabilità o di stabilità, quindi ad effettuare il ritratto di una persona conosciuta utilizzando una fotografia.

Quest'attività e la lettura del secondo capitolo sono d'altra parte servite a evidenziare che in genere è difficile trovare una tipologia puramente descrittiva; essa appare invece spesso inserita in testi narrativi.

A questo punto è stato assegnato un lavoro riepilogativo che richiedeva la presentazione dei primi due capitoli de *L'amico ritrovato* secondo una scaletta opportunamente fornita; la stesura di un racconto personale che contenesse verbi all'indicativo presente, passato prossimo, passato remoto, imperfetto, trapassato prossimo; l'inserimento di tali verbi in una tabella prestabilita.

La correzione del lavoro ha ancora evidenziato sproporzioni e non adeguata focalizzazione di temi nella sintesi, oltre che costrutti contorti o errati, improprietà ed inadeguatezze espressive e incertezze nella competenza verbale, nonostante i risultati di complessiva sufficienza registrati.

Perciò mi è parso opportuno far effettuare a ciascun alunno un riassunto di cinquanta parole del quarto capitolo, proiettarne uno sulla lavagna luminosa e, in modo comunque guidato, farlo commentare e correggere dagli alunni stessi.

Serena ha voluto lei stessa sottoporsi all'esperimento e ha scritto:

Hans ha finalmente trovato l'amico che da sempre aveva desiderato. Così per farsi notare finse interesse verso le lezioni, in particolar modo durante l'ora di ginnastica, non riscuotendo alcun successo. Il suo obiettivo sarà raggiunto quando porterà a scuola una collezione di monete antiche, suscitando l'attenzione di Konradin.

È stato allora facile, anche attraverso le osservazioni dei compagni, far rilevare sia l'incongruenza tra l'affermazione iniziale e l'affermazione dell'insuccesso, introdotta per di più dall'avverbio dimostrativo "così", sia la inadeguata organizzazione dei tempi. I ragazzi sono stati quindi sollecitati a muoversi inizialmente, per realizzare un riassunto, in due direzioni: da un lato essi devono interrogare il testo nella sua globalità e chiedersi quale sia l'argomento trattato e quale tipologia testuale venga utilizzata, dall'altro, attraverso una attenta lettura sequenziale, individuare lo sviluppo delle principali informazioni e la conferma o meno di quanto colto. Siccome il testo considerato era un testo narrativo, se fosse stata vera la proposizione iniziale della compagna, non avrebbero dovuto aspettarsi dopo il "così" la narrazione dell'amicizia? Ma l'autore racconta veramente che è sorta l'amicizia? Attraverso queste e simili domande, le cui risposte sono state evinte dal testo, si è giunti a cogliere

che nel capitolo si pone un problema (quello di ottenere l'amicizia del conte Konradin); per risolverlo Hans pensa di farsi notare ed effettua tre successivi tentativi; alla fine egli ottiene almeno l'attenzione del conte.

Da qui la sottolineatura che, per realizzare una esposizione (perché il riassunto da realizzare è esposizione di ciò che altri ha narrato, come è stato rimarcato), non basta aver individuato le principali componenti, ma occorre anche trovare degli agganci costituiti dai connettivi, per ricomporre in logica unità quanto scomposto⁶. Inoltre, contro l'impegnante "presentificazione"⁷, è stata rilevata la necessità di utilizzare i tempi passati visto che il racconto, come osservato inizialmente, trova un centro unificatore nel tempo e questo è addirittura costruito come un *flashback*. Non minore cura bisognava porre poi ai continui slittamenti nell'uso dei tempi verbali. Il riassunto, con il contributo degli alunni, è stato allora riformulato in tal modo:

Hans era deciso a diventare amico di Konradin, *così* pensò di farsi notare da lui.

Cominciò *allora* a mostrare interesse verso le lezioni e a parteciparvi attivamente.

Poi cercò di distinguersi durante l'ora di ginnastica.

Quindi portò a scuola delle monete greche da collezione.

Konradin *finalmente* gli rivolse la parola.

Il riassunto, nella sua semplicità, non solo è risultato composto esattamente da cinquanta parole, ma ha pure raggiunto una pertinente e coerente correttezza.

Dopo una serie di esercizi di rinforzo consistenti in individuazione e utilizzo dei connettivi, risposte a quesiti, sintesi dei capitoli da cinque a venti parole o da quattro a tre righe, secondo una tecnica già consolidata, ho invitato gli alunni ad individuare un titolo informativo, sintetico ed efficace per ciascun capitolo⁸. Dal vaglio dei diciannove capitoli è risultato che il racconto non solo narra la gestazione, la nascita e la maturazione, quindi il culmine, la disillusione e la riabilitazione di un'amicizia, racchiusi specularmente in otto capitoli iniziali e otto finali, ma anche illustra in ben tre capitoli centrali (9, 10, 11) il sentimento dei

⁶ Il punto di riferimento continua ad essere Della Casa (1988, pp. 424-7).

⁷ Si conceda l'uso di questo neologismo giornalistico coniato da Smargiassi (2010), che lamenta in termini divulgativi quanto esattamente osservato circa la mancanza di senso storico dei giovani da Laneve (2010).

⁸ Si fa riferimento a Rini (2007, pp. 77-80).

componenti della famiglia ebrea di Hans verso la Germania. Si insiste qui sul profondo amore che li lega al suolo tedesco e che li induce ad escludere il trionfo dell'antisemitismo che invece li coinvolgerà secondo quanto inequivocabilmente è detto nei capitoli 15, 16 e 17, a cui appunto sono stati assegnati i titoli *L'ombra dell'antisemitismo tra Konradin e Hans*, *Antisemitismo a scuola*, *Il necessario abbandono*.

Gli allievi sono stati quindi invitati a redigere un riassunto di centocinquanta parole da cui risultassero evidenti i momenti salienti del breve romanzo. Profondamente diversi sono stati i risultati. Da un lato Lavinia, al di là del semplicismo sintattico, delle improprietà e degli errori lessicali, ha continuato a intendere il riassunto come un trasferimento di dati colti senza un piano meditato e significativo, dall'altro Danilo ha mostrato di aver compreso che cosa focalizzare sulla base dei dati enucleati.

Questo è stato il riassunto di Lavinia:

Hans conosce Konradin quando arriva nella sua classe di Liceo. Da subito Hans cerca di diventare suo amico e quando ci riesce i due diventano inseparabili. Konradin frequenta la casa di Hans e conosce i suoi genitori: la madre che tenta di instaurare un rapporto con il figlio e frequenta il teatro e l'opera e il padre che è un dottore rispettato e si sente legato alla Germania. Finalmente anche Hans inizia a frequentare casa Hohenfels e nota l'assenza costante dei genitori, oltre che una foto raffigurante Hitler. A seguito di un triste episodio, Konradin confessa ad Hans che sua madre detesta gli ebrei e lo odia. Dopo le vacanze estive, Hans è costretto dal padre a partire per l'America a causa della diffusione degli ideali antisemitici. Hans riceve una lettera di saluti da Konradin. Trenta anni dopo è un uomo realizzato e scopre che il suo vecchio amico è stato giustiziato.

Danilo a sua volta si è così espresso:

Nel febbraio 1932, presso il "Karl Alexander Gymnasium" di Stoccarda, nella classe di Hans Schwarz giunse un nuovo e distinto compagno, Konradin, conte di Hohenfels. Hans fu attratto da Konradin e cercò di attirare la sua attenzione partecipando attivamente alle lezioni.

Un giorno i due si incontrarono all'uscita da scuola, chiacchierarono per un'ora e divennero amici. Intanto in Germania procedevano manifestazioni antisemite: Hans, da ebreo, non temeva alcun pericolo perché, come suo padre e sua madre, riponeva fiducia nella Germania. Hans invitò Konradin a casa sua e gli presentò i genitori, cosa, quest'ultima, che il conte, pur invitando l'amico nella sua casa, non fece. Hans anzi scoprì che la madre di Konradin odiava gli ebrei. Presto anche la scuola si rivelò influenzata dalla ideologia nazista. Perciò Hans fu obbligato dai genitori a fuggire in Ameri-

ca. Trent'anni dopo egli scoprì che Konradin era stato giustiziato per aver partecipato ad un complotto contro Hitler.

Nonostante alcune imprecisioni contenutistiche ed espressive (opportunamente rilevate e corrette), l'allievo ha comunque dimostrato di aver riflettuto sull'orchestrazione della sintesi, sicché essa ha potuto costituire un punto di riferimento per discutere in classe (sempre grazie alla digitazione del testo sulla LIM) sulla necessità di tener conto, nel riassunto di un testo narrativo, della sequenziale distribuzione degli argomenti, della centralità distributiva di alcuni di essi, della loro successione temporale (lo stesso Danilo aveva per esempio omissso il richiamo al già discusso *flashback*) e della loro contestualizzazione.

È parso allora opportuno riflettere sulla realtà storica e sul legame storicamente esistente tra gli ebrei e la Germania. In tale ottica sono stati assegnati, in via sperimentale, lettura e sintesi di un paragrafo, tratto da un saggio di E. Traverso (1994, pp. 70-80) e opportunamente suddiviso tra due gruppi di allievi, sulla simbiosi ebraico-tedesca.

Ancora una volta le sintesi hanno evidenziato quanta approssimazione vi fosse nell'accostarsi ai testi e soprattutto quanta inconsapevolezza nel coglierne la specificità tipologica.

Mariella ha per esempio scritto:

Secondo molti intellettuali ebrei la simbiosi ebraico-tedesca era una realtà, nascosta dai tentativi di affermazione della propria appartenenza alla Germania dei due popoli. Ma la loro appartenenza alla cultura tedesca era incontestabile e non occorre che essi la rivendicassero in modo così ossessivo, come sostenevano Goethe e T. Mann.

Questo ben poco comprensibile testo dovrebbe significare che molti intellettuali ebrei ritenevano la simbiosi ebraico-tedesca una realtà; tuttavia il riaffermarla continuamente significava che la loro appartenenza alla Germania non era affatto scontata. Nondimeno per Goethe e Mann la loro appartenenza alla cultura tedesca era incontestabile e non era necessario che gli ebrei la rivendicassero così ossessivamente. Completamente taciuta è stata la successiva esplicitazione della tesi dell'autore, secondo cui la simbiosi ebraico-tedesca va interpretata non come un dialogo, ma come un incontro tra gli ebrei e la cultura tedesca. Gianvito ha a sua volta scritto che dopo il 1933 "ci fu per i tedeschi il risveglio dal lungo sonno dell'assimilazione", mentre l'osservazione è da riferirsi agli ebrei.

Insomma il riassunto ha assunto il carattere di una semplice trasposizione di parole, indipendentemente dalla loro comprensione.

È stato perciò di nuovo necessario chiedere che cosa l'autore ci volesse dire circa l'esistenza o meno di una simbiosi ebraico-tedesca, se questo costituisse il problema da risolvere e come e mediante quali osservazioni l'autore lo risolvesse. Attraverso la completa rilettura del brano e una conversazione dialogata con gli alunni si è giunti a definire la posizione dell'autore, quindi l'esistenza di un problema a cui l'autore aveva cercato di rispondere adducendo varie prove in un testo che, d'altra parte, si caratterizzava come appartenente ad un saggio e, perciò, di natura argomentativa. Diverso doveva essere allora l'approccio ad esso e appariva necessario prima evincere dalla lettura l'oggetto di indagine dell'autore, poi la sua opinione e le motivazioni addotte per risolvere la questione; tesi e motivazioni dovevano essere chiaramente individuate e sottolineate nel brano letto.

Si è così giunti a definire, secondo le parole di Renato, che tra fine Ottocento e primi decenni del Novecento gli ebrei si sentivano perfettamente assimilati nel mondo tedesco, ma che tale sentimento era in vero a senso unico perché il suo ossessivo ribadimento testimoniava piuttosto un amore non corrisposto; perché gli ebrei si appropriarono dello spirito tedesco, ma non vi fu convergenza tra le due tradizioni; perché la cultura tedesca non mostrò mai, salvo rare eccezioni, attenzione verso la tradizione ebraica; perché nella cultura tedesca gli ebrei trovarono un'identità che non avevano, mentre venivano considerati un corpo estraneo dai tedeschi; se, d'altra parte, alcuni ebrei assunsero posizioni di primo piano nella cultura tedesca ciò avvenne al prezzo di una rinuncia alla loro specifica identità; l'avvento di Hitler fu poi interpretato da moltissimi ebrei come una parentesi infelice, ma di breve durata; infine diversi esuli provvidero a conservare la cultura ebraico-tedesca fuori della Germania.

Dopo la schematizzazione dei sette argomenti si è chiesto agli alunni che scrivessero un breve testo che rispondesse alla domanda: "Il racconto di Uhlman rispecchia un reale modo di pensare degli ebrei nel 1933?". Scontata è risultata la risposta e facilmente, in modo più o meno schematico e più o meno corretto, gli alunni hanno ritrovato nel racconto pensieri e atteggiamenti ebraici evidenziati da Traverso.

Si è richiamato a tal punto l'impianto teorico del testo argomentativo⁹ che gli alunni meccanicamente avevano appreso, ma avevano difficoltà a riconoscere in situazione e ad applicare.

⁹ Quale punto di riferimento è stato preso il loro manuale, Sensini (2005, pp. 252-7).

Per rinforzare tale competenza, in connessione con la celebrazione della Giornata della Memoria, nella cui prospettiva, come detto all'inizio, avevo scelto il breve romanzo, è stato posto un altro quesito: "Perché è importante celebrare la Giornata della Memoria istituita per unanime decisione parlamentare dalla legge 211 del 2000?".

Attraverso la lettura di brani e articoli (Bensoussan, 2002, pp. 31-8, 49-53; Luzzatto, 2001; Vanini, 1995; Bocca, 2003; Prosperi, 2011), gli allievi, divisi per gruppi, sono stati indotti a elaborare una propria tesi e a suffragarla. In particolare il gruppo guidato da Vera ha allora annotato il problema ("È importante celebrare la Giornata della Memoria?") e ha poi schematicamente riportato delle possibili risposte tratte dalle frasi che aveva evidenziato nei testi:

- 1) Rispondere ad una decisione parlamentare; 2) Non dimenticare gli orrori perpetrati contro gli ebrei, i disabili, gli zingari, i dissidenti politici, i criminali comuni, gli omosessuali, i testimoni di Geova, gli "antisociali"; 3) Dare un senso alla storia vissuta in una prospettiva futura e in connessione con situazioni presenti di razzismo e di perdurante antisemitismo; 4) Recuperare la ragione contro la tendenza umana a trasformarsi in bestia; 5) Respingere il revisionismo, la tentazione di negare che l'Olocausto vi sia stato; 6) Sviluppare la capacità di riflessione individuale contro idee imposte da altri soprattutto in una società massificata; 7) Recuperare l'appartenenza a una comunità umana e quindi uno spirito di solidarietà; 8) Coltivare la memoria per il rispetto di un popolo perseguitato.

Successivamente, con l'ausilio di qualche suggerimento, lo schema è stato ricomposto in una unità, nell'ottica di un suo possibile utilizzo durante la manifestazione organizzata dall'Istituto per il 27 gennaio.

Nel 2000, per unanime decisione del Parlamento, è stata istituita la Giornata della Memoria, volta a rievocare gli orrori perpetrati in primo luogo contro sei milioni di Ebrei, ma anche contro disabili e malati di mente, zingari, dissidenti politici, criminali comuni, omosessuali, testimoni di Geova, "antisociali".

Celebrare la Giornata della Memoria deve costituire per noi un evento importante, però non solo significa rispondere ad un dettato parlamentare o suscitare facili emozioni o rispettare un popolo perseguitato, ma anche appropriarsi della ragione.

D'altra parte recuperare la memoria della Shoah significa porre un senso alla storia vissuta in una prospettiva futura e in collegamento con situazioni di razzismo e perdurante antisemitismo, come la redazione di una recente lista nera di ebrei testimonia.

Recuperare la memoria allora significa soprattutto recuperare una capacità di riflessione personale contro imposizioni autoritarie, tanto più pervasive in una società massificata come la nostra e quindi recuperare uno spirito di solidarietà e il senso dell'appartenenza ad una comunità umana in un ambiente sociale sempre più chiuso nei propri egoistici consumi.

La evidente necessità di curare l'uso dei connettivi, di migliorare l'aspetto lessicale e di rendere il componimento più incisivo e compiuto soprattutto nella parte conclusiva, in vista pure di una sua recitazione in pubblico, mi ha ancora indotta a suggerire una riscrittura del testo che ha presentato finalmente tale forma:

La Giornata della Memoria è stata istituita per ricordare, secondo l'unanime decisione parlamentare del 2000, lo sterminio di sei milioni di ebrei, ma anche l'eliminazione di zingari, dissidenti politici, disabili e malati di mente, criminali comuni, omosessuali, Testimoni di Geova, "antisociali" avvenuta ai tempi del nazismo.

Celebrare la Giornata della Memoria non significa però semplicemente rispondere a un dettato parlamentare e rispettare un popolo perseguitato o ancora suscitare facili emozioni.

Recuperare la memoria della Shoah significa rifiutare la condizione di solitudine e di odio che vigeva nei lager dove, come Primo Levi ricorda, si era "disperatamente ferocemente soli" e soggetti ai più brutali soprusi.

Recuperare la memoria della Shoah significa esercitare una capacità di riflessione personale contro imposizioni autoritarie, tanto più pervasive in una società massificata come la nostra.

Recuperare la memoria della Shoah significa coltivare uno spirito di solidarietà e il senso dell'appartenenza ad una comunità umana in un ambiente sociale sempre più chiuso nei propri consumistici egoismi.

Recuperare la memoria della Shoah significa dare un senso alla storia vissuta in una prospettiva futura e in collegamento con situazioni attuali di razzismo e perdurante antisemitismo, come la recente stesura di una lista nera di ebrei testimonia.

Recuperare la memoria della Shoah significa insomma recuperare ragione e umanità.

Gli alunni, attraverso questo lavoro prima di scrittura per gruppi e poi di revisione condivisa del prodotto di un singolo gruppo, hanno potuto rendersi conto della diversa veste che uno scritto può assumere a seconda che si voglia sintetizzare un testo narrativo o argomentativo, della necessità di rivedere la stesura di un testo, del differente aspetto che esso tende ad assumere in base alle funzioni cui è destinato.

Un'azione di rinforzo in tal senso si è condotta allorché gli alunni sono stati invitati a rimeditare su tutti gli aspetti del lavoro svolto e ad utilizzarli in una recitazione di brani sulla Shoah che fossero significativamente collegati tra di loro. Essi stessi hanno allora scelto alcuni passi del romanzo letto in cui si evidenzia l'attaccamento degli ebrei-tedeschi alla Germania e la loro opinione sul nazismo come malattia passeggera (capp. 9 e 10, pp. 47 e 50-1), sul proselitismo nazista tanto fra i tedeschi di nobili origini (cap. 15, p. 72) quanto presso le classi meno abbienti e persino nelle scuole (cap. 16, p. 77), in un insostenibile crescendo. I ragazzi sono stati poi invitati a confrontare i passi scelti con quelli individuati da altri allievi delle classi IV D e V A e tratti da *Se questo è un uomo*, *La parola ebreo*, *Il farmacista di Auschwitz*¹⁰.

Il raccordo tra i testi è stato comunque realizzato, per questioni di tempo e di organizzazione, in ore pomeridiane solo da un gruppo di sette alunni della terza classe, alunni volontari e disponibili pure alla recitazione, i quali, in collaborazione con otto alunni provenienti dalle altre classi su indicate e con il mio aiuto e la mia supervisione, hanno scritto testi introduttivi ai brani letterari in modo tale che si potesse ricostruire una sorta di cronologia che rievocasse il percorso dall'assimilazione ebraica alla tragedia di Auschwitz fino al giorno della liberazione. Lo scritto già approntato sul significato della Giornata della Memoria è stato opportunamente smembrato in due parti: una che utilizzava il primo capoverso a mo' di introduzione, l'altra che evidenziava l'idea dell'importanza del non dimenticare a mo' di conclusione della lettura dei testi letterari. Sempre insieme con me gli alunni hanno scelto da Internet immagini che facessero da sfondo ai brani recitati, mentre due di loro si sono prestati ad eseguire pezzi musicali che introducevano, rimarcassero e chiudessero la recitazione. Anche se questo lavoro preparatorio è stato condotto con un gruppo ristretto, prima della manifestazione del 27 gennaio tutte e tre le classi coinvolte sono state chiamate a conoscere e a discutere il testo approntato e distribuito in fotocopia.

Si è cercato così, almeno in misura limitata, di ovviare al mancato coinvolgimento dell'intera terza classe alla fase finale di scrittura e recitazione; tuttavia, come si è potuto notare, essa era stata già sollecitata nel lavoro preparatorio a recuperare "obiettivi essenziali e irrinunciabi-

¹⁰ I passi scelti in tal caso sono stati in ordine di recitazione, dopo quelli di Uhlman, i seguenti: Loy (1997, pp. 45-51, 100-2); Levi (1983, pp. 19-20, 28-30, 143-4); Schlesak (2009, pp. 223-4, 324-5).

li” come senso storico e competenze e abilità linguistico-letterarie, ma anche complementari consapevolezze etiche, sociali e civili¹¹.

Certo di sollecitazione si tratta ch  i risultati non possono ancora considerarsi veramente soddisfacenti, date le rilevanti difficolt  di comprensione e di sintesi evidenziate dagli alunni, ma almeno in molti di loro   sorta l’esigenza di un procedere pi  meditato e consapevole, capace di aprire nuove conoscenze e riflessioni.

Ma, si sa, i tempi dell’apprendimento e della crescita umana sono ben pi  lunghi di quelli brevissimi dei fatti quotidiani.

Riferimenti bibliografici

- Ambel M. (2007), *La didattica della lettura, comprensione e riscrittura dei testi*, in <http://repository.indire.it>.
- Bensoussan G. (2002), *L’eredit  di Auschwitz. Come ricordare?*, Einaudi, Torino.
- Bertocchi D. et al. (1981), *Educazione linguistica e curricolo*, Bruno Mondadori, Milano.
- Bocca G. (2003), *Il giorno della ragione*, in “la Repubblica”, 27 gennaio.
- Canestrari R., Godino A. (1994), *Manuale di Psicologia*, CLUEB, Bologna.
- Della Casa M. (1988), *Scritto e parlato*, La Scuola, Brescia.
- Dell’Aquila G. (2010), «Un lusso da scioperati»: *letteratura, educazione, istruzione*, in C. Laneve (a cura di), *La Scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?*, Carocci, Roma.
- Guerriero A. R. (2009), *La didattica della scrittura*, in <http://for.indire.it>.
- Laneve C. (2010), *Conclusioni*, in Id. (a cura di), *La Scuola educa o istruisce? O non educa e non istruisce?* Carocci, Roma.
- Levi P. (1983), *Se questo   un uomo*, Einaudi, Torino.
- Loy R. (1997), *La parola ebreo*, Einaudi, Torino.
- Luzzatto A. (2001), *Le ombre della storia: la Shoah*, in www.filosofia.rai.it.
- Prosperi A. (2011), *La malattia della paura*, in “la Repubblica”, 12 gennaio.
- Rini A. (2007), *Prima leggere eppoi*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 7.
- Schlesak D. (2009), *Il farmacista di Auschwitz*, Garzanti, Milano.
- Sensini M. (2005), *Lo spazio linguistico. La pratica testuale*, Mondadori, Milano.
- Smargiassi M. (2010), *Italia in posa.   il vintage di famiglia*, in “la Repubblica”, 14 febbraio.
- Traverso E. (1994), *Gli ebrei e la Germania. Auschwitz e la «simbiosi ebraico-tedesca»*, il Mulino, Bologna.
- Uhlman F. (2009), *L’amico ritrovato*, Feltrinelli, Milano.
- Vanini D. (1995), *Introduzione a Per non dimenticare*, in www.retinoperasalento.it.

¹¹ Oltre che a Laneve (2010, pp. 194 ss.), si fa riferimento a Dell’Aquila (2010).