

SSIS
Scuola Interateneo di Specializzazione
per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria
Sede di Torino
Indirizzo linguistico letterario

Relazione finale di abilitazione
Classe di concorso
A043

Problemi di motivazione nella didattica della storia: un intervento sulla I guerra mondiale

Anno Accademico 2006-2007

Supervisore: Prof. Roberto Crosio

Specializzanda: Patrizia Moretti (291842)

PARTE PRIMA

LE TEORIE DI RIFERIMENTO

Il modello teorico di riferimento

La ricerca ha ampiamente dimostrato che i processi di apprendimento si spiegano attraverso la stretta interazione esistente tra le caratteristiche cognitive dello studente (le abilità innate, gli stili di intelligenza, le disposizioni all'apprendimento, etc.), i procedimenti metacognitivi (le strategie di studio, l'analisi delle conoscenze e competenze apprese, la gestione della memoria, etc.) e le componenti motivazionali (le aspettative, il sistema di attribuzioni, etc.). L'esperienza di insegnamento conferma la validità di tali presupposti teorici, poiché i docenti riscontrano costantemente la forte correlazione tra il successo scolastico e il possesso di tutte e tre le componenti fondamentali dell'apprendimento: buone abilità di base, corrette strategie di studio e una positiva spinta motivazionale.

Generalmente in sede didattica si è inclini a focalizzare l'attenzione sulla cognizione e la metacognizione, relegando la riflessione sull'importanza della motivazione ad un ruolo essenzialmente marginale.

Rossana De Beni e Angelica Moé definiscono la motivazione come "una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'inizio, la direzione, l'intensità e la persistenza di un comportamento diretto ad un compito¹". Da tale enunciato emerge con netta evidenza che il principio di motivazione può essere utilizzato a scuola per capire perché un allievo svolge un determinato compito, come lo svolge (direzione), quanto insiste nel portarlo a termine (intensità) e le ragioni per cui mantiene vivo l'interesse e l'impegno sul compito stesso (persistenza). La motivazione, pertanto, è la componente che induce il discente ad applicarsi con costanza e a resistere e superare difficoltà e insuccessi.

L'assenza di componenti motivazionali viene dagli insegnanti perlopiù attribuita a mancanza di volontà, allo scarso supporto offerto dalla famiglia, o al carattere attrattivo dei numerosi stimoli con cui gli studenti entrano a contatto al di fuori del contesto scolastico e rispetto ai quali non sembrano poter competere le proposte più impegnative della scuola². I docenti, quindi, tendono ad isolare i problemi motivazionali, attribuendoli a cause esterne o comunque considerate indipendenti dal contesto di apprendimento. Anche quando l'insegnante riconosce la sua difficoltà nel coinvolgere gli allievi nello studio, soggiace in lui

¹ R. De Beni, A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000. p. 37.

² P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino, 1997, p. 298.

l'idea che il problema motivazionale possa essere risolto da un qualche intervento esterno. La tendenza a confinare la motivazione in fattori esterni si radica in alcune convinzioni di senso comune abbastanza diffuse³:

1. in primo luogo si ritiene che la motivazione si configuri in una sorta di pulsione interna che induce a soddisfare un bisogno che può riguardare l'interesse o la curiosità per gli argomenti, capace di promuovere uno stato di attivazione che spinge l'allievo ad applicarsi nello studio. Qualora, invece, la pulsione venga a mancare, insorge la demotivazione

2. l'idea che la demotivazione sia un problema intrinseco all'allievo, a cui va attribuita la responsabilità del mancato coinvolgimento nello studio. Ciò implica che il docente più che promuovere si limita a valutare la motivazione e nello stesso tempo che adduca come giustificazione al cattivo rendimento unicamente la dimensione delle capacità dei singoli

3. la convinzione che la motivazione realmente valida sia quella intrinseca. Tale idea, però, non tiene conto che l'attitudine intrinseca ad autogenerare il gusto di imparare, ricavandone piacere, rappresenta un obiettivo da raggiungere e non un punto di partenza per un curriculum di studi.

Per cercare di identificare i motivi di fondo di un atteggiamento demotivante è necessario innanzitutto evitare di ricorrere a luoghi comuni o banali semplificazioni, incapaci di mettere in moto le risorse di studenti restii allo studio. I recenti studi di ricerca psicologica⁴, al contrario, hanno sottolineato l'opportunità di acquisire la consapevolezza che la motivazione verso lo studio o la sua mancanza è il risultato di un complesso intreccio di variabili, di tipo individuale, sociale e contestuale, e in primo luogo rivestono una funzione determinante le possibilità di apprendimento e le passate esperienze di successo o insuccesso.

I fattori che sembrano maggiormente influire sulla disposizione positiva dei ragazzi verso lo studio sono il carattere intrinseco della motivazione e il senso di autoefficacia⁵. In merito al primo sono state identificate due dimensioni fondamentali della motivazione intrinseca verso lo studio⁶: la curiosità e la preferenza per le sfide, che stimola l'allievo ad impegnarsi in prestazioni complesse per mettere alla prova le proprie capacità di comprensione e di ragionamento. I discenti intrinsecamente motivati studiano con costanza e lo fanno per interesse e soddisfazione personale, dedicandovi molto tempo ed energie. La motivazione intrinseca allo studio si accresce quando i discenti hanno l'opportunità di

³ Cfr. Boscolo, *op. cit.*, p. 83.

⁴ Cfr. D. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento scolastico: fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Società Editrice Internazionale, Torino 2002, p. 168.

⁵ Cfr. Boscolo, *op. cit.*, p. 90.

⁶ E. Deci, R. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press, 1995, p. 160.

condividere con i compagni problemi, interessi e percorsi collaborativi di ricerca su determinate tematiche⁷. Se, invece, gli allievi studiano in quanto unicamente supportati da motivazione estrinseca, allora il loro impegno mira a ricevere ricompense immediate, come dei buoni voti, o l'apprezzamento da parte dell'insegnante e compagni. La motivazione estrinseca costituisce senz'altro uno stimolo forte per i ragazzi ed è in grado di favorire l'applicazione in attività poco accattivanti; tuttavia è necessario che non diventi la ragione dominante dell'impegno profuso, perché indebolirebbe i fattori intrinseci⁸.

Il secondo fattore citato è il senso di autoefficacia nello studio, con cui si intende le credenze dell'allievo relative alla sua personale competenza nel gestire un'attività difficile di studio conseguendo risultati positivi⁹. La riuscita nello studio è un concetto che unifica comportamenti anche molto diversi ma tutti rilevanti sul piano motivazionale: spingere l'allievo a porsi degli obiettivi e ad impegnarsi per conseguirli, per accrescere la propria competenza o fare bella figura, oppure per sostenere degnamente il confronto con i compagni¹⁰. Il timore di non riuscire sovente fa desistere lo studente dall'intraprendere compiti sfidanti, al fine di proteggere l'immagine del Sé da eventuali insuccessi che potrebbero compromettere il valore e la stima del sé¹¹.

L'immagine del Sé come studente inizia a delinarsi precocemente, quando, in virtù dei primi successi o fallimenti, l'alunno inizia a percepire la propria competenza nello studio e a provare le emozioni associate: sicurezza e orgoglio oppure ansia e frustrazione. Su di essa influisce, inoltre, l'approvazione o la disapprovazione di insegnanti, compagni e familiari, dal momento che le prestazioni sono soggette anche al confronto sociale. Una significativa trasformazione riguarda il progressivo declino della percezione di competenza. Da alcune indagini¹² è emerso che con l'avanzare della scolarità gli allievi sono inclini a rappresentarsi in modo sempre meno ottimistico le loro abilità nello studio e connettono sempre più strettamente tale percezione con le convinzioni sull'intelligenza e sul compito e con gli aspetti emozionali. Nel passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado cresce quindi la sfiducia verso le proprie abilità cognitive e si assiste ad un disinvestimento verso quei traguardi di competenza scolastica a cui insegnanti e genitori attribuiscono valore. Senza dubbio il graduale declino dell'immagine del sé-studente assume un particolare significato motivazionale. Con l'aumentata consapevolezza delle difficoltà del compito, si profilano

⁷ D. Stipek, *op. cit.*, p. 180.

⁸ E. Deci, R. Ryan, *op. cit.*, p. 185.

⁹ Cfr. R. De Beni, A. Moé, *op. cit.*, p. 144.

¹⁰ Cfr. Boscolo, *op. cit.*, p. 84.

¹¹ Cfr. R. De Beni, A. Moé, *op. cit.*, p. 150.

¹² Cfr. Boscolo, *op. cit.*, p. 102.

sempre maggiori possibilità di incorrere nell'insuccesso e un conseguente senso di frustrazione¹³. Il discente, conscio del fatto che a scuola il valore personale dipende soprattutto dalla riuscita, nel tentativo di salvaguardare la propria immagine, tende ad allontanarsi dalle situazioni che egli percepisce come minacciose per la stima del sé: mette, quindi, in atto una serie di strategie di *self-handicapping*¹⁴ quali l'avere altri impegni da assolvere, il rimandare continuamente lo studio o l'aver frainteso le consegne dell'insegnante, per giustificare la propria volontà di fuga dal compito ed evitare il fallimento. Per contrastare tali attività di "sabotaggio della dimostrazione di capacità"¹⁵, diventa fondamentale da parte dell'insegnante nutrire fiducia nella possibilità di riuscita degli allievi, che a sua volta presuppone:

- il contrastare l'instaurarsi precoce di convinzioni statiche di incapacità
- distinguere l'esito conseguito nelle prestazioni dal giudizio di valore attribuito allo studente in quanto persona
- tutelare la stima del sé nelle situazioni in cui lo studente incontra l'insuccesso
- fare in modo che l'allievo si prefigga obiettivi importanti, affrontando con convinzione di successo compiti in cui si richiedono competenze impegnative

In merito a quest'ultimo punto, è stato osservato che essi esercitano un forte impatto dal punto di vista motivazionale: se gli allievi coltivano degli obiettivi, vuol dire che nutrono delle aspirazioni personali e che si impegneranno per realizzarle¹⁶.

A proposito del primo punto mi sembra opportuno evidenziare il fatto che gli studenti sono particolarmente sensibili ed esposti alle credenze degli insegnanti circa le loro capacità: spesso i docenti si comportano in modo differente nei confronti di allievi a basso e ad alto rendimento¹⁷. Ai primi, considerati incapaci di sostenere prove complesse, si assegnano compiti di facile esecuzione e gli errori sono imputati a scarsa capacità; ai secondi si somministrano, invece, compiti stimolanti e gli errori sono generalmente attribuiti a stanchezza. Gli obiettivi di basso livello prefissati per la prima tipologia di studente congiunti con le basse aspettative nutrite dagli insegnanti nei loro confronti vanno, senza dubbio, a detrimento dell'attivazione di una spinta motivazionale che li induca ad evitare di orientarsi costantemente verso prestazioni minime.

¹³ Cfr. Boscolo, *op. cit.*, p. 110.

¹⁴ J. W. Atkinson, *La motivazione*, Bologna, il Mulino, 1974. Tutti i termini in corsivo costituiscono i paragrafi del secondo capitolo del testo di Atkinson.

¹⁵ R. De Beni, A. Moé, *op. cit.*, p. 152-155.

¹⁶ Cfr. Boscolo, *op. cit.*, p. 105.

¹⁷ Cfr. D. Stipek, *op. cit.*, p. 188.

Strettamente connesso con il senso di autoefficacia, e quindi determinante ai fini di una spinta motivazionale, è l'insieme delle convinzioni sull'intelligenza che un soggetto elabora nel corso del tempo¹⁸. Gli studenti che considerano l'intelligenza come un'entità imm modificabile sono orientati unicamente verso *obiettivi di prestazione*, applicandosi al solo fine di raggiungere buoni esiti da esibire, e in caso di insuccesso si scoraggiano facilmente di fronte alle difficoltà e tendono a reagire in modo depressivo. Il perdurare di questo stato emotivo può condurre l'allievo alla cosiddetta *sindrome da impotenza appresa*, difficilmente superabile senza un intervento esterno che induca l'individuo a leggere correttamente da un lato le difficoltà dei compiti e dall'altro l'entità delle proprie capacità. Solo ricostruendo un corretto approccio alla difficoltà, è possibile superare lo stato di ansia incontrollata e ristabilire un parziale equilibrio. Di solito gli studenti che soffrono di questa sindrome sono facilmente individuabili: la loro caratteristica peculiare è la rassegnazione, in genere espressa con un apatico "non ci arrivo". Per evitare che gli studenti attribuiscano cause errate ai loro insuccessi scolastici, l'insegnante deve quindi guidarli nel processo di attribuzione causale. Solitamente l'insuccesso è determinato non da mancanza di abilità, ma da errate strategie metacognitive o da mancanza di impegno e costanza nello studio. Pertanto gli studenti devono essere abituati a distinguere le cause dell'insuccesso non solo tra interne all'individuo (mancanza di impegno, abilità, disinteresse) ed esterne (difficoltà del compito, mancanza di aiuto, fortuna), ma anche tra cause controllabili (impegni) o incontrollabili (le richieste dell'insegnante, la mancanza di abilità). Se non si inducono gli studenti ad individuare le ragioni dell'insuccesso, ogni strategia di recupero dell'insufficienza si rivela vana e sterile.

I discenti che, invece, hanno una visione *incrementale dell'intelligenza* perseguono *obiettivi di padronanza*, rinvigorendo il loro impegno di fronte agli ostacoli e si cimentano nell'individuazione di strategie adatte. E', pertanto, necessario che nei docenti si generi la propensione a promuovere modelli adattivi o disadattivi di risposta nei contesti di apprendimento, allo scopo di supportare le componenti motivazionali, capaci di promuovere idee, obiettivi e atteggiamenti positivi verso lo studio.

¹⁸ Cfr. C. S. Dweck, *Teoria del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Centro Studi Erickson, 2000.

Alcune riflessioni sui problemi di motivazione nella didattica della storia

Sovente gli allievi tendono a riversare impegno e tempo soltanto in quelle discipline immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, mentre trascurano gli insegnamenti apparentemente avulsi dai loro interessi quotidiani. Nel novero di questi ultimi è sicuramente contemplato il caso della storia, per la quale gli studenti provano tendenzialmente una certa avversione, dovuta all'inutilità che a loro parere sembra connotarla. La posizione della maggior parte degli allievi, destinatari del mio percorso didattico, verso tale disciplina appare, sulla base di quanto riferitomi dalla tutor, in perfetta sintonia con l'orientamento sopraesposto. Un'esigua minoranza della classe, poi, pone la sua attenzione allo studio della storia unicamente al fine di conseguire un buon voto, piuttosto che rispondere all'esigenza di raggiungere obiettivi di padronanza intesi a ricostruire la complessità dei problemi e impadronirsi delle strategie più efficaci per decifrare la complessità del reale.

L'obiettivo dell'intervento attivo è stato pertanto di potenziare e in alcuni casi promuovere la motivazione allo studio della storia, considerata noiosa e spesso priva di valore sul piano pratico.

Prima di meditare sulle modalità di intervento atte a supportare la spinta motivazionale, mi sono interrogata sulle ragioni profonde dell'atteggiamento "morbido" dei ragazzi verso la storia, riconducibile essenzialmente alla mancanza di senso storico. A tale proposito mi ha particolarmente colpito l'osservazione di Dano Turrini¹⁹, che, richiamandosi al pensiero di Fernando Savater, sostiene che la coscienza storica procede dalla coscienza della morte, che è scoperta del limite, della fine e quindi dell'inizio, del fatto umano e storico. Poiché molti ragazzi fortunatamente considerano la morte come cosa che non li riguardi direttamente, non sono pertanto consci del valore del passato per il loro presente e futuro. Il senso di onnipotenza caratteristico degli adolescenti rappresenta una barriera per la comprensione del vero significato e quindi dell'utilità della storia.

Per invitare gli studenti ad un approccio significativo alla disciplina, ho riflettuto sugli argomenti addotti da alcuni studiosi tra cui in particolare Umberto Eco, che nella prefazione al libro di Lozano *Il discorso storico* circa la rilevanza dei racconti storici, personali e collettivi, afferma "che essi costituiscono una sorta di repertorio alla luce del quale interpretiamo il mondo in cui viviamo e le vicende che ci hanno coinvolto o che vediamo accadere"²⁰.

¹⁹ D. Turrini, *Il laboratorio in classe*, in G. Angelozzi, C. Casanova, *La Storia a scuola. Proposte per la didattica e l'insegnamento superiore*, Carocci editore, Roma 2005, pp. 120-121.

²⁰ H. Girardet, *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, La Nuova Italia, Milano 2001, p. 23.

Secondo Bruner²¹ la storia "fornisce una mappa dei ruoli e dei mondi possibili", aiutandoci a distinguere tra realtà e fantasia e grazie ad essa siamo agevolati nell'arduo compito di "costruirci aspettative realistiche in base alle quali agire"²². Mi sono parsi, inoltre, decisamente stimolanti i contributi teorici di Bartlett²³, per il quale la storia svolge una funzione di primo piano nello sviluppo e arricchimento della capacità di ricordare, che è un'attività che consente di riutilizzare le esperienze e le conoscenze passate, per orientarsi e rispondere alle nuove e imprevedute richieste avanzate da un mondo in perenne cambiamento. In tal senso il ricordare è un'attività ricostruttiva finalizzata all'adattamento all'ambiente ed è guidata dai bisogni del presente. Le testimonianze citate hanno rappresentato la base teorica di riferimento a partire dalla quale ho meditato sulla natura orientante della storia, cioè sulla sua capacità di indicarci chi siamo, raccontandoci chi siamo stati e da dove veniamo, e di collocarci nel tempo, prefigurando, attraverso il passato, il futuro verso il quale tendiamo.

Ritengo che il requisito fondamentale che un insegnante deve possedere, perchè si impegni ad abbattere la barriera di indifferenza degli allievi verso la storia, sia la passione o almeno l'interesse per la disciplina: un docente che non prova amore per la materia non sarà certamente in grado di suscitare curiosità e motivare i ragazzi allo studio. Nonostante un fattore di personalità quale la passione rappresenti una valida componente trainante, se gli allievi non vengono a loro volta motivati da ragioni intrinseche, quali l'interesse o la curiosità epistemica, o da stimoli estrinseci, come l'approvazione degli insegnanti o la promessa di ricompense, difficilmente, si applicano nello studio, sottraendo tempo ed energie ad attività ritenute più interessanti e più piacevoli²⁴. Al fine di individuare strategie utili alla promozione o, nei migliori dei casi, al rafforzamento del loro interesse verso la disciplina, si rende necessaria da parte del docente un'attività di ascolto costante dei propri discenti: solo attraverso tale modalità comunicativa è possibile conoscere le loro esperienze, le loro propensioni e i loro bisogni, da cui ritengo non si possa prescindere per individuare gli aspetti della storia capaci di stimolarli maggiormente. La storia della mentalità, del quotidiano e dei sentimenti offre senza dubbio un repertorio di tematiche più vicine all'esperienza individuale dei ragazzi e permette loro di mettere in discussione il generale rifiuto per la materia²⁵. L'intervento attivo ha previsto a tale scopo lezioni introduttive e la lettura e l'analisi di fonti narrative e iconografiche legate agli aspetti considerati.

²¹ J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988 p. 83.

²² Girardet, *op. cit.*, p. 23.

²³ F.C. Bartlett, *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale* (1932), 1974, Milano p. 268.

²⁴ E. Deci, R. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press, 1995, cap. I e II.

²⁵ Cfr. Angelozzi, *op.cit.*, p. 17.

Poiché il motivo principale della riluttanza degli studenti nei confronti della storia risiede nel fatto che non vi riescono a rintracciare nulla di fondamentale per la propria esistenza, si è tentato di promuovere una loro opera di immedesimazione nella cruda realtà del tempo, nella convinzione che la virtuale condivisione dei sentimenti possa aiutare a favorire l'interesse per i contenuti proposti.

A causa della comprovata riluttanza degli allievi per la storia politica²⁶, mi sono proposta di fornire in proposito le indicazioni necessarie alla comprensione del quadro storico di riferimento, tralasciando eventuali approfondimenti.

Scelta delle modalità dell'intervento didattico e degli strumenti da privilegiare.

La scelta di orientare il tirocinio attivo al potenziamento della motivazione allo studio della storia e la consapevolezza dei tempi relativamente brevi di attenzione degli allievi, mi hanno indotto a considerare l'opportunità di variare nell'arco dell'ora di lezione l'attività didattica, alternando a momenti di lezione frontale, consistenti spazi di interazione docente-discenti, secondo la strategia della lezione euristica. Allo scopo di coinvolgere gli allievi in un processo di co-costruzione delle conoscenze, li ho costantemente sollecitati ad un'attiva partecipazione, attraverso ripetute e frequenti richieste di *feedback* e domande-stimolo dirette a farli ragionare su temi mirati. In piena sintonia con gli orientamenti della scuola attuale, ho considerato l'importanza di porre l'accento sull'aspetto costruttivo dell'insegnamento-apprendimento, sul saper fare oltre il semplice sapere. In virtù di ciò, si sono costantemente proposte la lettura e l'analisi di fonti narrative e iconografiche, volte a far svolgere all'allievo le seguenti operazioni²⁷:

- comprendere le informazioni fornite esplicitamente
- trarre dal documento le informazioni che se ne possono ricavare mediante inferenze
- distinguere i fatti dall'interpretazione
- formulare ipotesi sulle finalità del documento e sull'intenzione del suo autore
- confrontare fonti diverse, dello stesso genere o di generi differenti, tenendo conto delle posizioni dei loro autori, e individuare se le fonti forniscono informazioni identiche, analoghe, diverse ma complementari, divergenti ma non tale da escludersi a vicenda o invece contraddittorie.

Gli strumenti utilizzati sono stati:

²⁶ Cfr. Angelozzi, *op.cit.*, p. 16.

²⁷ R. Neri, *Insegnare la storia nella scuola media*, La Nuova Italia, Firenze 1998, p. 90.

-il libro di testo in uso alla classe: A. R. Leone, *Orientarsi nella nuova storia*, Vol. III, Sansoni, Milano 2000.

-fonti e materiali iconografici tratti dal libro di testo e dal motore di ricerca Google(<http://images.google.it>).

-esercizi distribuiti in fotocopia alla classe, tratti da altri manuali scolastici²⁸.

Durante il percorso didattico si è privilegiato pertanto uno stile cognitivo di tipo sia visuale sia verbale e le operazioni mentali stimolate sono state sia di carattere logico-induttivo(con attività di analisi da svolgersi individualmente), sia logico-deduttivo(per i miei interventi frontali).

Per la verifica dei requisiti di base mi sono avvalsa dell'uso di una mappa concettuale riportata dal libro di testo²⁹, grazie alla quale sono riuscita ad identificare conoscenze sbagliate, incomplete, misconoscenze e a capire dove ancorare i concetti da proporre agli allievi, in modo da favorire processi di apprendimento significativo.

Dedico i due paragrafi successivi all'approfondimento teorico delle implicazioni didattiche dell'uso delle mappe concettuali e delle fonti storiche.

Le mappe concettuali

La logica delle mappe concettuali³⁰ ha origine nella teoria dell'apprendimento di David Ausubel, enunciata negli anni Sessanta, la quale fa leva sui concetti di "sussunzione cognitiva" o "apprendimento per assimilazione". La teoria di Ausubel fa riferimento ad un modello di memoria semantica di tipo gerarchico e sostiene che l'uomo conosce attraverso la sua struttura cognitiva la quale, interagendo con l'ambiente circostante, crea la conoscenza. Questa interazione avviene mediante l'apprendimento significativo: quando i nuovi concetti esperiti dal soggetto conoscente assumono significato in virtù della sua struttura cognitiva e vengono incorporati in essa si ha apprendimento significativo. Quando questo processo di attribuzione di significato e di incorporazione non avviene, l'apprendimento è puramente meccanico, non destinato a modificare stabilmente le strutture cognitive del soggetto. È quindi fondamentale per poter costruire nuova conoscenza in modo significativo, sapere quali concetti sono stati già incorporati nella struttura cognitiva preesistente, al fine di collegare a questi le nuove informazioni mediante opportune relazioni. Ausubel parla di informazioni nuove, che per essere incorporate nella struttura cognitiva del soggetto conoscente devono

²⁸ In particolare: R. Neri, *Nuovo Progetto Storia. Dall'inizio del XX secolo alla Seconda Guerra Mondiale*, La Nuova Italia, Firenze 2002; S. Paolucci, G. Signorini, *Il Corso della storia, Il Mondo Contemporaneo*, Zanichelli editore, Bologna 2005; S. Nicola, *Il Quaderno di Lavoro. Il nuovo tutto storia 3*, Petrini Editore, Torino 1997.

²⁹ Cfr. allegato 2.

³⁰ Per approfondire questa sezione mi sono avvalsa del sito www.xoomer.virgilio.it/roberto_crosio/mappe_concettuali_costamagna.htm.

essere logicamente significative. Tali contenuti sono logicamente significativi in virtù delle relazioni che potenzialmente questi possono stabilire con la struttura cognitiva preesistente.

Le condizioni perché queste relazioni si verificano sono tre:

1. i contenuti da apprendere devono avere una coerenza interna
2. il soggetto cosciente deve possedere una struttura cognitiva che contenga delle informazioni che potenzialmente, per similitudine, analogia o continuità, possono entrare in relazione con il nuovo contenuto di conoscenza
3. il soggetto cosciente deve essere motivato a mettere in relazione la sua struttura cognitiva con le nuove informazioni

I concetti vengono incorporati attraverso quattro fasi:

1. assimilazione: avviene nel momento in cui un nuovo concetto si lega in modo significativo ad un concetto preesistente nella struttura cognitiva, ristrutturandola in parte o interamente
2. differenziazione progressiva: avviene quando un nuovo concetto viene innestato nella struttura cognitiva e la struttura si riorganizza: essa si differenzia, differenziando i livelli di conoscenza e i modi di conoscere precedenti
3. conciliazione integrativa: avviene nei momenti in cui un nuovo concetto assimilato cambia la struttura cognitiva preesistente
4. apprendimento sovraordinato o cognizione complessa: avviene quando per mezzo dell'assimilazione di un nuovo concetto è possibile collegare un certo numero di concetti già appresi o da apprendere

È per merito del biologo Novak che la concezione di conoscenza di Ausubel, resa operativa attraverso lo strumento della mappa concettuale, viene rivalutata e assume notorietà a livello mondiale.

E' possibile descrivere tre tipi di mappe concettuali:

1. cognitive: esplicitano le conoscenze e i modi di ragionare di un soggetto rispetto all'argomento specifico; possono essere usate per una valutazione di tipo diagnostico e progettuale
2. mentali: esplicitano una successione di idee costruita attraverso relazioni logico-associative; possono essere usate per una valutazione diagnostica e progettuale o *in itinere*
3. strutturali: sintetizzano i concetti principali in un'unità informativa di dimensioni e complessità variabili; possono essere usate, in sostituzione di prove scritte e orali, per una verifica sommativa.

Da quanto riportato si comprende l'utilità delle mappe sia per chi impara sia per chi insegna.

Esse aiutano l'alunno a:

- collegare nuove e vecchie conoscenze
- schematizzare e rendere espliciti i significati nascosti dentro una rete di proposizioni
- mettere a fuoco le idee chiave
- pianificare le operazioni da compiere
- sintetizzare ciò che è stato imparato
- stimolare la creatività
- favorire l'apprendimento metacognitivo
- sfruttare la potenza della memoria visiva

Per l'insegnante:

- percorso da seguire per concordare e organizzare con gli studenti i significati
- per identificare:
 - a. conoscenze pregresse
 - b. conoscenze sbagliate/incomplete/misconoscenze
- in fase di valutazione quantitativa e qualitativa

La costruzione di significato da parte dell'alunno attorno ad un concetto non è mai riconducibile ad un'acquisizione del tipo tutto-o-nulla, ma è descrivibile piuttosto come uno sviluppo, un evolversi di un sistema di proposizioni e collegamenti.

Le fonti

Dalla definizione tardo ottocentesca di fonte storica intesa come "risultato delle attività umane"³¹ o "tracce lasciate dal pensiero e dalle azioni degli uomini del passato"³², con l'esclusione dei resti naturali, o di oggetti che comunque non rechino una diretta impronta dell'uomo, si è passati attualmente a considerare fonti "non solo le tracce che è possibile rinvenire dell'esistenza dell'attività dell'uomo, ma il mondo tutto, così come noi lo possiamo leggere intorno a noi con ogni strumento possibile"³³. La classificazione del materiale storico è un'operazione estremamente complessa. Richiamandomi ai risultati della scuola storica,

³¹ E. Bernheim, *Lehrbuch des historischen Methode*, Duncker und Humblot, Leipzig 1889, p. 252

³² C. V. Langlois, V. Seignebos, *Introduction aux études historiques*, Hachette, Paris, 1898, p. 1

³³ G. Galasso, *Nient'altro che storia. Saggi di teoria e di metodologia della storia*, Bologna, il Mulino, 2000, p. 302.

Droysen³⁴ propose una tripartizione dei "materiali", che contiene un riferimento alla natura più o meno monumentale del materiale storico:

1. **i resti o avanzi**, ossia "l'infinita molteplicità delle cose che possono essere trattate come fonti immediate" e che portano un segno del passato

2. **i monumenti**, come le iscrizioni, le monete, gli stemmi, le opere d'arte architettoniche, che presentano già un'elaborazione e l'intenzione di trasmettere alla posterità gli eventi nella forma della memoria

3. infine, **le fonti vere e proprie**, che possono essere scritte o orali e che già propongono un'immagine riflessa dei fatti.

Contro tale impostazione si schierò Benedetto Croce, che sostenne l'impossibilità di ripartire il materiale storico se non ai fini di mera utilità pratica³⁵. Federico Chabod³⁶ si è fatto portavoce di questa impostazione del problema, proponendo una classificazione sulla base del solo aspetto materiale, senza alcun rimando a criteri interpretativi:

1. le **fonti scritte**, come documenti e cronache, ripartendole ulteriormente in fonti documentarie e fonti narrative

2. Le **fonti figurate**, come quadri, caricature, carte geografiche e topografiche, monete, fotografie

3. Le **fonti orali**, come leggende e tradizioni

Una classificazione ulteriore più "dinamica" del materiale storico è stata compiuta da Topolsky³⁷, che individua un duplice criterio di ripartizione delle fonti:

- **la natura diretta o indiretta**

- **la forma scritta o non scritta**

Riporto, infine, a conclusione del breve *excursus* sui tentativi di classificazione del materiale storico, le impostazioni teoriche di Bloch e Febvre, fondatori delle "Annales". Il primo lo suddivide³⁸ in due gruppi, distinti dal criterio della volontà di testimoniare il passato:

1. **testimonianze volontarie**

2. **testimonianze involontarie**

Durante l'attività di tirocinio attivo mi sono ampiamente avvalsa dell'uso di fonti, al fine di porre l'accento sull'aspetto costruttivo dell'insegnamento-apprendimento, sul saper fare oltre il semplice sapere.

³⁴ J.G. Droysen, *Istorica. Lezioni di enciclopedia e metodologia della storia (1857)*, Guida, Napoli, 1994.

³⁵ B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, Laterza, Bari, 1966.

³⁶ F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Laterza, Bari 1973, pp. 58-60.

³⁷ Cfr. J. Topolsky, *Metodologia della ricerca storica*, il Mulino, Bologna, 1975.

³⁸ M. Bloch, *I re taumaturghi*, Einaudi, Torino, 1974, p. 49.

Focalizzando l'attenzione sulle fonti iconografiche, la scelta di servirmi di immagini ha risposto alla volontà di dilatare la capacità di comprensione degli allievi, in considerazione dell'impatto immediato che esse hanno. Lungi dal ritenere la lettura delle immagini più "facile" di quella dei testi scritti, ho riflettuto sulla necessità di essere "messe in parole", perché a differenza dei discorsi e dei testi le conoscenze che pure esse comunicano non sono di tipo verbale.

Circa l'uso dei romanzi nella didattica della storia è importante sottolineare che il romanzo è "una accumulazione involontaria di fatti e di opinioni sui fatti"³⁹ e che in esso è possibile reperire materiali di tipo non tradizionale per fare storia. Questa registrazione (fedele perché inconsapevole) emerge con maggior chiarezza nelle parti secondarie di un'opera, dove l'autore descrive usi, opinioni, umori diffusi e modi di vita. Il romanzo può essere utilizzato come fonte per due tipi di ricerca: storia sociale e storia della mentalità. Esso può in particolare divenire "la fonte privilegiata per un'indagine sulla vita materiale delle diverse classi sociali che prende in esame i seguenti aspetti: la casa, l'arredamento, la servitù, gli abiti, il cibo, [...]"⁴⁰.

A proposito dell'uso dei testi narrativi come fonti nella ricerca storica si impone la necessità di meditare su due problemi essenziali: l'attendibilità delle informazioni storiche da esse ricavate e il loro grado di rappresentatività sociale. In merito al primo punto occorre considerare che "ogni fonte non è rinvenuta, ma costruita operativamente dallo storico; i dati vergini non esistono"⁴¹. Per il secondo aspetto, per cui si afferma che le opere letterarie costituiscono modi eccezionali di rappresentare aspetti della realtà, dei quali forniscono immagini molto individuali, bisogna evidenziare che il dibattito epistemologico contemporaneo ha sottoposto a profonda revisione critica ogni troppo netto contrasto fra individuale e collettivo, insistendo sui concetti-chiave di "identità/differenziazione", "differenza", "complessità"⁴².

Spostando l'asse della nostra attenzione dagli storici di mestiere ai docenti, l'uso dei testi narrativi come fonti nella didattica della storia porta in primo luogo ad affrontare la questione della complessità delle mediazioni multidisciplinari e settoriali che l'analisi di esse richiede agli insegnanti e agli studenti. Tra le varie contro-obiezioni avanzate ritengo degna di nota l'ipotesi di un percorso curriculare verticale, graduato dal semplice al complesso, ossia da un

³⁹ Cfr. M. Nacci, *Il romanzo come fonte storica*, in AA. VV., *Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1985, p. 139.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 139.

⁴¹ M. Gusso, *L'uso dei testi narrativi come fonti nella ricerca e nella didattica della storia*, in AA. VV., *Ricerca e didattica*, cit., p. 172.

⁴² *Ibidem*, p. 173.

approccio predisciplinare ad approcci disciplinari e a sviluppi multidisciplinari, nei vari cicli scolari⁴³. La possibilità di intrecciare analisi tematica, storica e narratologica, infine, costituisce senza dubbio un modo per valorizzare "le due anime" degli insegnanti di lettere: l'anima storiografica e quella linguistica o storico-letteraria.

Il docente che intende fruire dei testi narrativi come fonte storica occorre che presti costantemente attenzione alle situazioni didattiche in cui opera e nei quali vi rientrano⁴⁴:

1. i tempi che si possono dedicare nell'economia dell'insegnamento della storia all'analisi dei testi narrativi
2. i rinforzi che possiamo ottenere da altre discipline di insegnamento
3. le specifiche "pre-conoscenze" degli studenti
4. le nostre pre-conoscenze e la nostra disponibilità ad aggiornarci
5. lo stato delle ricerche storico-sociali e narratologiche sui problemi e testi in esame.

⁴³ *Ibidem*, p. 182.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 183.

PARTE SECONDA

IL PROGETTO

Premessa

Ho svolto il modulo di tirocinio attivo per la classe A043 presso la Scuola Secondaria di primo grado "A. Meucci" di Torino. Il percorso didattico si è incentrato sulla I guerra mondiale ed è stato pensato per la classe III I, che ho avuto modo di conoscere l'anno scorso durante l'attività di tirocinio osservativo. L'intervento attivo si è concentrato verso la metà del primo quadrimestre (novembre), inserendosi nella programmazione annuale stabilita dalla docente titolare per quel periodo dell'anno.

La scuola

La Scuola Secondaria di primo grado "A. Meucci" è attualmente composta dalla sede centrale in via Revel 8, una succursale in Corso Matteotti 9, una in Corso Matteotti 6, tutte operanti nel Quartiere Centro. La scuola gode di cospicue ed efficienti risorse strutturali equamente distribuite. L'utenza è eterogenea: comprende allievi provenienti da famiglie residenti in zona o che lavorano nei dintorni. Gli alunni sono diversificati per provenienza, livello socio-economico e grado di apprendimento. Tale diversità è vista dalla scuola come un'importante occasione di arricchimento culturale, umano e civile che consente agli studenti di superare concezioni di intolleranza nei confronti di ogni diversità.

La situazione in entrata è estremamente variegata: in genere gli allievi provenienti dalla scuola elementare "G. Carducci" hanno una buona preparazione, come le schede personali dei singoli allievi attestano, ma ci sono casi di studenti con preparazione appena sufficiente e alunni, in particolare extracomunitari e altri con situazione di handicap, che presentano notevoli difficoltà di apprendimento.

La situazione in uscita è caratterizzata da un livello piuttosto buono che consente alla gran parte degli alunni di procedere con sicurezza e successo negli studi superiori. La scuola Meucci si fa interprete delle esigenze formative degli allievi e si propone precisi obiettivi cognitivi e comportamentali. In merito ai primi, mira a fornire gli strumenti per la comprensione dei fenomeni artistici, musicali, scientifici e di tutto ciò che è cultura, a valorizzare le abilità di ciascuno nell'ambito delle varie materie e nella specificità di ogni disciplina, a far conoscere e ad usare la lingua italiana nei suoi molteplici registri, a far comprendere e approfondire le strutture logico-matematiche, e a far acquisire le capacità di analisi, sintesi, memorizzazione e rielaborazione in tutte le discipline, nonché a stimolare la capacità critica. Sotto il profilo degli obiettivi comportamentali si propone in particolare di

sollecitare gli alunni ad una socializzazione proficua e profonda, affinché migliorino i rapporti interpersonali e si crei un clima collaborativo e stimolante.

Per il raggiungimento degli obiettivi succitati, la scuola ha elaborato un piano dell'offerta formativa basato sull'ampliamento del *curriculum* di base, omogeneo per tutti gli alunni, attraverso la partecipazione a progetti di ampio respiro e ad attività integrative interdisciplinari curricolari ed extracurricolari. Ho rilevato la particolare importanza del progetto Orientamento e del progetto Ulisse, che propone un intervento sul tema della gestione dei conflitti rivolto agli alunni delle classi prime, un servizio di sportello con uno psicologo a disposizione degli alunni durante tutto l'anno scolastico in modo individuale, ed infine interventi sull'educazione all'affettività per le classi terze. Per abituare gli alunni alla frequentazione dei musei, la scuola in collaborazione con la Circostrizione 1 ha attuato il progetto "Amico Museo", che prevede visite al Castello di Racconigi, al Museo del Risorgimento e al Museo Egizio ed attività correlate quali ricerche guidate e visite condotte dai ragazzi per un pubblico di loro coetanei. Al fine di sensibilizzare gli studenti in merito all'importanza dell'uso degli strumenti informatici, la scuola ha approvato alcuni progetti per la costruzione di ipermedia e per l'avvio all'uso del personal computer limitatamente al Pacchetto Office. Per aumentare negli alunni la consapevolezza di appartenere all'UE e fornire loro gli strumenti per inserirsi e operare in essa correttamente, la Meucci promuove attraverso il progetto Lingue, lo studio di più di una lingua straniera parlata in Europa e costanti ed intensi contatti con le scuole di altre nazioni per creare una scuola europea. Per poter rendere flessibile l'offerta formativa, l'istituto ha adottato in via sperimentale l'unità didattica di 55 minuti con il conseguente generarsi per ogni singolo docente del debito formativo. A seguito della contrazione dell'unità d'insegnamento tutti gli allievi sono tenuti a completare il loro percorso formativo con il recupero del tempo scuola in due unità didattiche settimanali. Gli alunni possono scegliere quali laboratori frequentare e usufruire nei giorni di rientro del servizio mensa, predisposto in tutte le sedi. I laboratori pomeridiani sono organizzati in varie aree (linguistica, tecnico-scientifica, artistica, sportiva e musicale) e degna di nota è a mio avviso l'attività che prevede la realizzazione di un giornalino d'istituto con la simulazione di una redazione composta da rappresentanti delle classi seconde e terze, coordinati dai docenti di lettere.

La classe

La classe III I è composta da diciotto alunni (dodici maschi e sei femmine), quattro dei quali inseriti nel precedente anno scolastico. Due alunni sono di origine straniera e sono

seguiti dall'insegnante di sostegno per nove ore settimanali. Rispetto all'anno scorso è stato respinto soltanto un ragazzo che ha scelto di cambiare istituto. Nessuno dei promossi è passato alla classe successiva con un debito da estinguere in storia. Per quanto concerne la valutazione dei livelli culturali generali degli allievi, la tutor presenta la classe come mediamente buona, abbastanza omogenea riguardo a preparazione, impegno e interesse verso le attività proposte. Quest'anno a dispetto dell'anno scorso, l'impegno nello studio è aumentato e il clima di effervescenza si è placato. Nella classe non sono emerse situazioni di difficoltà comportamentali: in genere gli allievi hanno un atteggiamento controllato e responsabile e il gruppo classe è riuscito ad assorbire ed in parte a condizionare gli alunni tendenzialmente esagitati. Ho riscontrato nel corso dell'attività osservativa del precedente anno di trovarmi in sintonia col giudizio della docente titolare, notando in generale una buona preparazione e attenzione da parte della classe. Mi sembra, inoltre, di poter affermare che in generale le relazioni tra docente accogliente e gli alunni sono improntate al rispetto e alla franchezza. L'insegnante si rivolge agli studenti in modo affettuoso e affabile, si dimostra sempre disponibile all'ascolto e ai chiarimenti ed è molto attenta ai problemi familiari degli allievi, spesso disorientati a seguito di situazioni particolarmente complesse. E' perfettamente consapevole delle difficoltà che gli alunni possono incontrare nel loro percorso scolastico, dei momenti più critici che possono attraversare nel loro processo di crescita e con grande sensibilità e umanità spesso li esorta ad affrontare i problemi e non esita a richiamarli e a rimproverarli per indurli al superamento dei momenti di sconforto. Il clima si presenta pertanto piuttosto rilassato e tranquillo e gli studenti sembrano perfettamente a loro agio.

La classe tra prerequisiti e bisogni formativi

Al momento dell'inserimento nell'attività didattica della classe, l'insegnante aveva già affrontato in storia i seguenti argomenti⁴⁵:

- 1) L'Europa e il mondo all'alba del XX secolo (economia, società e stati dell'imperialismo europeo)
- 2) l'Italia giolittiana

La docente accogliente mi ha riferito di aver trattato gli aspetti culturali, sociali ed economici dell'Europa della fine del XIX secolo, focalizzando l'attenzione dei discenti sui concetti di nazionalismo, imperialismo e colonialismo. A proposito del periodo della *Belle-époque* l'insegnante ha tratteggiato il profilo economico, politico e sociale delle maggiori potenze coinvolte nel futuro conflitto mondiale: Inghilterra, Francia, Germania, Stati Uniti, Impero Austro-Ungarico e Russia.

⁴⁵ Cfr. Allegato 1

Gli studenti sono stati in particolare invitati a meditare sul nuovo sistema di alleanze, che contemplava la presenza di due blocchi contrapposti: la Triplice Intesa e la Triplice Alleanza.

Limitatamente alla nostra realtà nazionale, gli allievi si sono soffermati sui caratteri e sulle conseguenze della politica giolittiana, nonché sulle dinamiche della politica di espansione coloniale dell'epoca, legate in particolare all'occupazione della Libia, di cui sono stati messi in luce le conseguenze, gli schieramenti interni, lo svolgimento dei fatti e gli esiti.

Il mio intervento si è basato sulla necessità di motivare l'intera classe allo studio della disciplina, richiedendo l'attenzione soprattutto degli studenti maggiormente demotivati e pertanto meno propensi allo studio; su precisa indicazione della tutor ho, inoltre, mirato a potenziare la capacità di sintesi degli allievi, importante requisito per affrontare lo studio nelle Scuole Superiori e raggiungere risultati soddisfacenti sia nei colloqui orali sia nello svolgimento delle verifiche scritte.

Motivazioni della scelta dell'argomento e sue finalità

La scelta dell'argomento risponde in larga parte alle necessità della programmazione didattica della docente accogliente, che prevede per la classe e il periodo dell'anno scolastico in cui si colloca il modulo di tirocinio attivo (novembre) la trattazione della I guerra mondiale. Dal punto di vista disciplinare la presentazione dell'argomento suddetto è motivato dall'assoluta importanza che l'evento riveste all'interno delle future dinamiche storiche: nel corso della guerra avanzano infatti problemi e situazioni che si sviluppano lungo tutto il Novecento: il crollo dell'eurocentrismo, il tramonto della politica delle *élites*, l'inaugurazione dell'età delle grandi masse, che travolge i modi di vita, la mentalità e il sentire politico degli uomini del primo Novecento. L'analisi storica della I guerra mondiale gravita attorno ai concetti di appartenenza e identità che si realizzano nella realtà di stati e popoli definiti in senso strettamente nazionale. Permettendo all'allievo di riconoscersi nella storia della sua nazione, si favorisce il processo di acquisizione di identità che sta alla base del senso stesso dell'insegnamento della disciplina. Più in generale invitando gli studenti a cogliere il senso del divenire storico dell'Europa e più ampiamente dell'uomo, si cerca di promuovere in loro l'acquisizione di una visione più complessa della realtà umana, superando la prospettiva semplicistica che spesso li connota. Il percorso didattico si è prestato molto efficacemente all'analisi delle relazioni tra i fatti e tra i fatti e i fenomeni. La mia azione di insegnamento ha pertanto mirato a supportare l'acquisizione della capacità di stabilire i nessi tra fenomeni e avvenimenti, permettendo ai discenti di fissare le nuove conoscenze nella mappa cognitiva

attraverso la costituzione di una solida rete, i cui diversi elementi si rafforzano a vicenda. A tale scopo ho preceduto secondo una duplice modalità:

-ho posto attenzione alla rete di relazioni esistenti tra i fenomeni analizzati nel corso della lezione e della lettura del manuale in adozione

-ho sollecitato gli allievi allo svolgimento di esercizi specifici mirati all'individuazione di cause e relative conseguenze di avvenimenti e fenomeni storici considerati.

Strettamente legata al raggiungimento dell'obiettivo disciplinare generale indicato risulta l'attenzione prestata nel corso della trattazione del segmento storico considerato alla focalizzazione e distinzione del concetto di causalità come fattore scatenante, dalla causalità come preconditione e dallo scopo come finalità dell'intervento umano⁴⁶. Ho ritenuto importante, per chiarire ulteriormente i rapporti di causa-effetto tra fenomeni e avvenimenti, ribadire la distinzione, già affrontata dalla docente titolare, tra successione e causalità, poiché sovente i ragazzi tendono ad identificare i due concetti. Costante è stata la volontà di far percepire agli allievi la dimensione temporale dei fenomeni e degli eventi storici, richiamando puntualmente l'uso dei due fondamentali operatori di relazioni temporali: la successione e la durata. L'esposizione dei singoli eventi si è appellata all'assoluta necessità di rafforzare, o talora promuovere, la capacità di collocare eventi e fenomeni nello spazio. A tale scopo si è ritenuto opportuno fare continuamente riferimento alle cartine geostoriche presenti sul libro di testo e a quelle presenti sull'atlante storico opportunamente fotocopiate. Tenendo conto dell'asse spazio-temporale si è proceduto alla presentazione degli argomenti, individuando le macrocategorie della contestualità storica di riferimento: il periodo compreso tra il 1914-1918 è stato infatti analizzato considerando le variabili geo-politiche, giuridico-istituzionali, culturali e tecnico-scientifiche, rispondendo così all'esigenza di fornire un quadro di riferimento globale della I guerra mondiale secondo i suoi molteplici aspetti. In piena coerenza con le modalità didattiche dell'insegnante titolare, ho sostenuto l'importanza di un approccio meditato e complesso alla disciplina, al fine di mostrare agli allievi le cosiddette finalità "interne" della storia⁴⁷, ossia la messa a punto di procedure concettuali e operative per conoscere e comprendere la realtà umana nel tempo; tale operazione ha supportato l'obiettivo formativo del potenziamento della motivazione allo studio di essa all'interno della classe.

Rispetto alle valenze culturali la conoscenza dei fatti/fenomeni e l'analisi delle loro relazioni all'interno del macroevento della "grande guerra" permettono di comprendere il significato di scelte artistiche e stilistiche di letterati italiani e stranieri coevi, nella piena consapevolezza della forte interazione esistente tra letteratura e storia. Il conflitto mondiale,

⁴⁶ Cfr. in proposito Neri, *op. cit.*, p. 86.

⁴⁷ Cfr. Girardet, *op. cit.*, p. 170.

infine, presenta indubbiamente il carattere di un'esperienza fortemente traumatica, *incipit* di un secolo connotato da numerose forme di violenza; l'analisi dell'incredibile cifra di morti e feriti, conseguenza della condotta belligerante degli Stati, induce a ribadire con ancor più insistenza il valore di una società fondata sulla cultura della pace, pronta a rifiutare le "ragioni" stessa della guerra.

La programmazione dell'intervento didattico

La fase di progettazione ha richiesto tempo, energie e incontri frequenti con la tutor, che si è mostrata molto disponibile nel delineare insieme un percorso didattico di 12 h, che tenesse conto dei prerequisiti e dei bisogni formativi degli allievi.

Espongo di seguito la modellizzazione dei contenuti programmati:

Lezione

La prima parte della lezione prevede la compilazione individuale da parte degli allievi della mappa concettuale presente sul manuale in adozione al termine del capitolo terzo⁴⁸. L'esercizio mi consente di verificare l'acquisizione da parte dei discenti di alcuni concetti-chiave per la comprensione del futuro quadro storico da delineare; mi soffermo in particolare sul significato del termine nazionalismo, sulla differenza esistente tra nazionalismo e patriottismo, sulla relazione che intercorre tra nazionalismo, imperialismo, militarismo e colonialismo. Procedendo con l'esame della mappa concettuale, focalizzo l'attenzione degli studenti sulle tensioni nazionali e internazionali, a cui i pan-movimenti hanno dato origine e invito gli allievi a ricordare i due blocchi di alleanza contrapposti della Triplice Intesa e Triplice Alleanza. In merito alle tensioni nazionali, si riassume attraverso opportune domande-stimolo la situazione dell'Italia (scioperi, questione meridionale), Francia, Russia (rivoluzione del 1905) e Austria-Ungheria (conflitti etnici). Dopo la correzione della breve verifica dei prerequisiti, il cui possesso mi è stato anticipato dalla docente titolare in sede di colloquio preliminare, affronto il discorso sulle cause del conflitto. Al fine di favorire negli allievi la comprensione dei nessi tra fenomeni ed eventi, distingo la causalità intesa come fattore scatenante dalla causalità intesa come preconditione. A proposito di quest'ultima mi servo della lavagna per schematizzare le condizioni che facilitano lo scoppio della guerra:

- le potenze europee sono rivali per il possesso delle colonie
- i movimenti nazionalisti propagandano la guerra
- la Francia vuole riappropriarsi dell'Alsazia e della Lorena
- l'Inghilterra teme la potenza economica e militare dell'impero germanico
- le popolazioni slave dei Balcani aspirano all'indipendenza

⁴⁸ Cfr. Allegato 2.

-i trattati di alleanza impegnano gli Stati ad intervenire in difesa degli alleati

Per favorire l'individuazione spaziale delle aree geopolitiche considerate intendo servirmi di alcune carte storiche⁴⁹. Pongo l'attenzione degli studenti in particolare sulla questione balcanica, di cui metto in evidenza il vuoto di potere creato dalla crisi dell'Impero Ottomano, le mire espansionistiche dell'Austria-Ungheria e dell'Impero Russo sulla penisola, nonché l'appoggio che Russia e Serbia davano all'aspirazione delle popolazioni slave della regione ad unirsi in uno Stato indipendente. Presento l'attentato di Sarajevo come fattore scatenante del conflitto, come occasione per l'Austria per tentare l'eliminazione definitiva della Serbia, a partire dal quale una catena di dichiarazioni di guerra estese rapidamente il conflitto all'intera Europa.

II lezione

La lezione è incentrata sulla presentazione degli eventi significativi della fase iniziale del conflitto e sul suo progressivo ampliamento; si definisce e si individua su una cartina storica⁵⁰ il sistema delle alleanze scattato a seguito dell'attacco dell'Austria alla Serbia e si sottolinea, motivando, la posizione neutrale assunta dall'Italia. Si riflette, a partire dal coinvolgimento dell'immenso Impero Inglese, sulla dimensione mondiale del conflitto, giustificando la definizione di "grande guerra". Invito gli allievi a prendere visione di alcuni manifesti e cartoline⁵¹ che incitavano le popolazioni civili a credere negli scopi della guerra e nella vittoria e a resistere e a sostenere l'esercito: si introduce così il ruolo significativo della propaganda che presenta la guerra come un conflitto di idee e di culture e viene vissuta non solo come lotta e confronto di sistemi politici, ma come scontro fra diverse concezioni del mondo e insanabile contrasto di razze. Si sottolinea il tratto di modernità di questo conflitto rintracciabile proprio nel suo carattere di guerra ideologica. Attraverso l'analisi-guidata e il commento delle cartoline proposte sollecito i discenti ad ampliare il discorso sulla mentalità del tempo, ponendo l'accento sulla trasformazione della cultura, che da attività universale e sovranazionale si abbassa a strumento di giustificazione e di propaganda delle parti in lotta. Focalizzo l'attenzione dei discenti sull'errore di prospettiva delle nazioni europee coinvolte nel conflitto, che, convinte di partecipare ad una "guerra lampo", più o meno breve come quelle che si erano verificate nel corso dell'Ottocento, si impegnarono al contrario in una guerra che durò oltre quattro anni. La durata e il numero di stati coinvolti non costituiscono gli unici elementi di distinzione rispetto ai precedenti conflitti; un'assoluta novità infatti è rappresentata

⁴⁹ Cfr. Allegato 3. La prima cartina è tratta da Paolucci, Signorini, *op. cit.*, p.117, le ultime due dal Nuovo Atlante Storico De Agostini, Novara 1998, pp. 103-104.

⁵⁰ Cfr. Allegato 4. La cartina è tratta da A. Desideri, M. Themelly, *Storia e Storiografia, il Novecento: dall'età giolittiana ai nostri giorni*, III, Casa editrice G. D'Anna, Messina-Firenze, 2005 p. 106.

⁵¹ Cfr. Allegato 5. Le immagini proposte sono tratte dal manuale alle pp. 78-79.

dal carattere di guerra totale assunto dall'evento: esso non solo impegna gli eserciti ma l'intera compagine delle nazioni. L'economia, le capacità produttive, le risorse morali, le strutture politiche e sociali vi furono tutte ugualmente messe alla prova.

Nella parte restante della lezione gli allievi sono invitati a svolgere individualmente gli esercizi distribuiti in fotocopia relativi alla comprensione dei fatti e fenomeni spiegati⁵², che termineranno come compito domestico.

III lezione

Dopo un breve riepilogo richiesto agli allievi dei punti essenziali affrontati nella precedente lezione e la correzione degli esercizi assegnati per casa, passo a considerare con l'ausilio di una carta storica presente sul manuale in adozione i quattro fronti di combattimento (occidentale, orientale, turco e balcanico)⁵³. Concentrandomi sul fronte occidentale, sottolineo il passaggio da una guerra di movimento ad una logorante guerra di posizione e di trincea, di cui mostro agli allievi alcune immagini significative⁵⁴. Propongo inoltre la lettura di una scheda del manuale sulla vita dei soldati nelle trincee⁵⁵; si sottolinea la necessità avvertita dai militari di costruire dei ripari a causa dell'enorme potenza distruttiva delle nuove armi, capaci di trasformare gli scontri in campo aperto in un reciproco massacro. Insisto in particolare nel far riflettere i ragazzi sulle condizioni psicologiche dei combattenti, costantemente in preda all'ansia e alla paura, costretti a vivere nel fango e nella sporcizia. Richiamandomi al progresso tecnico raggiunto tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento, illustro ai discenti i nuovi tipi di armi impiegate durante il conflitto, la cui funzione risolutiva fu compresa solo nella II guerra mondiale. Le nuove scoperte tecnico-scientifiche mostrano il loro lato peggiore e si pongono al servizio della morte: fucili, mitragliatrici, bombe e gas velenosi mietono migliaia di vittime. Per la prima volta vengono utilizzati aeroplani, dirigibili e sottomarini, introducendo un elemento di modernità distruttiva nella conduzione delle operazioni belliche. Assegno per casa un esercizio di completamento inteso alla focalizzazione di alcuni termini chiave, incontrati nel corso delle lezioni⁵⁶. Poiché gli allievi hanno affrontato in storia dell'arte lo studio dei più rilevanti movimenti artistici della prima metà del Novecento (in particolare i caratteri dell'Espressionismo), assegno loro per casa un esercizio di comparazione tra i segni della guerra rintracciabili nel <<trattico della

⁵² Cfr. Allegato 6. Gli esercizi sono tratti da S. Zaninelli, G. Monelli, P. Riccabone, *In diretta. Il Novecento. Quaderno di lavoro e di ricerca*, Edizioni Atlas, Bergamo 2001 pp. 26-27.

⁵³ Cfr. allegato 7.

⁵⁴ Cfr. allegato 8. Le immagini sono tratte dal motore di ricerca Google(<http://images.google.it>)

⁵⁵ Cfr. allegato 9.

⁵⁶ Cfr. allegato 10. L'esercizio è tratto da Neri, *Nuovo Progetto Storia*, cit., p. 103.

guerra>> di Otto Dix e quelli individuabili in alcune fotografie distribuite in fotocopia in classe⁵⁷.

IV lezione

Interrogazione

V lezione

La lezione è incentrata sull'analisi del clima e della cultura di guerra che caratterizzò l'Italia alla vigilia dell'intervento. Nonostante la dichiarazione di neutralità, partiti e organi di stampa si pronunciavano sulla posizione che il nostro paese avrebbe dovuto assumere nell'immane conflitto. Delineo pertanto i due opposti campi dell'interventismo e del neutralismo, in cui l'opinione pubblica si schierò progressivamente. Servendomi di un apposito schema alla lavagna, elenco dapprima le forze interne favorevoli all'entrata in guerra e ne preciso i motivi:

-i nazionalisti, desiderosi di fare dell'Italia una grande potenza militare e cultori della guerra come bene in sé

-i socialisti rivoluzionari per i quali la guerra avrebbe aperto la strada alla rivoluzione sociale. Introduco la figura di Mussolini per la vasta portata che avrà negli eventi storici successivi

-gli irredentisti, che desiderosi di completare l'unità nazionale, premevano per la conquista del Trentino e della Venezia Giulia.

Sul versante dei neutralisti colloco a loro volta:

-i socialisti, che a dispetto degli altri partiti socialisti europei non sostenevano la guerra, convinti che i lavoratori avrebbero patito grandi sofferenze senza ottenere, anche in caso di vittoria, alcun miglioramento di vita

-i cattolici

-i liberali di Giolitti, che pensavano ad un'annessione dei territori rivendicati per vie diplomatiche.

Perché gli allievi possano focalizzare meglio alcuni concetti nodali come le idee del socialismo, del cattolicesimo e dei nazionalisti rispetto alla guerra, propongo la lettura e il commento, attraverso la forte interazione docente-discente, di alcuni stralci di articoli di giornale di differenti orientamenti⁵⁸ riportati sul manuale, e assegno per casa lo svolgimento delle domande allegate, atte ad acclarare la comprensione dei testi. Dopo aver illustrato l'attivismo degli interventisti, che con dimostrazioni di piazza e comizi propagandavano le loro idee, sovente in modo intimidatorio, preciso le caratteristiche più rilevanti del Patto di

⁵⁷ Cfr. allegati 11-12. Le immagini sono tratte da Google (<http://images.google.it>)

⁵⁸ Cfr. allegato 13.

Londra; ne definisco il carattere segreto e indico i territori promessi all'Italia in caso di vittoria degli Alleati; pongo infine l'accento sul clima in cui avvenne la deliberazione dell'intervento e sulle modalità con cui fu stipulato, che costituirono una prima lacerazione delle istituzioni liberal-democratiche, poiché il Parlamento a maggioranza neutralista dovette ratificare -sotto la pressione della piazza- una decisione già presa dal governo e dal re. Illustro successivamente le peculiarità dell'esercito italiano, formato soprattutto da contadini richiamati alle armi con l'arruolamento obbligatorio. Ne evidenzio l'ovvia impreparazione, l'assenza di un addestramento adeguato e di un equipaggiamento adatto; invito gli allievi alla lettura della testimonianza di un contadino di Vinadio arruolato durante la I guerra mondiale⁵⁹, esplicitativa dei sentimenti che connotavano i soldati prima della partenza e al successivo arrivo nelle trincee. Distribuisco in fotocopia una cartina storica del fronte italiano⁶⁰ e, limitatamente al primo anno di guerra, mi soffermo sulle quattro sanguinose offensive compiute nella zona dell'Isonzo e sul Carso, guidate dal generale Luigi Cadorna. Ritengo opportuno illustrare agli allievi la tattica di logoramento del comandante in capo, sottolineando il continuo sacrificio di uomini che essa comportava. La rimanente parte della lezione viene dedicata alla lettura delle pagine del manuale di testo relative agli argomenti affrontati.

VI lezione

Dopo un breve riepilogo richiesto agli allievi sugli argomenti trattati nella precedente lezione, mi soffermo dapprima sulle dure condizioni di vita dei soldati italiani al fronte, che furono però anche ispiratrici di umanità: gli uomini, legati da una stessa sorte, riscoprirono infatti il senso di solidarietà e della fraternità umana. In tal senso mi sembra significativo presentare agli allievi l'analisi di tre poesie (*Veglia*, *Fratelli* e *Sono una creatura*) di Ungaretti⁶¹, che nelle trincee del Carso scrisse versi dai quali emerge fuori d'ogni retorica il valore della vita. Per una riflessione sui messaggi comunicati dall'autore, invito gli allievi a meditare sui seguenti punti:

- gli episodi militari che hanno maggiormente segnato l'esperienza del poeta
- i pensieri che la dura vita al fronte hanno indotto nella sua mente
- l'immagine della guerra da lui presentata

⁵⁹ Cfr. allegato 14. Il brano è tratto da Neri, *Nuovo Progetto Storia*, cit., p.106.

⁶⁰ Cfr. allegato 15. La cartina è tratta da A. Desideri, M. Themelly, *op. cit.*, p. 109.

⁶¹ Cfr. allegato 16. Le poesie sono tratte da S. Zaninelli, G. Monelli, P. Riccabone, *op. cit.* pp. 36-37. Poiché la docente prevede di trattare il poeta in Letteratura, si è ritenuto opportuno anticipare alcune tematiche fondamentali durante il tirocinio.

Nella seconda parte della lezione intendo porre l'attenzione sui principali fatti storici nell'evoluzione della guerra nell'anno 1916; servendomi per la giusta collocazione spaziale di una cartina storica⁶² mi soffermo:

-per il fronte occidentale, sulla violenta offensiva tedesca attorno alla città di Verdun e sulla successiva controffensiva mossa dagli Alleati lungo il fiume Somme

-per il fronte alpino, sulla "spedizione punitiva" austriaca arrestata, pur con grandi perdite di uomini e di mezzi, dalle truppe italiane, e sul successivo contrattacco e la conquista della città di Gorizia

-per la zona dell'Asia occidentale, sulla ribellione degli Arabi dal giogo turco, supportata arditamente dall'avventuroso colonnello T.E. Lawrence

La parte terminale della lezione è incentrata sulle esposizioni delle principali cause del malcontento della popolazione civile del "fronte interno"; insisto sul concetto di economia di guerra instaurata dai governi, sulla conseguente crisi agricola, sul fenomeno dell'inflazione, sul blocco dell'emigrazione, che concorsero a ridurre in miseria e ad affamare la gran parte della massa popolare. Scioperi e manifestazioni sono i segni evidenti del diffuso clima di scontentezza.

Assegno per casa un esercizio volto ad individuare:

1. le cause dei fenomeni o avvenimenti seguenti:

- scoppio della prima guerra mondiale
- guerra di logoramento
- difficili condizioni di vita nei paesi in guerra
- entrata in guerra dell'Italia

2. Le conseguenze dei fenomeni o avvenimenti seguenti:

- vuoto di potere nella penisola balcanica
- lunga durata della guerra
- uso di armi molto distruttive

VII lezione

La prima parte della lezione prevede l'analisi dello stato d'animo dei soldati, che messi dinnanzi a prove durissime, sentirono cadere tutte le loro illusioni e compresero l'inutilità di tanti sacrifici e sofferenze. La stanchezza generale si manifestò negli ammutinamenti e nelle diserzioni. La lettura e il commento da parte degli allievi di due delle oltre quattromila condanne pronunciate da tribunali militari contro soldati italiani durante il conflitto⁶³, sono funzionali alla comprensione della sofferenza e della rabbia dei combattenti verso la guerra e

⁶² Cfr. allegati 15 e 17. Le cartine sono tratte da Desideri, Themelly, *op.cit.*, pp. 107, 109.

⁶³ Cfr. allegato 18. La fonte è tratta da Neri, *Nuovo Progetto Storia*, cit., p. 107.

del regime di terrore invalso sul campo. La successiva lettura della canzone di protesta dedicata alla città di Gorizia⁶⁴, simbolo della guerra di liberazione patriottica, consente agli allievi di rilevare un'immagine del conflitto diversa rispetto a quella codificata dal patriottismo ufficiale. Richiamando l'attenzione sui passi precedentemente letti relativi alle ragioni dell'interventismo, i discenti saranno sollecitati a meditare sul significato dell'invito ai giovani a combattere di Mussolini⁶⁵ e l'immagine della gioventù vittima della guerra quale emerge dalla canzone. Mi sembra, infatti, importante per lo sviluppo della capacità critica negli allievi porli di fronte a due differenti prospettive riguardanti uno stesso fenomeno.

La seconda parte della lezione è invece incentrata sui principali eventi del quarto anno di guerra: illustro la difficile situazione economica degli Imperi Centrali e ne espongo le cause, insistendo in particolare sul blocco economico, che impediva alle navi mercantili degli Stati che mantenevano le relazioni commerciali con la Germania di sbarcare i rifornimenti sulle coste tedesche. Sottolineo la conseguente condotta indiscriminata della guerra sottomarina tedesca, impegnata ad affondare anche le navi neutrali che si fossero avvicinate alle coste dei paesi nemici. Focalizzo l'attenzione dei discenti sulla situazione di malessere sfociata in rivolte popolari in Russia, il primo paese a pagare le conseguenze dello sforzo bellico. Mi limito⁶⁶ a parlare di una rivoluzione avvenuta nel febbraio e nell'ottobre del 1917, che abbatté la monarchia degli Zar; mi soffermo sulla stipulazione della pace separata di Brest-Litovsk con Austria e Germania nell'anno successivo e la conseguente uscita della Russia dal conflitto.

VIII lezione

Dopo un breve riepilogo dei punti essenziali affrontati nella lezione precedente da parte degli allievi, definisco i vantaggi apportati all'Austria e alla Germania dall'uscita della Russia dalla guerra e i conseguenti svantaggi sul piano politico-militare per l'Intesa. Spostando l'asse dell'interesse dei discenti verso Occidente, introduco uno degli eventi più significativi del 1917: l'entrata in guerra degli Stati Uniti. Fino ad allora pur non avendo operato militarmente, avevano di fatto appoggiato le potenze dell'Intesa con l'invio di rifornimenti e le concessioni di prestiti. Determinante per l'ingresso diretto degli Stati Uniti fu la guerra sottomarina tedesca. Insisto sull'importanza risolutiva del loro intervento, a seguito delle immense risorse e del potente esercito che, a differenza di quelli europei, non era stato decimato da tre anni di guerra. Evidenzio inoltre la portata psicologica che ebbe sui soldati dell'Intesa, per i quali

⁶⁴ Cfr. Allegato 19. Il testo è tratto da S. Zaninelli, G. Monelli, P. Riccabone, *op. cit.*, p. 37.

⁶⁵ Cfr. Allegato 13.

⁶⁶ Il tirocinio attivo non contempla la trattazione della rivoluzione russa, che sarà affrontata in seguito dall'insegnante titolare. L'accenno all'evento è tuttavia fondamentale per comprendere le successive evoluzioni storiche.

rappresentavano una grande speranza e diedero un senso ai sacrifici sopportati, al sangue versato. Per chiarire le intenzioni con cui gli Stati Uniti entrarono in guerra, invito gli allievi a leggere i *Quattordici punti*⁶⁷ formulati dal presidente Wilson, rinviando l'analisi dell'ultimo al momento della trattazione della Conferenza di Parigi. Spostandomi sul fronte italiano, tratto una delle pagine più nere e drammatiche della guerra: il disastro di Caporetto, a seguito del quale il fronte si tramutò in rotta disordinata e portò al ripiegamento dall'Isonzo sino a sud del Piave. Indico quindi le concause che portarono alla disfatta:

- presunti errori strategici dei comandanti
- eccessivo autoritarismo in particolare di Cadorna, con effetti disastrosi sul morale dei soldati
- l'estrema disorganizzazione e intima debolezza dell'esercito italiano
- le enormi frodi delle forniture dovute alle collusioni tra industriali e militari

Individuo in seguito le conseguenze politico-militare del disastroso scontro, focalizzando l'attenzione sul nuovo governo presieduto da V.E. Orlando e sulla sostituzione del generale Cadorna con Diaz.

Dedico la parte terminale della lezione ad un esercizio di confronto tra un comunicato ufficiale relativo alla battaglia di Caporetto⁶⁸ e il racconto dei fatti tratto dal romanzo di E. Hemingway *Addio alle Armi*. Ritengo infatti che la scelta dei due testi sia funzionale ad indurre gli allievi a formulare ipotesi sulle finalità del documento (soprattutto in merito al primo) e sull'intenzione del suo autore: tale operazione sollecita senza dubbio la loro capacità critica.

IX lezione

Con la nona lezione concludo la trattazione della I guerra mondiale, di cui ora illustro le fasi finali:

- per il fronte occidentale mi soffermo sull'incursione aerea tedesca su Parigi e la successiva controffensiva generale, cui parteciparono anche gli Americani
- per il fronte italiano presento la controffensiva guidata da Diaz, che sfondò a Vittorio Veneto le linee avversarie, e la liberazione di Trento e Trieste.

Presento le cause della sconfitta della Germania e dell'Impero Austro-Ungarico e la successiva proclamazione della Repubblica a Berlino e a Vienna. Invito gli allievi a rispondere oralmente alle domande distribuite in fotocopia relative all'analisi del numero di

⁶⁷ Cfr. allegato 20. Il testo è tratto da Desideri, Themelly, *op. cit.*, pp. 133-134.

⁶⁸ Cfr. Allegati 21-22. Il comunicato ufficiale è tratto da *Dall'Isonzo al Piave (24 ottobre-9 novembre 1917). Relazione della Commissione d'Inchiesta*, Roma, 1919, vol.I, pp. 152-153, 232-233 e vol. II, pp. 545 in Antonio Gibelli, *La Prima Guerra Mondiale*, Loescher Editore, Torino 1975.

vittime della guerra, riportato su una tabella allegata⁶⁹. Introduco successivamente le due concezioni opposte che si scontrarono nella conferenza di pace di Parigi: da una parte quella di Francia, Italia, Inghilterra, decise a "punire" la Germania e trarre dalla vittoria tutti i possibili vantaggi territoriali, politici, economici; dall'altra quella di Wilson, fedele ai principi esposti nei *Quattordici punti*, per il quale i nuovi confini dovevano comprendere solo le popolazioni che parlassero la stessa lingua e appartenessero alla stessa nazionalità. Una volta indicate le cause dei contrasti tra i vincitori, descrivo, grazie all'ausilio di una carta storica⁷⁰, il nuovo assetto politico territoriale dell'Europa.

Focalizzo l'attenzione soprattutto sulle dure condizioni previste dal trattato di pace di Versailles, per le conseguenze che ebbero sul sorgere di quel nuovo nazionalismo che avrebbe sconvolto dopo pochi anni l'Europa. Mi soffermo sullo smembramento dell'Impero Austro-Ungarico e la conseguente nascita di nuovi Stati: Austria, Cecoslovacchia, Ungheria. Sottolineo la nascita del regno di Jugoslavia e lo sgretolamento dell'Impero Ottomano. Dopo aver elencato i nuovi territori annessi all'Italia, presento i caratteri e il significato della Società delle Nazioni, mettendo in luce la sostanziale differenza tra la funzione che doveva assolvere secondo i propositi del suo ideatore e quella effettiva assunta in seguito.

La parte finale dell'incontro è dedicata alla lettura della parte spiegata a lezione e al chiarimento di eventuali dubbi su quanto esposto.

X lezione

Verifica sommativa finale della durata di 2 h.

⁶⁹ Cfr. allegato 23. L'esercizio è tratto da Paolucci, Signorini, *op. cit.* p. 133.

⁷⁰ Cfr. allegato 24. La cartina è tratta dal Nuovo Atlante Storico De Agostini, p. 108..

PARTE TERZA

IL PROCESSO

Lo svolgimento dell'intervento didattico e le eventuali modifiche apportate e le loro motivazioni

Poiché la programmazione è stata effettuata, con l'ausilio della docente titolare, con una certa accuratezza, e nello svolgimento del percorso didattico non si sono verificati problemi, l'intervento si è svolto sostanzialmente secondo le modalità previste. Le ragioni che hanno contribuito a far sì che il progetto sia stato applicato senza consistenti modifiche sono state:

-La lunga esperienza della docente accogliente, esperta conoscitrice delle esigenze cognitive e formative degli allievi, nonché dei loro generali tempi di apprendimento.

-il comportamento corretto degli studenti

-la discreta attenzione prestata nel corso delle lezioni

-lo studio progressivo degli appunti e del manuale della maggior parte di loro

Non ci sono stati rallentamenti o interruzioni e le lezioni pertanto si sono svolte secondo la tempistica ipotizzata. Alcuni cambiamenti sono stati apportati sul piano dello svolgimento delle attività previste: nella terza lezione infatti rispetto alla tavola di programmazione, si è deciso di proporre in classe l'esercizio di comparazione tra i segni del conflitto presenti nel "trittico della guerra" del pittore tedesco e quelli rintracciabili nelle fotografie distribuite in classe. Si è ritenuto infatti che un lavoro sul confronto di fonti iconografiche potesse stimolare molto la capacità di analisi visiva dell'allievo e andasse a vantaggio del suo processo di apprendimento. Data la novità del lavoro proposto si è preferito inserirlo nell'ora di lezione, anziché assegnarlo come compito domestico. Nel quinto incontro, gli ultimi venti minuti sono stati dedicati alla stesura da parte dei singoli discenti di una lettera da inviare ad una persona cara, immaginando di essere soldati al fronte. Il loro interesse per la sfera psicologica, mi ha indotto ad insistere su tale aspetto: ho ritenuto utile, infatti, per motivare gli allievi allo studio della storia, soffermarmi più dettagliatamente e approfonditamente sugli argomenti per i quali hanno mostrato maggior sensibilità.

Le lezioni sono state concepite e realizzate secondo le indicazioni emerse nel corso del tirocinio osservativo svolto nella classe nel precedente anno scolastico; avevo notato che la docente non era mai ricorsa a strategie didattiche di gruppo, ma sempre ad attività che impegnassero singolarmente il discente. Ho pertanto seguito una linea di continuità rispetto alle modalità di insegnamento della tutor, che tuttavia ha accolto benevolmente l'introduzione di qualche novità finalizzata a stimolare maggiormente il coinvolgimento degli allievi; gli

esercizi di analisi e comprensione di documenti letti in classe, il confronto tra fonti iconografiche e la lettura comparata di fonti scritte, raramente erano stati infatti somministrati in classe precedentemente. La scelta di servirmi di un codice comunicativo non solo verbale e testuale (privilegiato dalla docente titolare), ma anche visivo, ha risposto, in considerazione delle differenze degli stili cognitivi, alla volontà di aumentare le probabilità che almeno per una delle due vie i messaggi giungessero a destinazione.

A proposito del lavoro sulle fonti, lungi dal richiedere una lettura autonoma delle stesse da parte dei discenti, ho di volta in volta provveduto a fornire la presentazione e la spiegazione, sollecitandoli ad avanzare dubbi, domande e curiosità.

Espongo di seguito gli aspetti salienti del percorso didattico effettuato:

La lezione

Mi presento agli allievi, chiarendo la mia posizione di docente "assistita", ed espongo il programma; esplicito il patto formativo, dichiarando l'impostazione che intendo perseguire e i contenuti su cui concentrare il mio lavoro. Come previsto, inizio la lezione con una breve verifica dei prerequisiti, proponendo loro la compilazione della mappa concettuale succitata⁷¹. Gli allievi sono piuttosto incuriositi dalla mia presenza ed alcuni manifestano un certo disagio. Superato l'impatto iniziale, procedo con lo svolgimento dell'esercizio, da cui posso evincere una discreta padronanza degli argomenti richiesti. Noto particolari carenze nella conoscenza della situazione interna dei vari paesi, escluso l'Italia. Ritengo pertanto utile soffermarmi in particolare sulle cause di indebolimento dell'Impero Austro-Ungarico, servendomi di uno schema alla lavagna, in cui riporto i seguenti punti:

- rivendicazioni nazionali
- arretratezza di alcune regioni
- squilibri sociali

Non esito, tuttavia, anche a delineare i punti di forza dell'Impero che erano:

- prestigio di cui godeva l'imperatore
- fedeltà dell'esercito alla monarchia
- efficienza della burocrazia

A proposito dell'Impero Russo individuo le principali cause della sua compromessa posizione in:

- opposizione all'autocrazia dello zar
- arretratezza dell'economia
- sconfitta nella guerra russo-giapponese

⁷¹ Cfr. allegato 2.

Colgo rapidamente i segni di disattenzione di alcuni studenti e, nel tentativo di coinvolgerli, rivolgo loro alcune domande circa la composizione dei due sistemi di alleanze vigenti al tempo. Le risposte poco esaurienti mi inducono a sollecitare la partecipazione degli altri studenti, al fine di appurare le loro reali conoscenze in proposito. Terminata la rapida verifica dei prerequisiti, espongo le cause dello scoppio del primo conflitto mondiale, distinguendo tra precondizioni e fattori scatenanti. Poiché gli studenti sono abituati a leggere quanto spiegato dalla docente sul manuale di riferimento, gli ultimi venti minuti della lezione sono dedicati a tale operazione.

II lezione

Il momento in cui la partecipazione degli allievi si rivela particolarmente attiva è quello dell'analisi di alcune cartoline e manifesti presentati dal libro di testo⁷², mediante i quali introduco il concetto di guerra ideologica. L'interesse particolarmente acceso, mi induce a soffermarmi sull'argomento e propongo loro di rispondere alle domande presenti sotto ciascuna immagine, allo scopo di sollecitare collegamenti non sempre facili da stabilire.

III lezione

La lezione incomincia con un breve riepilogo dei punti essenziali trattati nei precedenti interventi mediante il coinvolgimento dell'intero corpo discente. Gli allievi, soprattutto quelli meno preparati, appaiono piuttosto intimoriti, mostrando espliciti segni di insofferenza. Ritengo, pertanto, opportuno chiarire loro l'utilità di quanto richiesto, che, lungi dal voler creare imbarazzo e ansie, ha il solo scopo di accertare l'effettiva comprensione dei contenuti precedentemente trattati a lezione e risolvere i loro eventuali dubbi. Allo scopo di rendere il clima più rilassato, insisto in particolare sul fatto che la verifica in itinere mi consente di autoregolare il progetto di lavoro nonché di riflettere sul mio sufficiente o meno grado di chiarezza espositiva. Dopo aver chiarito le mie intenzioni, gli studenti assumono un atteggiamento decisamente più rilassato, esprimendo il loro interesse soprattutto durante lo svolgimento dell'esercizio di comparazione tra i segni della guerra presenti nel trittico di Otto Dix e quelli rintracciabili in alcune fotografie distribuite in classe⁷³. Poiché non si esige alcun tipo di riferimento alla corrente espressionistica a cui l'autore appartiene, ma si punta unicamente sulla capacità di osservazione degli allievi, sollecito l'intervento dei ragazzi con maggiori difficoltà di apprendimento, invitandoli ad esprimersi sulle sensazioni che le immagini suscitano in loro, sui colori cupi predominanti nel quadro, sull'aria di desolazione che emerge da esse. Dopo i primi indugi i discenti interpellati esprimono le loro riflessioni liberamente, rivelando una notevole sensibilità.

⁷² Cfr. allegato 5.

⁷³ Cfr. allegati 11-12.

V lezione

La prima parte della lezione, incentrata sulla presentazione dei due opposti campi dell'interventismo e del neutralismo in Italia e sulle modalità di stipulazione del patto di Londra, è seguita dagli allievi con un certo sforzo. Frequenti sono i casi di disattenzione che mi costringono ad intervenire energicamente. Esauriti i punti essenziali delle tematiche proposte, invito gli studenti alla lettura della testimonianza di un fante-soldato di Vinadio e alla successiva dettagliata analisi della condizione dei militari in trincea. La loro partecipazione è decisamente più elevata e decido, in accordo con la docente titolare, di indugiare maggiormente sull'aspetto psicologico, proponendo loro di stilare una breve lettera da inviare ad una persona cara, immaginando di essere soldati al fronte. Ritengo utile, infatti, per motivare gli allievi allo studio della storia, soffermarmi più dettagliatamente e approfonditamente sugli argomenti per i quali mostrano maggior sensibilità, prestando attenzione ai loro interessi.

I discenti accolgono con entusiasmo la proposta e nonostante arrivi il momento dell'intervallo, continuano a chiedere chiarimenti circa la pertinenza dei contenuti che intendono inserire con quanto da me richiesto.

VI lezione

Si stabilisce di leggere alcune delle lettere elaborate dai discenti, sorteggiando cinque nomi. Gli altri studenti devono invece consegnarle all'insegnante titolare, che provvederà alla loro correzione. Dopo la lettura ad alta voce delle stesse, si sollecita la partecipazione di tutti gli allievi, soprattutto di quelli in genere più demotivati, invitandoli a meditare sui sentimenti di sofferenza che i soldati al fronte dovevano provare, lontani dai loro cari e con la perenne incertezza del domani. Uno degli studenti solitamente meno attenti afferma allora di aver compreso che l'importanza della storia risiede "nell'evitare di compiere gli stessi errori di chi ci ha preceduto". Devo pertanto riconoscere che l'operazione di immedesimazione dei ragazzi nella condizione di soldati impegnati in guerra ha supportato validamente il tentativo di motivarli allo studio della storia, rivelando loro la sua straordinaria utilità.

VII lezione

La parte iniziale dell'intervento prevede la correzione di un esercizio⁷⁴ assegnato come compito domestico, finalizzato ad accertare la competenza degli allievi di stabilire correttamente le relazioni causa-effetto tra i fenomeni ed eventi considerati. Molti di loro dimostrano di confondere il concetto di causalità con quello di successione e piuttosto che soffermarsi sui nessi causali, tendono ad esporre le linee generali degli eventi storici studiati.

⁷⁴ Cfr. *supra* p. 16.

Si rende pertanto necessario chiarire il significato e il valore di alcuni concetti cardine (causa, conseguenze, successione), per favorire il loro giusto approccio alla disciplina.

Proseguendo nell'indagine dei sentimenti che animavano i combattenti, gli allievi si impegnano nella lettura di due condanne pronunciate dai tribunali militari contro soldati italiani. Riflettono sul senso di disperazione che doveva spingerli a compiere atti efferati contro la loro stessa persona. Le frequenti domande-stimolo rivolte soprattutto ai più disinteressati permettono di mantenere viva l'attenzione della classe, che partecipa attivamente nell'esercizio di confronto tra le parole di invito alla guerra di Mussolini e quelle di dura condanna della stessa nella canzone *Gorizia*⁷⁵.

VIII lezione

La prima parte della lezione, relativa agli eventi più significativi del quarto anno di guerra, si svolge prevalentemente secondo la strategia della lezione frontale. L'ultima mezz'ora è però dedicata al confronto tra quanto riportato da un comunicato ufficiale relativo alla battaglia di Caporetto⁷⁶ e il racconto dei fatti tratto dal romanzo di E. Hemingway *Addio alle Armi*. Ritengo infatti che la scelta dei due testi sia funzionale ad indurre gli allievi a formulare ipotesi sulle finalità del documento (soprattutto in merito al primo) e sull'intenzione del suo autore: tale operazione sollecita senza dubbio la loro capacità critica.

IX lezione

L'ultima lezione è prevalentemente incentrata sull'esposizione delle trasformazioni geopolitiche operate dal conflitto. Gli allievi seguono con attenzione, servendosi della cartina distribuita in fotocopie in classe. Illustro agli studenti i due orientamenti opposti protagonisti della conferenza di Parigi e mi soffermo in particolare sulle condizioni durissime di pace imposte alla Germania, per anticipare le ragioni dell'ascesa del nazionalsocialismo che gli allievi affronteranno in seguito. Mi soffermo sul fatto che la "grande guerra" segnò da un lato la vittoriosa affermazione degli Stati Nazionali, e dall'altra la fine dei quattro imperi.

Gli ultimi dieci minuti della lezione sono dedicati al chiarimento di eventuali dubbi, in previsione della verifica sommativa finale.

Gli aspetti relazionali

Cosciente dell'importanza della capacità dell'adulto di farsi carico non solo dei bisogni informativi del discente, ma anche dei suoi bisogni affettivi nell'ambito di ogni processo

⁷⁵ Cfr. allegati 13 e 19.

⁷⁶ Cfr. Allegati 21-22. Il comunicato ufficiale è tratto da *Dall'Isonzo al Piave (24 ottobre-9 novembre 1917). Relazione della Commissione d'Inchiesta*, Roma, 1919, vol.I, pp. 152-153, 232-233 e vol. II, pp. 545 in Antonio Gibelli, *La Prima Guerra Mondiale*, Loescher Editore, Torino 1975.

educativo⁷⁷, ho cercato di essere sensibile non solo alle dinamiche cognitive ma anche a quelle relazionali. A proposito di queste ultime ho monitorato costantemente le tre variabili fondamentali del processo educativo: il modo di porsi nei confronti degli studenti, i *feed-back* provenienti da essi e le modalità didattiche di spiegazione dei contenuti.

La strategia del coinvolgimento non solo degli allievi più bravi, ma soprattutto di quelli meno brillanti e partecipi, ha sortito gli effetti sperati, determinando la creazione di un buon clima di lavoro. Durante la lezione, infatti, ho potuto evidenziare un grado di partecipazione e di interesse piuttosto soddisfacente. Spontaneamente mi hanno mostrato gli esercizi assegnati come compito domestico e sorprendente è stato notare che molti di loro avevano risposto ad ulteriori domande non direttamente richieste. L'attenzione costante verso gli allievi con evidente difficoltà di apprendimento, il sostegno fornito con piccole forme di gratificazione e approvazione mi hanno consentito di constatare un approccio meno passivo alla disciplina. Nonostante diffuse forme di disagio dovuti alla mia presenza in classe soprattutto nelle prime due lezioni, i discenti hanno sempre tenuto un comportamento rispettoso e corretto. Rari sono stati i richiami al silenzio e all'ordine.

La valutazione: descrizione delle verifiche e analisi critica dei risultati

L'intervento effettuato ha previsto due momenti di verifica, caratterizzati dall'impiego di due differenti tipologie:

- l'interrogazione orale nella quarta lezione
- la verifica scritta di tipo semistrutturato a domande aperte (limitate nella lunghezza) nell'ultima lezione⁷⁸.

Interrogazione: modalità della prova

Vengono interrogati due allievi (volontari) per volta e gli argomenti richiesti sono:

- definizione dei concetti di nazionalismo e imperialismo
- descrizione degli schieramenti internazionali nell'Europa del 1914
- individuazione delle cause del conflitto
- illustrazione del ruolo della propaganda attraverso il riferimento a manifesti e cartoline considerati in classe
- definizione dei concetti di guerra-lampo; guerra-totale
- individuazione degli elementi distintivi del primo conflitto mondiale rispetto ai precedenti
- illustrazione della vita dei soldati in trincea

⁷⁷ Cfr. D.W. Winnicot, *Il bambino deprivato*, Milano, Raffaello Cortina, 1986.

⁷⁸ Cfr. Allegato 25.

Al fine di stimolare la partecipazione degli allievi dal posto, tendenzialmente passivi durante l'interrogazione dei compagni, si richiede il loro parere e intervento in merito agli argomenti oggetto di discussione e si attribuisce una sorta di "nota di merito" in caso di risposte sufficientemente esaurienti. La gratificazione accompagnata dall'esplicito riconoscimento dell'impegno, seppure lieve, nello studio da parte dell'allievo costituisce indubbiamente un fattore motivante.

La valutazione delle prove orali è stata stabilita in collaborazione con la tutor e viene assegnata in relazione al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- conoscenza degli eventi/fenomeni storici nello spazio e nel tempo
- capacità di stabilire relazioni e confronti
- comprensione dei fondamenti e delle strutture della vita politico-sociale
- conoscenza e padronanza del linguaggio disciplinare e dei suoi strumenti

Nell'assegnazione del voto si è inoltre tenuto conto di alcuni elementi fondamentali:

- la completezza della risposta
- la capacità di sintesi
- la correttezza espressiva

Si è partiti come voto massimo da ottimo e non è stata adottata una griglia rigorosa di riferimento.

I voti si sono collocati al di sopra della sufficienza, senza raggiungere livelli di eccellenza: più che sufficiente; discreto.

Le risposte più complete sono state date alle domande relative alla vita dei soldati in trincea, mentre sono emerse difficoltà nella definizione puntuale dei concetti di nazionalismo e imperialismo e in particolare nella capacità di stabilire relazioni di causa-effetto tra gli eventi/fenomeni storici considerati.

La verifica scritta

La verifica sommativa finale ha previsto la formulazione di otto quesiti a risposta aperta limitati nella lunghezza. Le domande e le ipotesi di risposta sono state elaborate sulla base delle lezioni svolte e dei contenuti del manuale. Gli obiettivi (ripartiti tra i vari esercizi) che la verifica intende certificare e gli elementi fondamentali di cui si tiene conto sono gli stessi previsti per l'interrogazione. L'esplicitazione del punteggio per ogni quesito ha risposto all'esigenza di fornire agli studenti un quadro quanto più possibile chiaro, di facilitare il processo di autovalutazione e di accrescere la "trasparenza" della valutazione. I punteggi sono stati attribuiti in collaborazione con la tutor tenendo presenti i diversi livelli di difficoltà delle

consegne, legati agli elementi emersi durante il monitoraggio sulla comprensione delle spiegazioni da parte dei discenti. I frequenti riepiloghi richiesti agli allievi ad inizio lezione sugli argomenti trattati hanno consentito di costruire la prova conoscendo i punti di forza e le debolezze della classe. Nella correzione, in comune accordo con la docente, si è deciso di segnalare gli eventuali errori di ortografia e di grammatica ma di non considerarli nell'attribuzione del punteggio.

I risultati della prova sono stati decisamente soddisfacenti, soprattutto in considerazione della complessità dell'argomento affrontato. La difficoltà maggiore per alcuni allievi è stata quella di rispettare la lunghezza massima di righe consentite per la risposta, attribuibile soprattutto alla novità della richiesta prevista dalla verifica. Prima di iniziare il compito è stato doveroso spiegare agli allievi le modalità di svolgimento, ribadendo la necessità di appellarsi alla capacità di sintesi.

Per quanto riguarda le votazioni sono stati registrati una sola insufficienza e un quasi sufficiente, mentre numerosi sono stati i casi di eccellenza; per una visione complessiva dei risultati riporto qui di seguito la tabulazione dei voti:

n. allievi (tot.=18)	Voto
1	insufficiente
1	quasi sufficiente
3	discreto
4	buono
1	molto buono
1	distinto
2	quasi ottimo
5	ottimo

I voti hanno sostanzialmente rispecchiato la situazione dei singoli allievi e sulla base delle valutazioni e delle impressioni della tutor sono stati anche superiori alla media della classe. Ho riscontrato un miglioramento degli studenti che generalmente avevano riportato risultati bassi. Durante il tirocinio mi sono, infatti, particolarmente impegnata nel coinvolgere i ragazzi più demotivati, e pertanto meno propensi allo studio, attraverso domande specifiche e una continua interazione.

PARTE QUARTA

LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA

L'intervento presso la Scuola Secondaria di primo grado "Meucci" ha rappresentato la mia prima esperienza operativa di insegnante di storia. Mi ha permesso, dopo anni di studio teorico, di confrontarmi con la pratica didattica e di rilevare attraverso i risultati degli studenti, le indicazioni della docente accogliente e in particolare l'autovalutazione condotta con gli strumenti conoscitivi e operativi acquisiti durante il biennio di specializzazione, i punti deboli e di forza della mia azione di insegnamento. Lo scopo del mio percorso di rafforzare e in alcuni casi promuovere la motivazione allo studio della storia è stato perseguito soprattutto attraverso una forte interazione docente-discente, mirante a coinvolgere tutti gli studenti, con particolare riguardo ai soggetti più disinteressati e a quelli che dimostravano debolezze di carattere relazionale e/o cognitive. Senza rinunciare al valido apporto della lezione frontale ad integrazione del manuale, ho sollecitato gli allievi ad una partecipazione attiva, stimolandoli nei ragionamenti, al fine di pervenire ad una co-costruzione delle conoscenze. Ho cercato di variare nell'arco dell'ora di lezione le modalità didattiche, nella consapevolezza dei brevi tempi di attenzione dei discenti, che non permettono di seguire un discorso articolato e complesso. Oltre all'adozione di diverse strategie di insegnamento (lezione frontale, lezione interattiva, somministrazione di esercizi), ho continuamente proposto l'analisi-guidata di fonti storiche di tipo documentario scritto e iconografico, ponendo l'accento sul saper fare oltre il semplice sapere. Nell'ottica dell'aspetto costruttivo dell'insegnamento-apprendimento, devo riconoscere la portata innovativa del laboratorio di storia, che è sempre più messo al centro della riflessione sulla storia insegnata. Durante l'intervento attivo non mi è stato possibile sperimentare tale attività didattica, poiché nella scuola in cui ho operato non si è ancora radicata tra i docenti la convinzione della sua effettiva realizzabilità e utilità, e pertanto manca uno spazio fisico dotato di attrezzature adeguate per la sua attuazione. Dalla lettura di testi incentrati sull'analisi e i risultati del laboratorio di didattica della storia⁷⁹ emerge il forte *input* che esso può fornire alla motivazione dello studio della disciplina, attraverso la possibilità offerta di praticare direttamente, con la mediazione imprescindibile del docente, le essenziali procedure del lavoro storiografico. E' bene precisare il carattere di simulazione e non di imitazione dell'attività, inteso a chiarire il fatto che gli allievi non sono degli storici e pertanto sono privi delle competenze soprattutto linguistiche, che questi ultimi possiedono. La

⁷⁹ Cfr. N. Baiesi, *Il laboratorio di didattica della storia*, Il Ponte Vecchio 1994; A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze 1991; Di Caro, *La storia in laboratorio*, Carocci Faber, Roma 2005.

selezione dei materiali, la loro analisi, la scoperta delle informazioni, l'interpretazione dei dati, nonché la più complessa produzione di fonti, sono le operazioni contemplate dal laboratorio di storia, che, unendo didattica e ricerca, si impone il superamento da parte degli allievi di un approccio alla disciplina di tipo mnemonico-ripetitivo, asettico e passivizzante. Il mio intervento ha previsto perlopiù una lettura di fonti date come materiale da cui attingere conoscenza e non come oggetto problematico: ho pertanto potuto sollecitare soltanto uno scambio di opinioni, che si sono giustapposte senza interagire e creare i presupposti per una feconda discussione. Il laboratorio, invece, articolandosi sulla lettura-discussione delle fonti-problema, attiva da un lato l'opera di raccolta individuale delle informazioni, delle idee e problemi relativi al contesto dell'argomento, dall'altro avvia il momento dell'elaborazione dei concetti, dell'apprendimento, "attraverso un'attività argomentativa fatta di opposizioni, concessioni, conferme, in cui il pensiero prende corpo, in un contesto d'apprendimento, dove il sapere è messo in circolazione e viene utilizzato per fornire prove a sostegno delle proprie convinzioni"⁸⁰. Il laboratorio, inoltre, non solo promuove l'interazione sociale tra pari, ma prevede anche un momento conclusivo di riflessione metacognitiva, che permette all'allievo di acquisire maggiore consapevolezza del percorso effettuato ed eventualmente di focalizzare i punti che risultano poco chiari. Alla luce di quanto riferito, ritengo che affiancare al consueto uso del manuale e della lezione anche frontale l'attività di laboratorio sia una soluzione efficace per avvicinare maggiormente gli allievi allo studio della disciplina, poiché al contesto storico di riferimento, presentato dal docente, si associa lo sforzo dello studente di estrapolare informazioni, di spiegare la condotta di soggetti storici e di stabilire relazioni tra quest'ultima e l'ipotetica soluzione operativa del discente stesso calato nelle vesti del/dei soggetti considerato/i: si favorisce in tal modo un processo di interiorizzazione dei contenuti e una costante attitudine alla ricerca, all'interpretazione, al libero esame dei testi che si configura come finalità ultima di ogni intervento educativo. Di fronte all'impossibilità di usufruire del valido apporto del laboratorio di storia per le ragioni qui sopra addotte, devo ammettere che il meno complesso ricorso ad attività di gruppo avrebbe potuto sollecitare maggiormente l'interesse degli allievi alla trattazione degli argomenti storici. "Lavorare insieme è infatti di per sé stimolante, perché costringe il confronto con l'altro, e le difficoltà che nascono nel lavoro costituiscono un'ottima palestra per la crescita individuale della classe"⁸¹. Perché la strategia didattica in questione sia efficace occorre però che il docente presenti il materiale ben strutturato, crei dei gruppi ben assortiti e svolga, quando realmente necessario, il suo ruolo di mediatore. Mi sarei servita di tale attività soprattutto per differenziare i livelli: ad

⁸⁰ Cfr. Di Caro, *op. cit.*, p. 85.

⁸¹ Cfr. Neri, *Insegnare la storia nella scuola media*, cit., p. 98.

ogni gruppo relativamente omogeneo al proprio interno avrei dato materiali e consegne più o meno difficili, in modo da adeguare le richieste al diverso grado di conoscenze, abilità e competenza degli studenti. Ritengo infatti che una realistica azione didattica non possa fissare obiettivi uguali per tutti e in virtù di tale premessa anche i materiali forniti, gli esercizi assegnati e le verifiche conclusive debbano rispondere a tale presupposto. Attraverso la differenziazione dei compiti, mi prefiggo di salvaguardare e in alcuni casi di incrementare il senso di autoefficacia soprattutto degli allievi meno dotati. Se uno studente, infatti, percepisce di non avere le abilità necessarie per la risoluzione di una prova, ogni sforzo del docente di motivarlo allo studio della disciplina è molto probabile che sia destinato a fallire. Per evitare casi di emarginazione tra gli studenti, nel corso dell'intervento avrei provveduto alla rotazione dei gruppi e li avrei stimolati a riferire i risultati del loro lavoro ai compagni, in modo da attuare il confronto delle informazioni ricavate e favorire l'arricchimento del patrimonio cognitivo. Il *cooperative learning* richiede indubbiamente molto tempo ed energie per la sua attuazione e le dodici ore di tirocinio non sarebbero state certamente sufficienti, al di là del fatto non irrilevante che la docente titolare non sia affatto convinta dei suoi risultati positivi sul processo di apprendimento degli allievi. Senza dubbio le plausibili limitazioni avvertite durante il tirocinio attivo hanno stimolato la riflessione su come avrei operato in un normale contesto didattico in cui il docente è fondamentalmente autonomo nella gestione della lezione. Non mi sono soffermata soltanto sul tipo di strategie da adottare, ma anche sui contenuti disciplinari che avrei voluto presentare agli allievi e che, per ovvie esigenze di tempo, non è stato possibile proporre. Tra questi ultimi rientra a pieno diritto la trattazione dei nuovi traguardi di libertà e di responsabilità che la guerra offrì alle donne, consentendo di pervenire ad una dimensione di autonomia e di sicurezza prima mai conosciute. Tale tematica avrebbe richiamato l'attenzione degli allievi sul passaggio epocale della tradizionale immagine dell'angelo del focolare, della donna sposa, madre e sorella, alla sua condizione attuale. Avrei voluto introdurre, inoltre, l'orrore del genocidio degli Armeni del 1915-16, programmato dall'autorità dello Stato turco ed eseguito brutalmente dall'esercito. Si tratta infatti del primo massacro di un popolo intero organizzato da uno stato nel Novecento. L'argomento avrebbe consentito di affrontare questioni inerenti all'educazione civica (violazione dei diritti umani, convenzione contro il genocidio) secondo una prospettiva interdisciplinare che considero motivante per gli allievi. A proposito del clima di malcontento generale sfociato in particolare nel 1917, sarebbe stato utile introdurre le cause, le modalità e il significato storico dei moti operai e popolari di Torino. Penso infatti che spaccati di storia locale possano sollecitare maggiormente la curiosità degli allievi, perché l'analisi è condotta intorno alla loro realtà

spaziale che è sentita pertanto come familiare. Sul piano degli strumenti avrei potuto incentivare maggiormente gli studenti ad analizzare i mutamenti geo-politici dei vari territori considerati conseguenti alla fine del conflitto, affiancando all'uso di cartine storiche cartacee, la visione di altre rappresentazioni grafiche fornite dal computer, che, trasformandosi sotto i loro occhi, permettono di illustrare in modo più incisivo e immediato i cambiamenti avvenuti nel tempo in una stessa area geografica. Anche in questo caso le ore limitate non mi hanno permesso di utilizzare uno strumento con cui gli alunni hanno generalmente una grande dimestichezza e che risveglia un certo interesse anche in quelli meno motivati all'apprendimento. Per ovviare all'astrattezza con cui viene spesso vissuto l'insegnamento storico a causa della sua lontananza dall'esperienza dei ragazzi, mi sembrava utile proporre la visione di un film storico di tipo narrativo sulla prima guerra mondiale (ad esempio *Orizzonti di gloria*): presentare uomini alle prese con la durezza e la crudeltà della guerra conferisce indubbiamente concretezza al passato. A questo stesso scopo potevo servirmi anche di filmati documentaristici, sebbene il loro carattere sia meno accattivante del precedente e suscitino un minor coinvolgimento emotivo. Al di là del problema della continua corsa contro il tempo, l'uso di tale strumento impone un processo di analisi decisamente complesso⁸². Di fronte ad un film narrativo è necessario, infatti, dapprima impostare un lavoro di individuazione delle fonti del soggetto filmico e di distinzione degli elementi reali da quello verosimili. Sarebbe opportuno successivamente invitare i ragazzi a ricercare gli elementi che hanno reso possibile il verificarsi degli eventi (per le vicende reali) o che li avrebbero resi possibili (per le vicende verosimili). Occorrerebbe poi ricercare le fonti che permettono di costruire non la vicenda ma l'ambientazione e rilevare le differenze di mentalità là dove essa emergono e perché nel film sono state considerate. Consapevole del fatto che un simile lavoro non si possa improvvisare, pur non avendolo proposto agli allievi durante il tirocinio, ho però meditato sugli aspetti più rilevanti che bisognerebbe far cogliere nel caso si decida di proiettare un film.

⁸² Cfr. Neri, *Insegnare la storia nella scuola media*, cit., pp. 155-160.

Un bilancio sull'attività svolta alla SIS

Volendo tracciare un bilancio conclusivo del percorso di formazione effettuato, devo in primo luogo ammettere che se non avessi frequentato la Scuola di Specializzazione la mia azione didattica avrebbe senz'altro rispecchiato il tipo di insegnamento sperimentato nel passato come studentessa. Essa mi ha aiutato invece a confrontarmi con le metodologie nuove e ad acquisire differenti prospettive teoriche.

I corsi trasversali del primo anno mi hanno permesso di meditare su alcuni aspetti peculiari dell'insegnamento, in particolare durante le lezioni di pedagogia ho potuto riflettere sulle caratteristiche che il "buon" insegnante deve possedere quali la coerenza, la consapevolezza delle proprie azioni didattiche e la capacità di instaurare relazioni autentiche con i propri allievi. Il corso di psicologia dello sviluppo mi ha illuminato su alcune problematiche legate all'età e sul modo di affrontarle. L'esercizio di una maggiore responsabilità da parte del docente può derivare da una conoscenza più approfondita dei suoi principali interlocutori, cioè gli studenti, attuando un processo di allontanamento da modi di pensare comuni ma privi di fondamento: uno di questi è che l'adolescenza sia necessariamente un periodo di crisi⁸³, mentre essa va intesa come un momento dell'esistenza caratterizzato da specifici compiti evolutivi. Tale consapevolezza può supportare il docente nell'opera di superamento di eventuali problemi relazionali, di motivazione, di rapporto con la disciplina da apprendere, non attribuendo tutte le responsabilità e le colpe agli studenti sulla base delle difficoltà intrinseche a un'età di transizione.

Preziose indicazioni mi sono giunte dagli incontri di didattica a proposito del concetto di motivazione intrinseca ed estrinseca all'apprendimento, dell'importanza della promozione in classe di un'intersoggettività positiva, dell'approfondimento delle varie strategie didattiche, e infine dei chiarimenti sui principi dell'autonomia della scuola, fondamentale per capire la complessità delle attività curriculari ed extra-curriculari promosse dai singoli istituti. Altrettanto rilevanti sono stati gli apporti del corso di docimologia, in quanto hanno permesso di orientarmi nel vasto panorama delle classificazioni delle prove di verifica, di identificare e comprendere le varie funzioni della valutazione, di acquisire una maggiore precisione nella somministrazione di prove adeguate alle competenze e alle conoscenze degli allievi e, infine, approfondire il concetto di qualità in ambito scolastico.

L'apporto teorico dei corsi trasversali e disciplinari mi ha consentito di affrontare l'attività di tirocinio osservativo prevista per il primo anno in modo più consapevole e mirato.

⁸³ Cfr. A. Palmonari, *Gli adolescenti*, Bologna, il Mulino, 2001. In particolare questo aspetto è emerso anche durante i corsi di pedagogia, per cui cfr. A.M. Mariani, *Adolescenza: non solo crisi*, "Scuola e didattica", n. 5, novembre 1999, pp. 8-12.

Le riflessioni scaturite dall'osservazione del confronto con le varie docenti accoglienti e le loro classi sono tra gli aspetti più utili e stimolanti dell'intero percorso svolto. Grazie a tale apprendistato sul campo ho avuto la possibilità di osservare l'azione di altri insegnanti, diversi da quelli che mi hanno accompagnato nella mia esperienza di discente, e ho potuto cogliere nuovi spunti, acquisire maggior consapevolezza e meditare sulla complessità della figura del docente impegnato non solo sul piano didattico, ma anche burocratico e organizzativo. Ho particolarmente apprezzato, inoltre, la dimensione laboratoriale dei corsi disciplinari del secondo anno, che ha consentito di applicare in parte quanto desunto dalle lezioni prevalentemente teoriche del primo. Sulla imprescindibile rilevanza della dimensione della ricerca e della riflessione che ciascun docente dovrebbe attuare con ferma costanza durante tutto il suo *iter* lavorativo hanno rivestito un ruolo determinante gli interventi di supporto dei supervisori di riferimento: i diversi spunti offerti nel corso delle elaborazioni delle relazioni e le preziose indicazioni bibliografiche hanno contribuito notevolmente ad ampliare la prospettiva d'approccio ai temi affrontati.

Spostando la mia attenzione sugli apporti significativi dei corsi trasversali del secondo anno, in merito allo studio dell'esame di sociologia dell'educazione devo riconoscere di aver meditato sulla necessità per la mia futura attività di insegnante di conoscere gli elementi essenziali delle agenzie di socializzazione (in particolare gruppo dei pari e vecchi e nuovi mezzi di comunicazione di massa), per attrezzarmi professionalmente ad affrontare rapporti che non si possono eludere. Ho rilevato molto utili gli incontri atti a delineare le dinamiche della politica di integrazione scolastica in paesi con lunga tradizione di immigrazione, oltre alla situazione italiana; mi hanno particolarmente stimolato gli interventi sull'opportunità di favorire un'azione sinergica dell'ambito della pratica riflessiva, intesa come *habitus* comportamentale, e di quello delle competenze tecniche, al fine di tracciare un profilo esauriente dell'insegnante "professionista riflessivo". Mi sono, poi, concentrata sulle specifiche competenze che nella scuola dell'autonomia è necessario che il docente possieda, nella piena consapevolezza che l'utilizzazione *tout court* del modello del *magister* (centrato sulla materia) si rivela ormai anacronistico.

Il corso di psicologia sociale, infine, mi ha illuminato sulle caratteristiche peculiari del lavoro educativo che non comporta solo il compito di "fare qualcosa", ma anche quello di far crescere delle persone e di svilupparne le potenzialità. Ho riflettuto sulla necessità di acquisire una specifica professionalità relazionale, che mi permetta di entrare in contatto con l'altro, comprenderne le richieste, i bisogni e il punto di vista. Da questa prospettiva, assume quindi un'importanza centrale lo sviluppo della funzione psicoanalitica della mente dell'insegnante,

intesa come "una funzione di ascolto, di pensiero e di consapevolezza di quel che prova l'altro ma anche di ciò che proviamo noi nel rapporto con l'altro, ed è una potenzialità della nostra mente già presente e da sviluppare"⁸⁴. L'esame dei fattori che favoriscono e inibiscono la crescita mentale degli studenti mi ha sollecitato a procedere in un attento scandaglio delle mie dinamiche relazionali, al fine di arginare comportamenti inconsci che possono influire negativamente sull'interazione docente-discente.

Indistintamente tutti i corsi SIS sono stati caratterizzati dalla messa in luce della centralità dello studente, che non deve essere inteso come serbatoio di conoscenza da rimpinzare adeguatamente, ma come soggetto per cui devono essere predisposte tutte le condizioni necessarie affinché avvenga un reale apprendimento, fatto sì di conoscenze, ma soprattutto di competenze significative.

L'ultimo aspetto di particolare interesse, che mi sembra racchiuda e sintetizzi il significato di tutto il biennio formativo, è la definizione della funzione del docente, mediatore e facilitatore dell'apprendimento, ma soprattutto un professionista, dotato di un bagaglio di competenze da intendere come operativizzazione delle conoscenze e delle capacità possedute, in particolare nelle situazioni complesse⁸⁵.

In conclusione ritengo che la SIS abbia efficacemente operato per la formazione di un docente sempre più in sintonia con il modello del "paziente" Odisseo proposto da Enriquez⁸⁶: *"Il formatore naviga insidiato continuamente dall'acqua e dai venti; solo accettando di essere sviato dalla forza di questi elementi il navigante può trovare il supporto e l'energia per giungere in porto, avendo cura di cogliere ogni occasione, anche negli ostacoli, per conoscere con senso di stupore e apertura all'imprevisto il significato dell'esperienza. Rispetto ad Ulisse però il formatore non ha la certezza del lieto fine; piuttosto come Penelope è chiamato continuamente a ricominciare la tessitura"*.

⁸⁴ G. Blandino, B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Cortina, 2003, p. 27.

⁸⁵ Cfr. L. Fisher, *Sociologia della scuola*, Bologna, il Mulino, 2003, p. 166.

⁸⁶ Cfr. E. Damiano, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Editrice La Scuola, Brescia 2004, p. 114.

DIARIO DI BORDO

TIROCINIO ATTIVO A043

PROGRAMMAZIONE

TEMPI	Obiettivi L'allievo dovrà essere in grado di:	INSEGNANTE	ALLIEVI
<p>I lezione-1 ora</p> <p>Strumenti: Libro di testo carta storica, lavagna</p>	<p>-Descrivere gli schieramenti internazionali nell'Europa del 1914</p> <p>-Individuare le cause del conflitto, distinguendo tra precondizioni e fattore scatenante.</p>	<p>Lezione interattiva: correzione di una mappa concettuale intesa a verificare il possesso dei requisiti di base degli allievi.</p> <p>Ripresa dei seguenti concetti-chiave: nazionalismo, imperialismo, colonialismo e militarismo.</p> <p>Descrizione degli schieramenti internazionali nell'Europa del 1914.</p> <p>Lezione frontale sull'individuazione delle cause del conflitto mediante la distinzione tra precondizioni e fattore scatenante.</p> <p>Per l'incontro successivo: preparo una lezione sulle fasi iniziali e sul successivo allargamento del conflitto.</p>	<p>Compilazione di una mappa concettuale.</p> <p>Partecipazione attiva alla correzione della stessa.</p> <p>Prendere appunti.</p> <p>Interventi costanti nei casi in cui non sia chiaro un concetto.</p> <p>Consegne per casa: studio delle cause del conflitto sul manuale.</p>
<p>II lezione-1 ora</p> <p>strumenti: cartina storica, libro di testo, fotocopie di un esercizio di comprensione degli argomenti trattati.</p>	<p>-Descrivere la fase iniziale e l'allargamento del conflitto</p> <p>-Conoscere il significato e il ruolo della propaganda</p> <p>-Definire ed esemplificare i</p>	<p>Lezione frontale sulla descrizione delle fasi iniziali e il successivo allargamento del conflitto.</p> <p>Lezione interattiva sul ruolo della propaganda e sul carattere di guerra ideologica del conflitto.</p> <p>Definizione dei concetti di</p>	<p>Partecipazione attiva.</p> <p>Prendere appunti.</p> <p>Intervenire per proporre chiarimenti. Svolgimento individuale di un esercizio di comprensione degli argomenti trattati finora.</p> <p>Consegne per casa: completare l'esercizio</p>

	<p>concetti di guerra-lampo e guerra totale</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individuare gli elementi distintivi rispetto ai precedenti conflitti del secolo XIX. 	<p>guerra-lampo, guerra totale e focalizzazione degli elementi distintivi rispetto ai precedenti conflitti del secolo XIX.</p> <p>Per l'incontro successivo: preparo una lezione sulla guerra di trincea e seleziono fonti iconografiche e scritte da presentare agli allievi</p>	<p>iniziato in classe.</p>
<p>III lezione-1 ora</p> <p>strumenti: carta storica, fotocopie, manuale</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Saper collocare i quattro fronti di combattimento all'interno di una cartina geostorica -Descrivere la guerra di posizione 	<p>Correzione interattiva dell'esercizio assegnato per casa. Lezione frontale sull'individuazione dei quattro fronti di combattimento. Lezione dialogo sul passaggio da una guerra di movimento ad una logorante guerra di posizione e di trincea e sull'uso di nuove e potenti armi distruttive.</p>	<p>Partecipare attivamente alla correzione dell'esercizio.</p> <p>Leggere una scheda del manuale sulla vita dei soldati nelle trincee.</p> <p>Consegne per casa:</p> <ul style="list-style-type: none"> -svolgere un esercizio di completamento su alcuni termini-chiave incontrati durante le lezioni -confrontare i segni del conflitto presenti nel <i>trittico della guerra</i> di Otto Dix con quelli rintracciabili nelle fotografie distribuite in classe.
<p>IV lezione-1 ora</p>			<p>Interrogazioni orali</p>
<p>V lezione-2 ore</p> <p>strumenti: lavagna, manuale, fotocopie, cartina storica</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Individuare le fasi della posizione italiana dalla neutralità all'intervento -Individuare gli interventisti e i neutralisti in Italia -definire le caratteristiche del Patto di Londra -Illustrare le caratteristiche 	<p>Lezione frontale sul clima e cultura di guerra dell'Italia alla vigilia dell'intervento. Individuazione delle forze interventiste e neutraliste in Italia. Definizione delle caratteristiche del Patto di Londra. Lezione-dialogo sulla delineazione della composizione dell'esercito italiano.</p> <p>Lezione frontale sulla presentazione degli eventi</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Leggere stralci di articoli di giornale sui differenti orientamenti italiani rispetto all'intervento in guerra. Leggere la testimonianza di un contadino-soldato di Vinadio.</p> <p>Consegne per casa: svolgimento di un esercizio presente sul manuale, teso a focalizzare le idee del</p>

	<p>dell'esercito italiano</p> <p>-Illustrare i principali eventi del primo anno di guerra dell'Italia.</p>	<p>significativi del primo anno di guerra dell'Italia.</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>-preparo il commento contenutistico di tre poesie di Ungaretti</p> <p>-la spiegazione dei fatti storici del 1916</p> <p>-la descrizione delle cause del malcontento della popolazione civile al "fronte interno".</p>	<p>socialismo, cattolicesimo e nazionalismo rispetto alla guerra.</p>
<p>VI lezione-1 ora</p> <p>strumenti: fotocopie, cartina storica, manuale</p>	<p>-Descrivere la vita e i sentimenti dei soldati al fronte</p> <p>-Illustrare i principali eventi del 1916</p> <p>-Spiegare le principali cause del malcontento della popolazione civile del "fronte interno"</p>	<p>Lezione interattiva sulle condizioni di vita al fronte dei soldati e sul commento delle tre poesie di Ungaretti.</p> <p>Lezione frontale sulla descrizione dei fatti storici del 1916 e sulle principali cause del malcontento della popolazione civile al "fronte interno".</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>preparo</p> <p>-La lettura e il commento di due condanne emanate dai tribunali militari contro un disertore e un ribelle</p> <p>-La lettura e il commento della canzone di protesta <i>Gorizia</i></p> <p>-la spiegazione di alcuni eventi del 1917.</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Chiedere chiarimenti approfondimenti.</p> <p>Commentare le poesie proposte di Ungaretti.</p> <p>Consegne per casa:</p> <p>studiare la parte spiegata a lezione sul manuale</p>
<p>VII lezione-1 ora</p> <p>strumenti: fotocopie, manuale, cartina storica</p>	<p>-Descrivere e spiegare le ragioni dei fenomeni di diserzione e ammutinamento</p>	<p>Lezione interattiva sullo stato d'animo dei soldati al fronte, sul fenomeno della diserzione e degli ammutinamenti.</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Prendere appunti.</p> <p>Intervenire per chiedere chiarimenti e approfondimenti. Leggere e</p>

	<p>diffusi tra i soldati al fronte</p> <p>-Spiegare le cause della situazione di crisi degli Imperi Centrali, della guerra sottomarina tedesca</p> <p>-conoscere i motivi del ritiro della Russia dal conflitto</p>	<p>Lezione frontale su alcuni eventi del 1917:</p> <p>-crisi economica degli Imperi Centrali</p> <p>-indiscriminata guerra sottomarina tedesca</p> <p>-accenno alla rivoluzione russa</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>preparo</p> <p>- la spiegazione relativa ai successivi eventi del quarto anno di guerra</p> <p>-la lettura de i <i>Quattordici</i> punti di Wilson</p> <p>-esercizio di confronto tra il contenuto di un comunicato ufficiale e il racconto della disfatta di Caporetto tratto dal romanzo di Hemingway <i>Addio alle Armi</i></p>	<p>commentare con l'aiuto della docente due condanne pronunciate dai tribunali militari. Leggere e analizzare la canzone di protesta <i>Gorizia</i>.</p> <p>Consegne per casa:</p> <p>studiare le pagine del manuale relative agli argomenti trattati a lezione.</p>
<p>VIII lezione-1 ora</p> <p>strumenti: fotocopie, manuale.</p>	<p>-Descrivere le cause, le modalità e le conseguenze dell'entrata in guerra degli Stati Uniti</p> <p>-Illustrare le ragioni principali della disfatta di Caporetto</p>	<p>Lezione frontale sui successivi eventi bellici del 1917:</p> <p>-cause, modalità e conseguenze dell'entrata in guerra degli Stati Uniti</p> <p>-disfatta di Caporetto</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>preparo la spiegazione delle fasi finali del conflitto, la conferenza di Parigi e l'istituzione della Società delle Nazioni</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Leggere i <i>Quattordici</i> punti di Wilson. Per la disfatta di Caporetto, svolgere un esercizio di confronto tra il contenuto di un comunicato ufficiale e il racconto dei fatti tratto dal romanzo di Hemingway.</p> <p>Consegne per casa:</p> <p>continuare l'esercizio iniziato in classe. Studio sulle pagine del manuale degli argomenti affrontati.</p>
<p>IX lezione-1 ora</p> <p>strumenti: carta storica, fotocopie</p>	<p>-Descrivere le fasi finali della guerra</p> <p>-distinguere le due concezioni opposte dei vincitori alla</p>	<p>Lezione frontale sulla descrizione delle fasi finali del conflitto, sulle due concezioni opposte dei vincitori alla conferenza di</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Prendere appunti.</p> <p>Analizzare commentare una tabella con il numero di vittime del conflitto.</p>

	<p>Conferenza di Parigi</p> <p>-Conoscere il nuovo assetto geo-politico conseguente alla fine del conflitto</p> <p>-Definire le caratteristiche della Società delle Nazioni.</p>	<p>Parigi. Definizione del nuovo assetto geo-politico dell'Europa e illustrazione delle caratteristiche della Società delle Nazioni.</p>	
X lezione-2 ore			Verifica sommativa finale

INTERVENTO DIDATTICO EFFETTUATO

TEMPI	Obiettivi L'allievo dovrà essere in grado di:	INSEGNANTE	ALLIEVI
<p>I lezione-1 ora Strumenti: Libro di testo carta storica, lavagna</p>	<p>-Descrivere gli schieramenti internazionali nell'Europa del 1914 -Individuare le cause del conflitto, distinguendo tra precondizioni e fattore scatenante.</p>	<p>Lezione interattiva: correzione di una mappa concettuale intesa a verificare il possesso dei requisiti di base degli allievi. Ripresa dei seguenti concetti-chiave: nazionalismo, imperialismo, colonialismo e militarismo. Descrizione degli schieramenti internazionali nell'Europa del 1914. Lezione frontale sull'individuazione delle cause del conflitto mediante la distinzione tra precondizioni e fattore scatenante. Per l'incontro successivo: preparo una lezione sulle fasi iniziali e sul successivo allargamento del conflitto.</p>	<p>Compilazione di una mappa concettuale. Partecipazione attiva alla correzione della stessa. Prendere appunti. Interventi costanti nei casi in cui non sia chiaro un concetto. Consegne per casa: studio delle cause del conflitto sul manuale di testo</p>
<p>Il lezione-1 ora strumenti: cartina storica, libro di testo, fotocopie di un esercizio di comprensione degli argomenti trattati.</p>	<p>-Descrivere la fase iniziale e l'allargamento del conflitto -Conoscere il significato e il ruolo della propaganda -Definire ed esemplificare i concetti di guerra-lampo e guerra totale - Individuare gli</p>	<p>Lezione frontale sulla descrizione delle fasi iniziali e il successivo allargamento del conflitto. Lezione interattiva sul ruolo della propaganda e sul carattere di guerra ideologica del conflitto. Definizione dei concetti di guerra-lampo, guerra totale e focalizzazione degli elementi distintivi rispetto ai</p>	<p>Partecipazione attiva. Prendere appunti. Intervenire per proporre chiarimenti. Svolgimento individuale di un esercizio di comprensione degli argomenti trattati finora. Consegne per casa: completare l'esercizio iniziato in classe.</p>

	<p>elementi distintivi rispetto ai precedenti conflitti del secolo XIX.</p>	<p>precedenti conflitti del secolo XIX.</p> <p>Per l'incontro successivo: preparo una lezione sulla guerra di trincea e seleziono fonti iconografiche e scritte da presentare agli allievi</p>	
<p>III lezione-1 ora</p> <p>strumenti: carta storica, fotocopie, manuale</p>	<p>-Saper collocare i quattro fronti di combattimento all'interno di una cartina geostorica</p> <p>-Descrivere la guerra di posizione</p>	<p>Correzione interattiva dell'esercizio assegnato per casa. Lezione frontale sull'individuazione dei quattro fronti di combattimento. Lezione dialogo sul passaggio da una guerra di movimento ad una logorante guerra di posizione e di trincea e sull'uso di nuove e potenti armi distruttive.</p>	<p>Partecipare attivamente alla correzione dell'esercizio.</p> <p>Leggere una scheda del manuale sulla vita dei soldati nelle trincee.</p> <p>Esercizio di confronto tra i segni del conflitto presenti nel <i>trattico della guerra</i> di Otto Dix e quelli rintracciabili nelle fotografie distribuite in classe.</p> <p>Consegne per casa: svolgere un esercizio di completamento su alcuni termini-chiave incontrati durante le lezioni.</p>
<p>IV lezione-1 ora</p>			<p>Interrogazione orale</p>
<p>V lezione-2 ore</p> <p>strumenti: lavagna, manuale, fotocopie, cartina storica</p>	<p>-Individuare le fasi della posizione italiana dalla neutralità all'intervento</p> <p>-Individuare gli interventisti e i neutralisti in Italia</p> <p>-definire le caratteristiche del Patto di Londra</p> <p>-Illustrare le caratteristiche dell'esercito italiano</p> <p>-Illustrare i principali</p>	<p>Lezione frontale sul clima e cultura di guerra dell'Italia alla vigilia dell'intervento. Individuazione delle forze interventiste e neutraliste in Italia. Definizione delle caratteristiche del Patto di Londra. Lezione-dialogo sulla delineazione della composizione dell'esercito italiano.</p> <p>Lezione frontale sulla presentazione degli eventi significativi del primo anno di guerra dell'Italia.</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Leggere stralci di articoli di giornale sui differenti orientamenti italiani rispetto all'intervento in guerra. Leggere la testimonianza di un contadino-soldato di Vinadio. Stilare una breve lettera da inviare ad una persona cara immaginando di essere un soldato al fronte.</p> <p>Consegne per casa: svolgimento di un esercizio</p>

	eventi del primo anno di guerra dell'Italia.	<p>Per l'incontro successivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -preparo il commento contenutistico delle poesie <i>Veglia, Sono una creatura e Fratelli</i> di Ungaretti -la spiegazione dei fatti storici del 1916 -la descrizione delle cause del malcontento della popolazione civile al "fronte interno". 	presente sul manuale, inteso a focalizzare le idee del socialismo, cattolicesimo e nazionalismo rispetto alla guerra.
VI lezione-1 ora strumenti: fotocopie, cartina storica, manuale	<ul style="list-style-type: none"> -Descrivere la vita e i sentimenti dei soldati al fronte -Illustrare i principali eventi del 1916 -Spiegare le principali cause del malcontento della popolazione civile del "fronte interno" 	<p>Correzione di cinque lettere stilate dagli allievi.</p> <p>Lezione interattiva sulle condizioni di vita al fronte dei soldati e sul commento di tre poesie di Ungaretti.</p> <p>Lezione frontale sulla descrizione dei fatti storici del 1916 e sulle principali cause del malcontento della popolazione civile al "fronte interno".</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>preparo</p> <ul style="list-style-type: none"> -La lettura e il commento di due condanne emanate dai tribunali militari contro un disertore e un ribelle -La lettura e il commento della canzone di protesta <i>Gorizia</i> -la spiegazione di alcuni eventi del 1917. 	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Chiedere chiarimenti e approfondimenti.</p> <p>Commentare le poesie proposte di Ungaretti.</p> <p>Consegne per casa:</p> <p>studiare la parte spiegata a lezione sul manuale</p>
VII lezione-1 ora strumenti: fotocopie, manuale, cartina storica	<ul style="list-style-type: none"> -Descrivere e spiegare le ragioni dei fenomeni di diserzione e 	<p>Lezione interattiva sullo stato d'animo dei soldati al fronte, sul fenomeno della diserzione e degli</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Prendere appunti.</p> <p>Intervenire per chiedere chiarimenti e</p>

	<p>ammutinamento diffusi tra i soldati al fronte</p> <p>-Spiegare le cause della situazione di crisi degli Imperi Centrali, della guerra sottomarina tedesca</p> <p>-conoscere i motivi del ritiro della Russia dal conflitto</p>	<p>ammutinamenti.</p> <p>Lezione frontale su alcuni eventi del 1917:</p> <p>-crisi economica degli Imperi Centrali</p> <p>-indiscriminata guerra sottomarina tedesca</p> <p>-accenno alla rivoluzione russa</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>preparo</p> <p>- la spiegazione relativa ai successivi eventi del quarto anno di guerra</p> <p>-la lettura dei <i>Quattordici punti</i> di Wilson</p> <p>-esercizio di confronto tra il contenuto di un comunicato ufficiale e il racconto della disfatta di Caporetto tratto dal romanzo di Hemingway <i>Addio alle Armi</i></p>	<p>approfondimenti. Leggere e commentare con l'aiuto della docente due condanne pronunciate dai tribunali militari. Leggere e analizzare la canzone di protesta <i>Gorizia</i>.</p> <p>Consegne per casa:</p> <p>studiare le pagine del manuale relative agli argomenti trattati a lezione.</p>
<p>VIII lezione-1 ora</p> <p>strumenti: fotocopie, manuale.</p>	<p>-Descrivere le cause, le modalità e le conseguenze dell'entrata in guerra degli Stati Uniti</p> <p>-Illustrare le ragioni principali della disfatta di Caporetto</p>	<p>Lezione frontale sui successivi eventi bellici del 1917:</p> <p>-cause, modalità e conseguenze dell'entrata in guerra degli Stati Uniti</p> <p>-disfatta di Caporetto</p> <p>Per l'incontro successivo:</p> <p>preparo la spiegazione delle fasi finali del conflitto, la conferenza di Parigi e l'istituzione della Società delle Nazioni</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Leggere i <i>Quattordici punti</i> di Wilson. Per la disfatta di Caporetto, svolgere un esercizio di confronto tra il contenuto di un comunicato ufficiale e il racconto dei fatti tratto dal citato romanzo di Hemingway</p> <p>Consegne per casa:</p> <p>continuare l'esercizio iniziato in classe. Studio sulle pagine del manuale degli argomenti affrontati.</p>
<p>IX lezione-1 ora</p> <p>strumenti: carta storica, fotocopie</p>	<p>-Descrivere le fasi finali della guerra</p> <p>-distinguere le due concezioni opposte</p>	<p>Lezione frontale sulla descrizione delle fasi finali del conflitto, sulle due concezioni opposte dei</p>	<p>Partecipare attivamente.</p> <p>Prendere appunti.</p> <p>Analizzare e commentare una tabella con il numero</p>

	<p>dei vincitori alla Conferenza di Parigi</p> <p>-Conoscere il nuovo assetto geo-politico conseguente alla fine del conflitto</p> <p>-Definire le caratteristiche della Società delle Nazioni.</p>	<p>vincitori alla conferenza di Parigi. Definizione del nuovo assetto geopolitico dell'Europa e illustrazione delle caratteristiche della Società delle Nazioni.</p>	<p>di vittime del conflitto.</p>
X lezione-2 ore			Verifica sommativa finale

BIBLIOGRAFIA

- J.W. Atkinson, *La motivazione*, Bologna, il Mulino, 1974
- G. Angelozzi, *La lezione frontale: una proposta di lavoro*, in Angelozzi-Casanova, *La storia a scuola*, Carocci editore, Roma 2005.
- N. Baiesi, G. Di Caro, M. Gusso, *Il laboratorio di didattica della storia*, Il Ponte Vecchio 1994.
- F.C. Bartlett, *La memoria. Studio di psicologia sperimentale e sociale* (1932), 1974, Milano.
- D. E. Berlyle, *Conflitto, attivazione e creatività*, Milano, Angeli, 1961
- G. Blandino-B. Granieri, *La disponibilità ad apprendere*, Milano, Cortina, 2003.
- P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico: aspetti cognitivi e motivazionali*, Utet, Torino 1997
- J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.
- A. Brusa, *Il laboratorio storico*, La Nuova Italia, Firenze 1991.
- R. De Beni, A. Moé, *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- E. Deci, R. Ryan, *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum Press, 1995.
- A. Desideri, M. Themelly, *Storia e Storiografia, il Novecento: dall'età giolittiana ai nostri giorni*, vol. III, Casa editrice G. D'Anna, Messina-Firenze, 2005.
- Di Caro, *La storia in laboratorio*, Carocci Faber, Roma 2005.
- C.S. Dweck, *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, Trento, Centro Studi Erickson, 2000.
- A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Manuale di storia, vol. III, L'età contemporanea*, Roma-Bari 1992.
- H. Girardet, *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, La Nuova Italia, Milano 2001.
- M. Gusso, *L'uso dei testi narrativi come fonti nella ricerca e nella didattica della storia*, in AA.VV., *Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1985.
- A. R. Leone, *Orientarsi nella nuova storia*, Vol. III, Sansoni, Milano 2000.
- M. Nacci, *Il romanzo come fonte storica*, in AA.VV., *Ricerca e didattica. Uso delle fonti e insegnamento della storia*, Milano, Bruno Mondadori, 1985.

- M. Mustè, *La storia: teoria e metodi*, Carocci editore, Roma, 2005.
- R. Neri, *Insegnare la storia nella scuola media*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- F. Savater, *Le domande della vita*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- D. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento scolastico: fondamenti teorici e orientamenti operativi*, Società Editrice Internazionale, Torino, 2002.
- D. Turrini, *Il laboratorio in classe*, in G. Angelozzi, C. Casanova, *La Storia a scuola*, cit..
- D.W. Winnicot, *Il bambino deprivato*, Milano, Raffaello Cortina, 1986.

Verifica sommativa finale

-La prima guerra mondiale-

1. Perché la prima guerra mondiale fu definita la "grande guerra"? (Max 3 righe)

(Punteggio: 0,5)

2. Che cosa intendiamo con l'espressione "guerra totale"? (Max 3 righe)

(Punteggio: 1)

3. Per quali aspetti la prima guerra mondiale si differenzia notevolmente da quelle ottocentesche? (Max 6 righe)

(Punteggio: 1, 5)

4. Che cosa accadde a Sarajevo il 28 giugno 1914? Il fatto storico enunciato costituisce la precondizione o il fattore scatenante del conflitto? (Max 4 righe)

(Punteggio: 1, 5)

5. Descrivi brevemente le condizioni di vita dei soldati nelle trincee, richiamandoti anche alla testimonianza offerta dal poeta Ungaretti in proposito. (Max 5 righe)

(Punteggio: 1)

6. Nel 1915 l'Italia entrò in guerra. Al fianco di quali nazioni decise di combattere e perché? (Max 6 righe)

(Punteggio:1, 5)

7. Quali furono le cause che spinsero ad entrare in guerra gli Stati Uniti? Quali furono le conseguenze per gli Imperi Centrali? (Max 6 righe)

(Punteggio:1, 5)

8. Quali decisioni furono prese nella Conferenza di Parigi a proposito dell'assetto territoriale dell'Austria? (Max 4 righe)

(Punteggio: 1, 5)

Tot. 10 punti