

iMATERIALI
Erickson

Strumenti per la didattica, l'educazione,
la riabilitazione, il recupero e il sostegno
Collana diretta da Dario Ianes

Ferruccio Bianchi, Patrizia Farello e Carlo Scataglini

STORIA FACILE PER LE SCUOLE SUPERIORI

Unità didattiche semplificate dal XIV secolo ai giorni nostri

SECONDO VOLUME

Erickson

Indice

- 7** Introduzione (*C. Scataglini, S. Cramerotti e D. Ianes*)
- 9** Premesse e struttura dell'opera (*C. Scataglini*)
- 17** La didattica della storia e le difficoltà di apprendimento
(*F. Bianchi e P. Farello*)
- 23** **UNITÀ 1** 1347-1453 – L'alba dell'età moderna
- 57** **UNITÀ 2** 1454-1527 – Le scoperte geografiche e la Riforma protestante
- 89** **UNITÀ 3** 1528-1600 – Le guerre di religione e la Controriforma
- 125** **UNITÀ 4** 1601-1684 – Il secolo dell'assolutismo e l'invenzione
della tolleranza
- 163** **UNITÀ 5** 1685-1764 – Il secolo dei Lumi: modernizzazione e riformismo
- 201** **UNITÀ 6** 1765-1794 – Le radici dell'età contemporanea
- 239** **UNITÀ 7** 1795-1829 – L'età napoleonica e la Restaurazione
- 279** **UNITÀ 8** 1830-1861 – Le insurrezioni nazionali e la nascita del Regno
d'Italia
- 325** **UNITÀ 9** 1862-1900 – Gli anni dell'imperialismo
- 367** **UNITÀ 10** 1901-1918 – La fine della centralità europea
- 417** **UNITÀ 11** 1919-1936 – L'affermazione dei regimi autoritari e totalitari
- 461** **UNITÀ 12** 1937-1949 – La Seconda guerra mondiale e la nascita
di un nuovo ordine
-  **UNITÀ 13** 1950-1973 – L'equilibrio del terrore nel mondo diviso
in blocchi
-  **UNITÀ 14** 1974-2001 – La fine del mondo bipolare e la globalizzazione

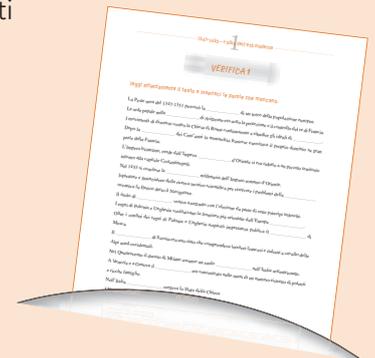
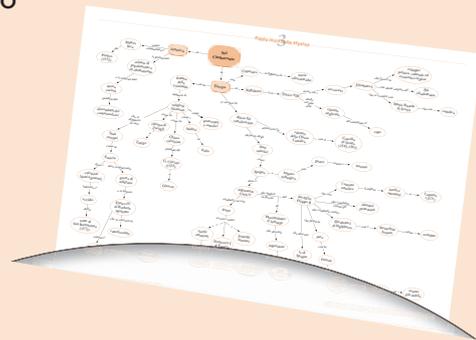
Il volume è corredato da ricchi e articolati materiali online che completano la proposta didattica.

LE RISORSE ONLINE COMPRENDONO:

- **Il periodo storico più recente che va dagli anni Cinquanta al 2001 con le:**
 - **Unità 13** L'equilibrio del terrore nel mondo diviso in blocchi (1950-1973)
 - **Unità 14** La fine del mondo bipolare e la globalizzazione (1974-2001)
- **Mappe concettuali espanse per ogni unità**
- **Percorsi di verifica per ogni unità**

Le verifiche per il potenziamento e il consolidamento degli apprendimenti e per la valutazione di quanto appreso comprendono:

- esercizi di completamento e comprensione del testo
- sequenze di avvenimenti storici da riordinare
- domande a risposta multipla
- esercizi «vero» o «falso»
- individuazione di errori nei testi
- collegamento tra personaggi storici e azioni compiute
- identificazione delle cause e delle relazioni tra gli eventi
- collocazione sulla carta geografica dei luoghi in cui si sono svolti determinati fatti storici.



I materiali sono accessibili al sito
www.risorseonline.erickson.it

PER VISUALIZZARE
E SCARICARE I
MATERIALI
BASTA REGISTRARSI E INSERIRE
IL CODICE DI ATTIVAZIONE
0590-0635-SFS2-1807

Introduzione

Carlo Scataglini, Sofia Cramerotti e Dario Ianes

Il processo di inclusione degli alunni con Bisogni Educativi Speciali nella scuola italiana ha certamente raggiunto un buon livello di qualità che denota una diffusa volontà, da parte della scuola, di credere fortemente nell'integrazione di tutti gli alunni in ogni ordine scolastico.

Questo processo si è svolto, in questi anni, secondo modalità certamente non prive di difficoltà e battute d'arresto (e talvolta anche passi indietro!), caratterizzandosi spesso per una profonda incertezza da parte degli insegnanti che quotidianamente lavorano con alunni che presentano varie forme di disabilità.

Molto quindi rimane ancora da fare per rendere l'integrazione e l'inclusione anche sociale, nella prospettiva di un Progetto di vita, un diritto di tutti gli alunni e non un semplice atto di sporadica generosità.

Questo percorso è forse, allo stato attuale, ancora più tortuoso e complesso nella scuola secondaria di secondo grado, dove molte pratiche inclusive hanno tuttora bisogno di essere recepite e fatte proprie all'interno di una pratica educativo-didattica realmente funzionale e vicina ai bisogni degli alunni.

Questo significa innanzitutto necessità di incontro e mediazione tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, di ricerca del punto di contatto tra la programmazione curricolare, per tutta la classe, e quella individualizzata rivolta all'alunno in difficoltà, ma significa anche disporre, per far sì che questo processo sia reale e «concreto», di competenze inclusive, di materiali, strumenti, spazi, risorse, metodologie, standard qualitativi, linee operative, buone pratiche, ecc.

Ci rendiamo conto che, a tutt'oggi, forse la scuola secondaria di secondo grado permane ancora troppo «scoperta» e ingiustamente «discriminata» rispetto alla proposta concreta di materiali operativi specificamente rivolti a questa fascia d'età.

L'obiettivo primario del progetto «Fare sostegno nelle scuole superiori», che ha preso l'avvio con la pubblicazione dell'omonimo manuale (Scataglini, Cramerotti e Ianes, 2008) e prosegue con questi due volumi dedicati alla storia, è quindi proprio quello di iniziare a colmare — almeno in parte — questo vuoto, attraverso la proposta di materiali, spunti operativi e percorsi specifici rivolti all'inclusione degli alunni nella scuola secondaria di secondo grado.

Come abbiamo avuto modo di sottolineare in apertura, nella scuola secondaria di secondo grado il processo di integrazione degli alunni con disabilità non sempre è andato di pari passo con la proposta e l'attuazione di un'adeguata innovazione

didattica e metodologica. Questo è un problema reale ed estremamente attuale visto che, negli ultimi anni, il numero di alunni con disabilità è aumentato in modo significativo proprio in questo ordine di scuola.

Inoltre, se allarghiamo la nostra prospettiva e la nostra attenzione anche agli alunni che presentano una qualche tipologia di Bisogno Educativo Speciale (come indicato nella Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012 «Strumenti d'intervento per gli alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» e nella Circolare n. 8 del marzo 2013 recante le indicazioni operative per la sua attivazione), capiamo come questi numeri subiscano un aumento vertiginoso. Sul versante docenti poi, se calcoliamo che in media viene assegnato un insegnante di sostegno ogni due alunni con disabilità, e allo stesso tempo si auspica una stretta collaborazione e mediazione tra insegnanti di sostegno e insegnanti curricolari, capiamo come il numero di docenti coinvolti nella costruzione del difficile percorso di inclusione sia piuttosto consistente.

Da tutte queste necessità nasce quindi l'idea di questo percorso/progetto di ampio respiro al fine di coinvolgere insegnanti, educatori, genitori e tutti coloro che hanno a cuore l'integrazione e l'inclusione di tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, per creare una rete di idee, contributi, materiali didattici, esperienze e buone prassi.

Premesse e struttura dell'opera

Carlo Scataglini

Produrre materiali didattici utili all'integrazione di tutti gli alunni della classe significa partire da alcuni semplici ma fondamentali principi di carattere generale. Il primo aspetto da tenere bene in conto è che le classi di ogni ordine e grado di scuola sono caratterizzate da una forte eterogeneità. Non è possibile, pertanto, indirizzare le nostre osservazioni, le conseguenti riflessioni e i relativi interventi solo in vista dell'integrazione degli studenti diversamente abili. In ciascuna classe, infatti, vivono e si confrontano ogni giorno numerose diversità, abilità e difficoltà differenti, interessi e desideri assolutamente personali e originali. Non è pensabile, per questa ragione, incidere positivamente su un tale contesto limitandosi a contrapporre a una didattica del tutto «normale» una «speciale», cioè diversificata, semplificata, adattata, rivolta all'alunno o agli alunni che manifestano disturbi dell'apprendimento o difficoltà scolastiche. Creare una spaccatura tra chi segue il programma e chi invece incontra difficoltà nel farlo significa segnare una linea di confine e innalzare un muro difficilmente sormontabile, minando i principi stessi che regolano l'integrazione e l'inclusione nella classe. Integrare tutti gli alunni vuol dire dare a tutti la possibilità di condividere. Vuol dire creare i presupposti perché ciascuno possa stare all'interno di spazi, tempi, gruppi, ma soprattutto di attività comuni. Sono proprio le attività a rappresentare il passaggio della linea di confine e l'abbattimento di ogni muro che divide i percorsi educativi e didattici (Ianes, 2006; Ianes e Macchia, 2008). Non perdere mai di vista i possibili punti di contatto tra risorse, esigenze, interessi, obiettivi e strumenti presenti nella classe rappresenta una priorità assoluta, rispetto alla quale gli insegnanti non devono mai abbassare la guardia o allentare la propria attenzione. Difficilmente, infatti, si può essere integrati nella classe se manca una circolarità delle risorse di tutti gli studenti, direttamente utili a risolvere le esigenze degli altri; oppure se il percorso didattico della classe risulta frammentato e orientato verso obiettivi dei quali non sono visibili e concreti gli aspetti comuni; oppure ancora se gli strumenti utilizzati non sono adeguati e sufficientemente «partecipati» nella loro scelta e realizzazione (Ianes e Cramerotti, 2009).

Dicevamo in apertura dei principi che, a nostro avviso, stanno alla base di una valida integrazione di tutti gli studenti in classe. Detto dell'importanza della condivisione delle attività e mantenendo l'attenzione sulla forte eterogeneità di risorse, bisogni educativi speciali, interessi e desideri dei nostri alunni, riteniamo che gli aspetti fondamentali da attivare per un serio tentativo di integrazione siano:

- un approccio costruttivista per apprendimenti realmente significativi (Carletti e Varani, 2005; Novak, 2012);

- un atteggiamento metacognitivo e cooperativo che consenta la realizzazione di materiali didattici consapevolmente validi e condivisi nella classe (Andrich e Miato, 2003; 2007).

È da questi due fondamentali aspetti che vogliamo partire, prima di addentrarci nella struttura operativa, nelle finalità e nelle caratteristiche di questo testo.

UN APPROCCIO COSTRUTTIVISTA PER APPRENDIMENTI REALMENTE SIGNIFICATIVI

Quando si propone un'informazione alla classe, oppure si invitano gli alunni ad aprire il loro libro di testo alla tale pagina per prepararsi a seguire la spiegazione di un nuovo argomento, è importante essere consapevoli del fatto che ciascuno studente si trova in una sua situazione, personale e originale, davanti a tale attività. Ciascuna nuova informazione, infatti, va a incontrare un bagaglio di conoscenze ed esperienze di cui ciascuno studente, secondo proprie personali modalità, è portatore. È utile, quindi, fare una chiara distinzione tra apprendimento meccanico e significativo. Nel primo caso l'informazione viene considerata l'elemento centrale e fondamentale del processo di apprendimento: non conta *come* si apprende ma *cosa*. L'essenziale, molto spesso, coincide con la memorizzazione dell'argomento di studio, prescindendo dalle modalità originali di ciascuno, da ciò che ogni studente già conosce o ha vissuto nelle proprie esperienze, oppure di quanto egli possa essere motivato o interessato rispetto all'apprendimento.

Al contrario di quello meccanico, l'apprendimento significativo permette di collegare le nuove informazioni a concetti rilevanti già posseduti, preesistenti nella struttura cognitiva dello studente. Al momento di prendere visione delle informazioni, l'alunno non si pone esclusivamente come «recettore di dati», ma piuttosto è chiamato ad armonizzare le nuove informazioni che gli vengono fornite con strutture già possedute, costituite da conoscenze, competenze ed esperienze di vita. Lo studente, in pratica, costruisce il proprio apprendimento non dal nulla, ma fondandolo e organizzandolo su una base già esistente. L'abitudine a collegare in modo significativo i nuovi apprendimenti con quanto già posseduto è chiaramente frutto di un'impostazione della didattica legata alla costruzione, tanto più efficace quanto più risulta trasversale a tutti gli ambiti disciplinari e aperta alla condivisione e alle collaborazioni tra studenti (Novak, 2012; Novak e Gowin, 1989). Ponendosi di fronte a un argomento di storia, come di qualunque altra disciplina, è necessario che gli alunni diano insieme una risposta a domande fondamentali, quali:

- cosa sapevamo già sull'argomento?
- quali informazioni ci sembrano particolarmente interessanti?
- quali informazioni ci sembrano, invece, particolarmente difficili?
- quali possono essere considerate le informazioni principali fornite dal testo? Allo stesso tempo, è indispensabile una riflessione condivisa sulle strategie migliori per comprendere e memorizzare le informazioni in modo significativo.

E, allora, è necessario chiedersi:

- quali informazioni possono essere considerate «concetti generali»?
- e quali «concetti specifici»?
- come possono essere ordinate le informazioni, partendo dai concetti generali e legandoli a quelli specifici?
- quale strategia per la memorizzazione è più funzionale a questo tipo di testo?

In questo modo, l'apprendimento significativo e condiviso, al di là del mero obiettivo contingente di imparare a memoria le informazioni, produce effetti duraturi sulle stesse strutture cognitive degli studenti, che risultano così arricchite e possono facilitare gli apprendimenti futuri. Volendo sintetizzare, è possibile affermare che con apprendimenti realmente significativi:

- le conoscenze vengono ricordate più a lungo;
- la riflessione sul compito è più attenta e in grado di rilevarne gli aspetti essenziali (concetti generali e concetti specifici);
- per l'apprendimento si può contare su un bagaglio cognitivo ed esperienziale preesistente, tanto più ricco quanto più viene condiviso in modo collaborativo tra gli studenti;
- viene stimolato l'approccio strategico allo studio, ad esempio attraverso la scelta di modalità di memorizzazione maggiormente funzionali al tipo di argomento e di informazioni;
- viene favorita la classificazione delle informazioni, con l'aumento della differenziazione tra i cosiddetti concetti classificatori, cioè quelli che rappresentano una base per il collegamento tra le nuove informazioni e quelle acquisite in precedenza. Tale differenziazione facilita il futuro apprendimento di argomenti simili;
- viene consentita un'elevata generalizzazione delle conoscenze, che possono essere applicate a un'ampia varietà di nuovi problemi e contesti.

L'apprendimento significativo, d'altra parte, non è determinato solo da un unico fattore, consistente nella modalità della proposta educativa, ma prevede una serie di azioni volontarie da parte dello studente, dei suoi compagni e dell'insegnante. Ogni volta, infatti, che studenti e insegnanti riescono a concordare e condividere il significato di un'unità di conoscenza si verifica un apprendimento significativo.

UN ATTEGGIAMENTO METACOGNITIVO E COOPERATIVO CHE CONSENTA LA REALIZZAZIONE DI MATERIALI DIDATTICI CONSAPEVOLMENTE VALIDI E CONDIVISI NELLA CLASSE

Per risultare valido per ciascun alunno della classe, un materiale didattico non può essere costruito a priori, prescindendo dal confronto diretto con la classe, né essere considerato di per sé un prodotto finito. Anche il presente testo, sebbene porti il titolo di *Storia facile*, non deve spingere l'insegnante a pensare che si tratti, sempre e in ogni caso, di un materiale efficace e adatto per tutti. Esistono due aspetti essenziali, infatti, che rendono veramente valido uno strumento per imparare in modo significativo le informazioni disciplinari: la rielaborazione attiva e la partecipazione condivisa. Anche i libri di testo, nel momento in cui vengono utilizzati in maniera standardizzata per tutti gli alunni senza richiedere una rielaborazione da parte degli stessi studenti, molto spesso si scontrano con problemi di comprensione, poca motivazione allo studio, disinteresse e difficoltà a carico non solo degli alunni con deficit e disturbi dell'apprendimento ma spesso anche di quelli considerati più capaci. Un approccio passivo e poco collaborativo alle informazioni disciplinari genera molto spesso una scarsa significatività degli apprendimenti, con prevalenza di quelli meccanici o comunque legati esclusivamente a motivazioni estrinseche, come possono essere il raggiungere la sufficienza e l'evitare i debiti formativi. Per questa ragione occorre che i materiali didattici siano calibrati e adattati in situazione, vale a dire rielaborati in misura tale da rispondere alle reali esigenze educative, agli interessi e ai desideri di ciascuno studente della classe.

Tutto ciò può apparire, a un'analisi superficiale, un'intenzione troppo ambiziosa, addirittura irrealizzabile. Come si fa, ci si potrebbe chiedere, a rendere un capitolo di storia comprensibile e rispondente a interessi e desideri di alunni solitamente demotivati e disinteressati allo studio? Oppure, come è possibile far partecipare all'attività della classe sul testo di storia un alunno delle superiori con disabilità che riesce a leggere e comprendere solo frasi molto brevi ed elementari? Per rispondere alle due domande precedenti è necessario ribadire ancora una volta che l'integrazione è un processo che richiede chiarezza di obiettivi, partecipazione e collaborazione, potremmo dire sostegno, da parte di tutti gli attori che vi partecipano. È riduttivo, oltre che inefficace, pensare che il solo insegnante di sostegno possa semplificare le informazioni, oppure procurarsi materiali già semplificati, e proporli all'alunno in difficoltà, mentre la classe affronta lo stesso argomento oppure uno simile utilizzando il proprio libro di testo. Tale atteggiamento, pur avvicinando i percorsi didattici (si lavora su contenuti simili), mantiene un distacco tra l'operare della classe e quello dell'alunno con bisogni speciali, tra l'insegnante di sostegno e quelli disciplinari.

A nostro avviso, la vera inclusione nei percorsi didattici, educativi, emotivi ed esperienziali in classe, passa dalla partecipazione attiva, dalla collaborazione, dalla cooperazione. Passa, cioè, da un lavoro di rielaborazione attiva dei materiali didattici condotto in maniera organizzata e condivisa, meglio se per gruppi cooperativi, mantenendo e alimentando la consapevolezza, elemento indispensabile nei processi di apprendimento significativo, che rende i materiali veramente adeguati, motivanti, interessanti (Scataglini, Cramerotti e Ianes, 2008). I capitoli del libro di testo, così come le unità di lavoro del testo *Storia facile per le scuole superiori* diventano in questo modo una sorta di cantiere aperto, più che un prodotto finito, standardizzato, uguale per tutti e sempre pronto per l'uso. Un cantiere nel quale poter fornire agli alunni stimoli iniziali e anticipatori, come l'indicazione dell'idea principale, l'elencazione dei concetti chiave e una mappa concettuale iniziale, che rendano possibile una anticipazione su quanto si studierà su quell'argomento. Ancora, gli studenti potranno collaborare nel loro «cantiere di storia» attraverso un confronto con quello che già sanno sull'argomento, effettuando una ricognizione delle proprie conoscenze in merito. Le conoscenze di ciascuno, se è attivo in classe un atteggiamento partecipato che mira alla circolarità delle risorse, diventano naturalmente aiuti, chiarimenti e arricchimento per tutti i compagni. Considerare «cantiere» un materiale didattico vuol dire inoltre mettere a disposizione testi e informazioni a più livelli, da un livello base a uno semplificato, da uno più approfondito a uno sintetico e illustrato, da una cronologia degli eventi a un glossario che illustri le varie voci specifiche sull'argomento.

Tali strumenti, per quanto ricchi e variegati possano essere, non devono essere considerati esaustivi. È necessario lasciare spazio agli studenti per la ricerca di altre informazioni, per l'arricchimento del testo con altre immagini, per la semplificazione e l'adattamento del testo per i compagni che trovano eccessivo il numero delle informazioni e ostica la modalità attraverso la quale queste vengono presentate. Tutto ciò va attuato secondo un'adeguata ed efficace organizzazione, in cui la suddivisione di compiti e ruoli sia rispondente alle risorse e alle inclinazioni di ciascuno e i risultati siano evidenti e visibili per tutti. Essere consapevoli di ciò che serve in classe, di quali siano le necessità e di quali possano essere le strategie migliori per soddisfarle, di quali siano gli obiettivi e le finalità del lavoro, fornisce agli studenti la possibilità di intervenire in prima persona, individualmente e nel

gruppo classe, secondo una modalità cooperativa e metacognitiva che renda gli argomenti di storia strumento di crescita educativa e sociale. La proposta del testo *Storia facile per le scuole superiori* è quindi quella di presentare gli argomenti in una modalità eterogenea, che comprende strumenti di semplificazione, di sintesi e di approfondimento, e nello stesso tempo di stimolare la creazione in classe di un vero e proprio laboratorio per la costruzione di materiali adeguati, per i quali gli stessi studenti abbiano la consapevole possibilità di intervenire, rielaborare e creare.

COME È STRUTTURATO E COME SI UTILIZZA QUESTO TESTO

Seguendo i principi legati agli apprendimenti significativi di un approccio costruttivista e alle modalità metacognitiva e cooperativa di costruzione e gestione dei materiali didattici, questo testo presenta gli argomenti di storia per le scuole secondarie di secondo grado, a partire dal XIV secolo ai giorni nostri. Per ciascuna delle unità di lavoro vengono presentati molteplici strumenti, riferiti a livelli diversi di difficoltà e di approfondimento delle informazioni, in modo da fornire a ciascun alunno, anche a quelli con bisogni educativi speciali o disabilità, altrettante occasioni di apprendere in modo significativo e, nello stesso tempo, di trovare un punto di contatto con l'attività svolta dalla classe. Ogni sezione delle varie unità, d'altra parte, fornisce la possibilità di un ulteriore adeguamento del materiale, con nuovi approfondimenti o semplificazioni, integrazioni o ricerche, da effettuare ad opera degli stessi studenti in forma laboratoriale e cooperativa. In particolare, per ciascuna delle quattordici unità del volume, vengono forniti i seguenti elementi.

Idea principale

Ogni unità si apre con una breve sintesi del messaggio essenziale che il testo propone. Le informazioni riferite al periodo storico trattato vengono così racchiuse in poche righe, in modo da fornire agli studenti un anticipo di ciò che verrà discusso nel corso del capitolo stesso. Tale strumento può essere considerato un primo organizzatore anticipato, grazie al quale gli studenti possono iniziare a prendere contatto con l'argomento di studio, fare previsioni su quanto verrà proposto nel corso dello studio e operare confronti e collegamenti con quanto già conoscono o hanno vissuto in merito.

Concetti chiave

Con gli stessi obiettivi dell'idea principale, il testo, sempre in apertura di ciascun capitolo, propone i dieci concetti chiave che caratterizzano l'unità di studio. Se l'idea principale rappresenta il messaggio essenziale del testo, i concetti chiave ne costituiscono la struttura portante e i nodi di comprensione essenziali attraverso i quali si costruisce l'apprendimento delle informazioni. Anche i concetti chiave, ad ogni modo, vengono proposti nella fase iniziale allo scopo di stimolare la consapevolezza rispetto a quanto si studierà nel capitolo e hanno valore di organizzatori anticipati utili a facilitare il successivo studio delle informazioni.

Scheda di ricognizione delle conoscenze pregresse

Come abbiamo ricordato precedentemente, l'apprendimento significativo è quello che si costruisce integrandosi nelle strutture cognitive e nelle conoscenze

pregresse degli studenti. In questa sezione dei vari capitoli vengono proposte domande che stimolano proprio i collegamenti con quanto già conosciuto. Non è importante, in questa fase, che gli studenti rispondano in modo preciso, corretto ed esaustivo alle domande che vengono proposte loro, ma piuttosto è necessario che attivino percorsi cognitivi utili al ragionamento e procedimenti logici che utilizzino anche altre conoscenze, riferite sia alla storia che alle altre discipline scolastiche, e personali esperienze di vita.

Mappa anticipatoria

Prima di proporre le informazioni, attraverso due diverse tipologie di testi, ogni capitolo presenta una mappa anticipatoria contenente solo alcuni dei concetti relativi al periodo storico, legati tra loro secondo uno schema logico.

In questo modo, gli studenti hanno la possibilità di iniziare a prendere visione dei collegamenti tra le informazioni, seppure in modo preliminare e con valore di organizzatore anticipato.

Testo base

Le informazioni riferite al periodo storico trattato in ogni capitolo vengono proposte in forma completa nel testo base. Questo, suddiviso in paragrafi, rappresenta una base di partenza per l'individualizzazione degli apprendimenti e per gli eventuali adattamenti e semplificazioni che si rendessero necessari nella classe. È nel testo base che si possono trovare gli elementi utili e le «materie prime» da utilizzare nel «cantiere laboratoriale» per la preparazione di materiali didattici adeguati al quale accennavamo in precedenza. Nel testo base vengono messe a disposizione numerose informazioni, ma moltissime altre possono essere ricercate dagli stessi studenti su altri sussidi oppure tra le sconfinite risorse offerte dalla rete internet. Così come, partendo dal testo base, è possibile focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti del periodo storico, da approfondire o arricchire con ulteriori immagini o documenti. Allo stesso modo, il testo può essere semplificato o ridotto per quegli studenti per i quali si ritenga opportuno attuare un adeguamento dei contenuti e delle informazioni, pur mantenendo un diretto collegamento con quanto rappresenta argomento di studio per la classe.

Testo sintetico illustrato

Le informazioni principali vengono poi presentate in ogni capitolo in forma estremamente sintetica. Nel testo sintetico illustrato, infatti, ciascuno dei paragrafi del testo base viene riassunto in poche righe, fornendo agli studenti una versione agile ed essenziale di quanto è accaduto in quel determinato periodo storico. Ciascun paragrafo del testo sintetico rappresenta, nello stesso tempo, la didascalia di un'illustrazione che contribuisce a rendere le informazioni presentate più chiare e fruibili da tutti gli alunni.

Approfondimenti

Per ogni capitolo vengono forniti poi degli approfondimenti nei quali vengono presentati in forma più dettagliata alcuni aspetti del periodo trattato. Tale strumento, oltre a essere direttamente fruibile dagli studenti, indica una modalità

operativa che gli stessi alunni possono utilizzare per realizzare, a loro volta, ulteriori approfondimenti su altri aspetti dell'unità di studio.

Cronologia

Tutti i principali avvenimenti storici compresi in ciascun capitolo vengono poi ordinati e sintetizzati in una cronologia. Tale strumento risulta molto utile nel momento della sintesi e nel recupero delle informazioni, nonché per avere un quadro di riferimento cronologico generale degli avvenimenti che può stimolare collegamenti tra le informazioni apprese e riflessioni sui nessi di causalità tra gli avvenimenti stessi.

È bene precisare che le date degli avvenimenti storici, in alcuni casi e in particolare per quelli più lontani dai nostri tempi, risultano ancora controverse. Non è capitato di rado, infatti, che le diverse fonti e i testi da noi consultati proponessero date differenti per lo stesso avvenimento o per il medesimo periodo storico.

Glossario

Per alcuni termini, ritenuti fondamentali all'interno di ciascun capitolo, viene fornito un glossario che propone una definizione per ciascuno di essi, oltre a una spiegazione semplificata espressa in un linguaggio più esplicito e chiaro, che può risultare utile per molti alunni della classe. Anche il glossario può rappresentare uno strumento per l'intervento diretto degli studenti che, a loro volta, possono individuare altri vocaboli contenuti nel testo per i quali ricercare e trascrivere una definizione e poi realizzarne una semplificata.



Verifiche

Ogni capitolo prevede inoltre dieci schede di verifica, stampabili collegandosi al sito www.risorseonline.erickson.it, che risultano utili sia come esercitazioni finalizzate al potenziamento e al consolidamento degli apprendimenti sia come valutazione di quanto appreso dagli studenti. Le schede comprendono esercizi di completamento e comprensione del testo con diversi livelli di difficoltà, sequenze di avvenimenti storici da riordinare, domande a risposta multipla, esercizi di vero o falso, individuazione di errori nei testi, collegamento tra personaggi storici e azioni compiute, identificazione delle cause che hanno determinato particolari avvenimenti e delle relazioni esistenti tra gli stessi, individuazione sulla carta geografica dei luoghi in cui si sono svolti determinati fatti storici o si sono sviluppate importanti civiltà.



Mappa concettuale espansa

Tutti i concetti chiave di ciascun capitolo e le informazioni ad essi riferite, unitamente ai segni grafici che ne rappresentano i collegamenti logici, vengono raccolti in quattordici mappe concettuali espanse, disponibili online. L'utilità di tali strumenti è evidente per tutti gli studenti della classe in quanto essi forniscono un completo quadro visivo di insieme, estremamente sintetico e di facile lettura. La possibilità di visualizzare con immediatezza tutti i collegamenti tra i vari concetti consente a ogni studente di individuare con facilità le varie categorie di informazioni e di metterle in relazione attraverso una modalità fortemente significativa.



Periodo storico più recente (1950-2001)

Le Unità 13 (*L'equilibrio del terrore nel mondo diviso in blocchi, 1950-1973*) e 14 (*La fine del mondo bipolare e la globalizzazione, 1974-2001*) che coprono il periodo storico più recente che va dagli anni Cinquanta al 2001 sono disponibili online. Tale scelta è stata motivata dal desiderio di offrire materiali che possano essere costantemente aggiornati, visto che molti aspetti della storia più recente sono ancora suscettibili di ulteriori analisi e sistematizzazioni.

Bibliografia

- Andrich S. e Miato L. (2003), *La didattica inclusiva*, Trento, Erickson.
- Andrich S. e Miato L. (2007), *La didattica positiva*, Trento, Erickson.
- Bianchi F., Farello P. e Scataglini C. (2009), *Storia facile per le scuole superiori: Unità didattiche semplificate dalla preistoria al XIV secolo*, Trento, Erickson.
- Carletti A. e Varani A. (a cura di) (2005), *Didattica costruttivista*, Trento, Erickson.
- Ianes D. (2006), *La Speciale normalità*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (2009), *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita* (3 voll.), Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2011), *Usare L'ICF nella scuola*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Cramerotti S. (a cura di) (2013), *Alunni con BES – Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Ianes D., Demo H. e Zambotti F. (2011), *Gli insegnanti e l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Ianes D. e Macchia V. (2008), *Didattica per i Bisogni Educativi Speciali*, Trento, Erickson.
- Novak J. (2012), *Costruire mappe concettuali: Strategie e metodi per utilizzarle nella didattica – Nuova edizione di «L'apprendimento significativo»*, Trento, Erickson.
- Novak J. e Gowin D.B. (1989), *Imparando a imparare*, Torino, SEI.
- Scataglini C. (2004), *Esercitarsi in... storia*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2012a), *Storia facile per la classe quarta con la LIM*, Libro + CD-ROM, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2012b), *Storia facile per la classe quinta con la LIM*, Libro + CD-ROM, Trento, Erickson.
- Scataglini C. (2012c), *Storia facile per la classe terza con la LIM*, Libro + CD-ROM, Trento, Erickson.
- Scataglini C., Cramerotti S. e Ianes D. (2008), *Fare sostegno nelle scuole superiori*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. e Giustini A. (1998), *Adattamento dei libri di testo. Semplificazione progressiva delle difficoltà*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. e Giustini A. (1999), *Storia facile: Unità didattiche semplificate per la scuola primaria e secondaria di primo grado*, Trento, Erickson.
- Scataglini C. e Giustini A. (2004), *Storia facile 1: Un percorso nel tempo dalla Preistoria alle grandi scoperte geografiche*, CD-ROM, Trento, Erickson.
- Scataglini C. e Giustini A. (2005), *Storia facile 2*, CD-ROM, Trento, Erickson.

1347-1453

1

L'ALBA DELL'ETÀ MODERNA



PER STAMPARE LE
VERIFICHE
DI QUESTA UNITÀ VAI SU
www.risorseonline.ericson.it

IDEA PRINCIPALE

I segni del lento passaggio dal mondo medievale piegato dalla Peste nera a quello moderno si colgono in uno scenario caratterizzato dalla caduta dell'Impero bizantino, dalla diffusione di una nuova organizzazione politica fondata sul concetto di stato territoriale e dallo scoppio del primo grande conflitto europeo tra Francia e Inghilterra.

CONCETTI CHIAVE

1

Chiesa

6

Europa

2

Ciclo periodico

7

Impero

3

Crisi

8

Pestilenza

4

Decadenza

9

Stato territoriale

5

Demografia

10

Universalismo

SCHEDA DI RICOGNIZIONE
DELLE CONOSCENZE PREGRESSE

1. La parola «peste» che cosa ti suggerisce?

2. Quali potrebbero essere le conseguenze di una elevata mortalità tra la popolazione?

3. La parola «impero» che cosa ti ricorda?

4. Dopo la caduta dell'Impero romano d'Occidente che cosa avvenne in Oriente?

5. In quale forma l'Impero sopravvisse nel Medioevo?

6. La sede del papato è sempre stata Roma?

cio. Alla morte di Roberto d'Angiò, durante il regno della nipote **Giovanna I** (1343-1382) si scatenò una lotta per la successione tra vari rami degli Angioini. In quella lotta, che coinvolse il re d'Ungheria e il re di Francia, si inserì lo Scisma d'Occidente. La fedeltà del sovrano di Napoli all'uno o all'altro papa esistente non era una questione irrilevante, essendo formalmente il Regno di Napoli un feudo papale. Giovanna I riconobbe il papa di Avignone, essendo una discendente degli Angiò, ma il cugino Carlo non esitò a schierarsi con il papa di Roma. Ne scaturì un periodo di turbolenze, scontri militari, congiure. La stessa regina fu assassinata e il potere passò a **Carlo III di Durazzo**, anch'egli discendente dagli Angioini. Con la morte di Carlo, nel 1386, il trono passò al figlio Ladislao I che, essendo ancora bambino, ebbe come reggente la madre Margherita. Nella successione si inserì **Luigi II d'Angiò** che Giovanna aveva designato a succederle. Solo nel 1399 **Ladislao** poté assumere la corona di Napoli, dimostrando, come il padre Carlo, determinazione e forza nell'imporre la sua autorità ai baroni locali. A Ladislao si deve riconoscere che fu l'unico sovrano del Quattrocento a pensare all'Italia come un territorio da unificare sotto un'unica corona. In questo senso non esitò a espandersi nell'Italia centrale. Morì nel 1414 senza lasciare figli maschi. Gli succedette la sorella **Giovanna II** che regnò fino al 1435. Con l'ultima regina si estinse la dinastia degli Angiò-Durazzo, il che causò lo scoppio di un conflitto per la successione. Nel 1442 il Regno di Napoli fu conquistato dagli aragonesi che già regnavano in Sicilia. In **Sicilia**, dopo la caduta degli Svevi e un periodo di anarchia, la corona fu conquistata da Federico d'Aragona nel 1296. Il re e i suoi successori non riuscirono a sottomettere completamente i baroni locali, i cui presunti diritti contrastavano con l'efficiente esercizio del potere centrale. Solo con il re **Martino I**, figlio del re d'Aragona, si affermò l'autorità regia. Con la morte di Martino nel **1409** ritornò lo stato di anarchia precedente, per cui gli aragonesi fecero dell'isola una sorta di dipendenza della Corona d'Aragona.



Fig. 23 Regno di Napoli e di Sicilia.

24. DAL LATINO, AI VOLGARI, ALLE LINGUE NAZIONALI

Per secoli dopo la caduta dell'Impero romano in Occidente, in Europa il latino rimase la lingua del potere politico e della cultura, benché fosse parlata correntemente da una ristretta percentuale di persone. Non si trattava di una lingua materna per la popolazione, quanto di una seconda lingua utilizzata dai potenti, laici e religiosi, nonché dagli studiosi. Nei singoli stati si radicò l'uso delle **lingue volgari** cosiddette perché parlate dal popolo (volgo), anche negli affari pubblici e negli scambi mercantili. Le lingue volgari furono considerate per secoli una sorta di «degenerazione» della lingua latina, con contaminazioni dalle origini più svariate, in alcuni casi per influenza delle lingue parlate prima dell'espansione romana, in altri per quella delle lingue portate dai popoli giunti più tardi. Leggi, statuti e disposizioni cominciarono a essere scritti in lingua volgare con lo sviluppo delle città e la nascita dei Comuni. Considerate le distanze geografiche tra le varie comunità e la grande varietà di popoli che si stanziarono in Europa si può facilmente comprendere che non esisteva un unico volgare, ma che anche in territori relativamente ristretti vi fossero lingue parlate sempre più diverse l'una dall'altra. Una famiglia di lingue volgari, in cui si riconoscono elementi comuni, è quella delle cosiddette **lingue neolatine**, tra cui l'italiano, lo spagnolo, il francese, il portoghese



Fig. 24 Dante Alighieri, Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio.

e il rumeno. Uno degli aspetti più storicamente rilevanti della vulgarizzazione delle lingue è il fatto che, mentre nei vari stati in via di formazione in Europa si parlavano e si scrivevano lingue volgari molto diverse da quelle attuali, in Italia, anche se solo per quanto riguardava i ceti intellettuali, si affermò a partire dal Duecento una lingua scritta profondamente legata al volgare toscano, abbastanza simile a quella usata oggi, probabilmente per la centralità politico-culturale che assunse Firenze grazie al suo potere finanziario e mercantile.

Né si trattò di un caso isolato; infatti di lì a poco nacquero i grandi poeti **Dante Alighieri** (1265-1321), **Francesco Petrarca** (1304-1374) e **Giovanni Boccaccio** (1313-1375), autori di opere come la *Divina Commedia*, il *Canzoniere* e il *Decameron* che costituirono le fondamenta della letteratura italiana e, ai fini del nostro discorso, fissarono un modello linguistico e letterario da imitare per gli intellettuali italiani. Mentre in Europa la formazione degli stati territoriali fu all'origine dell'identità nazionale, in Italia fu la lingua a porne il fondamento, anche se tale identità rimase limitata alla dimensione culturale.

25. UNO SGUARDO AL RESTO DEL MONDO

Nell'**America centrale** gli **Aztechi**, un popolo dalle origini incerte con la fama di guerrieri feroci e coraggiosi, spesso al servizio di altri popoli stanziati in **Messico**, si stabilirono attorno alla prima metà del XIV secolo su un'isola paludosa del lago Texcoco. Da quel piccolo insediamento si sviluppò **Tenochtitlan**, la capitale dell'Impero. Il sito naturalmente difeso poté nel giro di pochi decenni ingrandirsi in ragione delle opere di bonifica e di costruzione di isole artificiali. Si ha notizia della nomina di un sovrano azteco intorno al 1376, con il nome di **tlatoani** (letteralmente «Sommo oratore», con allusione al potere supremo del re), nella persona di Acamapichtli. Gli Aztechi, saldamente insediati nel luogo in cui oggi sorge la capitale del Messico, costituirono la loro potenza su una solida organizzazione sociale. L'unità sociale minima era il **calpulli**, ossia una comunità organizzativa i cui membri erano ritenuti fortemente legati fra loro, forse dal punto di vista della discendenza. I quattro quartieri di Tenochtitlan comprendevano ciascuno vari **calpulli**, con un proprio capo detto **calpullec**. Grazie alla forte organizzazione sociale, gli Aztechi smisero di fornire truppe mercenarie ai regni esistenti e divennero essi stessi conquistatori. Attorno al 1425, con alcuni piccoli regni alleati, conquistarono lo stato Azcapozalco. Il successo dell'impresa consolidò le istituzioni esistenti. Accanto a quella del sovrano venne istituita una nuova figura, la **Donna Serpente**, introducendo, in questo modo, la credenza secondo la quale il mondo era retto da un principio maschile e da uno femminile.

Sulla costa settentrionale dell'attuale **Perù**, ancora fino al XV secolo, sorgeva il **Regno Chimor** di cui restano le grandi canalizzazioni che univano cinque valli. Più a sud, intorno al lago Titicaca, a quasi 4000 metri di altezza si sviluppavano altre comunità, la cui fonte principale di sussistenza era basata sull'allevamento di lama e alpaca che fornivano lana, pelle e carne, nonché sulla coltivazione della patata che cresceva in alta quota e non necessitava di opere irrigue come nelle regioni di Chimor la cui agricoltura produceva mais e cotone. Si ha notizia di un insediamento di un gruppo specifico, gli **Inca**, intorno al 1250 nella valle dove sorse **Cuzco**. Si trattava di una piccola popolazione che almeno fino al 1400 non manifestò alcun disegno egemonico sul territorio circostante. A partire dalla prima metà del XV secolo,

gli Inca iniziarono una politica di espansione estendendo il loro dominio prima a tutto il Perù, e poi alle regioni circostanti, finendo per sottomettere gran parte dell'arco andino.

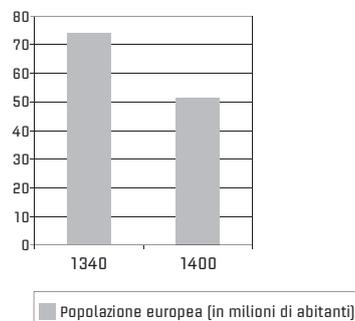
In **Asia** il grande Impero mongolo, conquistato da Gengis Khan all'inizio del Duecento, ingrandito e consolidato dai suoi successori, affermò un solido predominio continentale unitario per buona parte del XIII secolo. In realtà, già dalla morte di Gengis Khan esso si suddivise in vari imperi regionali in contatto fra loro ma reciprocamente indipendenti. In **Cina** la dinastia mongola degli Yuan governò fino al **1368**, quando prese il potere la dinastia autoctona dei **Ming**. Più a sud **India** e **Persia** furono a lungo suddivise in regni e potentati locali, e raramente unificate. Nel 1369 un nuovo condottiero, **Tamerlano**, si impose su altri signori della frammentata struttura politica dell'area centro-asiatica, prima della regione a nord della Persia e poi di quelle circostanti. Con un esercito composto essenzialmente da truppe turche portò la guerra in una vastissima area, dalla Russia all'India, seminando il terrore per le atrocità che venivano perpetrate sui vinti e sulla popolazione sottomessa. Nell'Asia orientale, di fronte alla costa bagnata dall'oceano Pacifico e orgogliosamente indipendente dai grandi imperi continentali mongolo e cinese, fioriva da secoli il **Giappone**, entrato da tempo nel cosiddetto Medioevo giapponese, che si protrasse fino al Seicento.

Il **continente africano** era caratterizzato da una notevole espansione dell'Islam dalle coste mediterranee e orientali verso l'interno. Nell'area sub-sahariana sorsero importanti regni come quello del **Ghana**, che già dal X secolo controllava le vie mercantili che univano le regioni aurifere dell'Africa occidentale al Maghreb. Successivamente l'impero del **Mali**, di cultura e religione musulmana, ebbe con le città di Gao e Timbuktu splendidi centri di cultura e potere politico. L'impero cominciò a decadere a partire dalla fine del XIV secolo, a vantaggio del più tardo **Impero Songhai**. Più a sud, di fronte al golfo di Guinea sorse il **Regno di Benin**. Più a est, attorno al lago Ciad sorse il **Regno di Kanem-Bornu**, che si estese nel tempo fino a dominare una vasta regione dell'Africa centrale; nel Corno d'Africa, era invece situato l'antico **Regno d'Etiopia**. Più a sud, nel centro dell'Africa equatoriale, sorgeva il **Regno del Congo**.

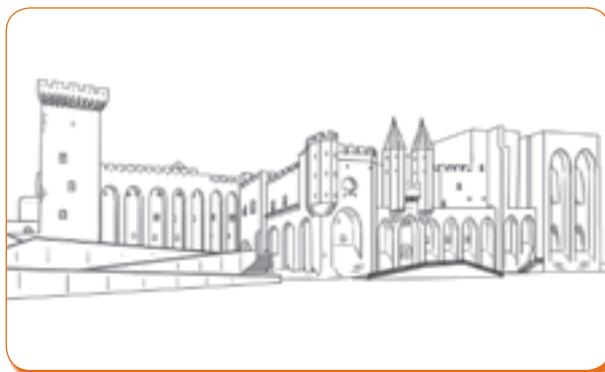
TESTO SINTETICO ILLUSTRATO

1. ASPETTI DEMOGRAFICI

La «Peste nera» del 1347-1351 provocò la morte di un terzo della popolazione europea. La pandemia aveva un andamento ciclico.

**2. LA FINE DELLA CATTIVITÀ AVIGNONESE E IL GRANDE SCISMA**

Tra il 1309 e il 1377 il papato ebbe come sede la città di Avignone, sotto la protezione e il controllo del re di Francia.

**3. LA CRISI DELLA CHIESA**

Durante il concilio di Costanza si superò il Grande scisma, ma i movimenti di dissenso contro la Chiesa di Roma continuarono a ribadire gli ideali di povertà e a condannare la vendita delle indulgenze.

**4. LA GUERRA DEI CENT'ANNI: LA SUPERIORITÀ INGLESE**

Nel 1338 iniziò una guerra tra Inghilterra e Francia che durò più di cento anni. La guerra ebbe inizio con lo sbarco dell'esercito inglese guidato dal re Edoardo III di Inghilterra.



5. GIOVANNA D'ARCO E LA VITTORIA FRANCESE

Le sorti della guerra mutarono a favore della Francia quando alla guida dell'esercito fu posta Giovanna d'Arco, che con il suo entusiasmo portò il re alla vittoria.



6. LE RIVOLTE POPOLARI IN FRANCIA E IN INGHILTERRA

Durante la guerra dei Cent'anni scoppiarono in Francia e in Inghilterra delle rivolte popolari perché i contadini pagavano pesanti tasse per finanziare il conflitto.



7. IL PRESTIGIO DELLA MONARCHIA IN FRANCIA

Dopo la guerra dei Cent'anni la monarchia francese esercitava il proprio dominio su gran parte della Francia. Unico stato concorrente era il ducato di Borgogna.



8. LA CRISI DINASTICA IN INGHILTERRA

La sconfitta nella guerra dei Cent'anni coincise con una crisi nella successione al trono d'Inghilterra per l'estinzione del ramo principale dei Plantageneti.

