



La Shoah: documentazione storica e memoria letteraria

Un percorso interdisciplinare nella scuola secondaria di primo grado

Relazione finale di tirocinio per l'esame di abilitazione nella classe di concorso A043/A050

Specializzanda: **Barbara Carbone**

Rivolgo un sentito ringraziamento alla Scuola Media Statale “G. Marconi” e, in particolare, agli allievi della classe III A per la calorosa accoglienza che mi hanno riservato durante il tirocinio. Un ringraziamento del tutto “speciale” desidero rivolgerlo alla mia docente accogliente, prof.ssa Antonella Martina, alla quale va la mia riconoscenza e stima che, con pazienza più che affettuosa, mi ha guidato e sostenuto durante questo percorso formativo, fornendomi precise e puntuali indicazioni, preziosi e utili consigli nella fase di preparazione, svolgimento e conclusione dell’intervento didattico, e che mi ha suggerito validi ed efficaci sussidi didattici e supporti bibliografici.

INDICE

1. LE TEORIE DI RIFERIMENTO.....	4..
1.1 Premessa: i presupposti teorici.....	4
1.1.1 IL contributo delle diverse discipline.....	5
1.1.2 Il <i>cooperative learning</i> e le altre forme di interazione di gruppo.....	7
1.2 Il significato dell'intervento in relazione alla disciplina.....	10
1.3 Scelta delle modalità dell'intervento didattico e strumenti privilegiati.....	12
2. IL PROGETTO.....	15
2.1 La scuola: contesto e indirizzo.....	15
2.2 La classe: contesto e pre-requisiti.....	16
2.3 I contenuti: scelta e articolazione.....	17
2.4 Il progetto in sintesi.....	20
3. ANALISI DEL PROCESSO.....	26
3.1 Lo svolgimento dell'intervento didattico.....	26
3.1.1 Le modifiche apportate al progetto.....	37
3.2 La dimensione valutativa.....	39
3.2.1 La verifica formativa.....	39
3.2.2 La verifica sommativa.....	40
3.3 La dimensione relazionale.....	43
3.4 Riflessione critica	44
3.4.1 Le possibili variazioni al progetto: le applicazioni ipermediali.....	46
4. CONCLUSIONI.....	49
BIBLIOGRAFIA.....	53
ALLEGATI.....	55

1. Le teorie di riferimento

1.1 Premessa: i presupposti teorici

Gran parte degli orientamenti delineati nel corso della seguente esposizione s'ispirano al modello costruttivista, che rappresenta, nei suoi tratti fondanti, il quadro teorico di riferimento del presente lavoro. In una prospettiva di tipo costruttivista gli orientamenti trovano fondamento, sia che si considerino le elaborazioni teoriche piagetiane derivate dalla concezione cognitivista dell'apprendimento, sia che si richiami il paradigma socio-culturale di matrice vygotškiana¹.

Questo tipo di approccio ha determinato il compimento di certe scelte di natura didattico-metodologica, ed indirizzato in un certo senso i principi dell'azione di insegnamento. Si deve premettere che sono molteplici le applicazioni didattiche del costruttivismo, che si rifanno fondamentalmente al principio secondo cui la mente umana è dotata di una funzione costruttivista, ovvero, essa ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio rapporto con l'ambiente, ed è capace non solo di elaborare le informazioni per poi organizzarle, ma di attribuire loro un senso, un significato; tale concezione si trova al centro dei modelli, per l'appunto, dei grandi studiosi che, come Piaget e Vygotskij, si sono occupati dello sviluppo cognitivo².

La concezione costruttivista della conoscenza è, così, intesa come «prodotto storicamente, temporalmente, culturalmente e contestualmente costruito»³, ne consegue che la costruzione della conoscenza, che si pone come obiettivo primario dell'intervento didattico, avviene tramite l'organizzazione delle informazioni, la loro relazione e contestualizzazione. In tal senso, il processo di apprendimento-insegnamento viene concepito come «costruzione di significati, attraverso la complessa trama delle dinamiche socio-cognitive e storico-culturali che caratterizzano la vita quotidiana delle organizzazioni scolastiche», si sottolinea, quindi, «la centralità attribuita all'interazione educativa»⁴.

L'azione didattica, secondo il modello costruttivista, non può essere frutto della casualità, né può rimanere ancorata al determinismo; viene posta in rilievo così la centralità del soggetto in formazione, e l'attenzione viene mirata ai processi di apprendimento, alle operazioni della mente, alle strategie tramite cui vengono elaborate le informazioni, mentre le acquisizioni finali «sono funzionali ai processi intermedi di trattamento delle informazioni che essi (gli alunni) mettono in atto durante i processi di apprendimento»⁵.

Si è tentato, pertanto, di far avvicinare gli studenti agli argomenti proposti, guidandoli alla scoperta del conoscere, per favorire il gusto noetico della conoscenza, non mettendoli perciò di fronte ad un sapere preconstituito e frammentario, in cui le informazioni sono parcellizzate e disarmoniche, ma presentando i contenuti disciplinari in un quadro organico, sistematico ed unitario. Si è mirato così a fornire loro gli strumenti per riconoscere e stabilire relazioni e connessioni tra i diversi aspetti non solo di una singola disciplina, ma anche tra ambiti disciplinari differenti. Inoltre, si è cercato di guidare gli studenti a cogliere il significato, il senso di ciò che stavano apprendendo, per farne loro sentire l'utilità; infatti, in questa direzione, la conoscenza di alcuni eventi storici è stata finalizzata non solo a sviluppare una mentalità storica, ma a conoscere avvenimenti di ieri per giungere al significato che essi assumono anche per la vita di oggi. Si è posto, perciò, l'accento sulla crescita armonica dello studente, soggetto attivo dell'atto educativo e di apprendimento, e l'acquisizione di nuove informazioni e scoperte (contenuti) ha contribuito a

¹ Cfr. O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

² Cfr. A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti, 2001, si rimanda in particolare al cap.2 della parte prima.

³ B. M. Varisco-V. Grion, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, Utet, 2000, p. 10.

⁴ A. Migliore, in *Sociologia della scuola* di L. Fischer, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 272.

⁵ G. Chiosso-A.M. Mariani, *Teorie della scuola e professione docente*, in *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente* (a cura di G. Chiosso), Torino, Utet Libreria, 2001, p. 32.

promuovere lo sviluppo delle sue potenzialità di tipo cognitivo, affettivo e ad affinare ed elaborare le sue abilità operativo-strumentali.

Il momento della programmazione ha permesso di tradurre il progetto educativo, prospettato dal programma, in un itinerario di ricerca-apprendimento, che fosse adeguato alla realtà della classe, scandito da obiettivi verificabili, funzionale e formativo. Il modello di programmazione proposto, in sintonia con le scelte metodologiche della scuola, è quello curricolare, cioè rispondente alla realtà effettiva di una situazione educativa⁶. La modalità di organizzazione dell'intervento ha posto l'accento sulla finalità educativa e didattica, che attraverso certi contenuti può essere raggiunta, secondo l'impostazione propria della didattica per obiettivi.

L'intervento didattico si è inserito, dunque, in un percorso di natura interdisciplinare ed ha previsto, al fine di creare reti di conoscenze, il ricorso all'uso di metodologie quali, in particolare, il *cooperative learning*, il tutoraggio tra pari, oltre al *brain storming* ed ai processi di *problem solving*. La scelta di strutturare le lezioni in modo da consentire l'interazione tra gli studenti, in uno scambio di stimoli reciproci tra allievi e tra allievi ed insegnante, ha facilitato il processo di apprendimento ed insegnamento attraverso un percorso di co-costruzione, ovvero la costruzione comune dei significati, e si comprende per questo che «l'impegno educativo si configura perciò come aiuto indispensabile perché gli alunni riescano in primo luogo a utilizzare gli strumenti concettuali necessari del fare significato e della costruzione della realtà, così che essi possano trovare una propria collocazione nel mondo ed eventualmente individuare i cambiamenti necessari e le relative necessità operative per produrre un'effettiva trasformazione della realtà»⁷.

Nella fase di progettazione, si è dovuto tener conto anche dei dati, che emergono dalle ricerche, secondo i quali spesso i giovani, nei confronti dei grandi problemi nazionali ed internazionali, reagiscono emotivamente o assumono, perfino, atteggiamenti di indifferenza: per questo l'intervento didattico è diventato parte di un progetto più ampio; infatti, è stato considerato come uno spazio aperto alla riflessione ed alla sensibilizzazione dei giovani, per poter acquisire la memoria storica, senza la quale non solo si rischia di ripetere la storia, ma non è possibile neppure costruire la propria identità culturale. Si è tenuto conto, in questa prospettiva, della dimensione cognitivo-procedurale dell'apprendimento, in termini di conoscenze, competenze ed abilità, e della dimensione valoriale per rispondere al bisogno di significato, per giungere alla conoscenza dei valori, e, dunque, tendendo ad un processo finalizzato ad insegnare ed apprendere ad esistere e ad essere.

1.1. Il contributo delle diverse discipline

Per quanto concerne il presente lavoro, si deve premettere che l'approccio all'argomento privilegia il punto di vista storico, ma si avvale dell'apporto di altre discipline prevedendo pertanto un percorso di tipo interdisciplinare. Ecco che l'interdisciplinarietà nasce in parte da un'esigenza per così dire di natura strutturale, ovvero quello di dare una dimensione trasversale ed al tempo stesso unitaria ai saperi specifici dei singoli ambiti disciplinari di riferimento, ed in parte dalla necessità stessa, avvalendosi dei diversi contributi, di indurre negli studenti «una disposizione positiva ad imparare»⁸. In effetti, riguardo a quest'ultimo aspetto, nella fase della programmazione, ci si è dovuti, prima di tutto, confrontare con il dato secondo cui i giovani dimostrano una scarsa motivazione verso lo studio della storia; molto probabilmente la ragione di questo atteggiamento è

⁶ C. Scurati-F.V.Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi*, Milano, Ed. La Scuola Vita, 1984, pp.105 ss.

⁷ M.Martinelli, *In gruppo s'impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Torino, Sei, 2004, p. 38.

⁸ Sul concetto di motivazione si rimanda al capitolo "La motivazione ad apprendere" tratto da C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di psicologia dell'Educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999.

da ricercarsi nel fatto che le nuove generazioni ritengono la disciplina ostica e lontana dal loro vissuto e risultano, anche, poco interessate alla memoria del passato.

Proprio per questa ragione programmare un lavoro, in cui si possa spiegare una “cosa”, un “fatto” o un “evento” dal punto di vista delle diverse discipline, ovvero con il contributo delle più varie competenze, può incoraggiare negli alunni un comportamento motivato, teso al raggiungimento degli obiettivi prefissati. La scuola deve potenziare, in tal senso, il valore di un lavoro che tenga conto dell’apporto delle diverse discipline, per aiutare gli studenti a cogliere, nella varietà dei fenomeni, aspetti comuni che partecipano alla costruzione della realtà. Pertanto, bisogna prevedere dei percorsi didattici che consentano agli allievi di definire i nessi tra i diversi saperi disciplinari, organizzandoli in una rete di conoscenze connesse tra di loro.

La disciplina dovrebbe essere pensata non soltanto come una “delimitazione circoscritta di un certo contenuto”, ma anche come un’area in cui confluiscono apparati concettuali, problematiche, oggetti di ricerca, metodologie e, dove è possibile trovare, quindi, la zona di confine, di incontro-scambio con le altre materie.

Antiseri⁹ sosteneva che «non esistono discipline, ma problemi. E i problemi si aggrediscono con tutti i mezzi possibili, senza badare a etichette» e, ancora, scriveva che la scuola rappresenta, con le sue discipline, una accanto all’altra, una dopo l’altra, una senza l’altra, l’altra faccia della vita reale. Per questo motivo non si riesce a comprendere il rapporto tra una disciplina e l’altra e tra le discipline nel loro insieme e la vita reale. Un insegnamento così frazionato, in cui le discipline sono lontane dalle esigenze della società moderna, risulta essere alienante. Ed è proprio nell’“estranità” stessa delle discipline nei confronti della vita che s’individua una delle ragioni principali di disaffezione alla scuola.

E’ presente, pertanto, nel mondo della scuola un atteggiamento antitetico che, da un lato, vede la specializzazione del sapere e la suddivisione del lavoro e dall’altro richiede un’educazione all’uomo completo e alla democrazia come partecipazione comune; ed è proprio in questa contraddizione che il bisogno di interdisciplinarietà trova la sua ragione di fondo.

L’**interdisciplinarietà** non deve però essere intesa come un’ulteriore specializzazione, ma essa presuppone che le singole discipline partecipino alla definizione della logica specifica dell’oggetto del sapere. Ed ancora, non deve essere vista in contrapposizione all’insegnamento disciplinare, ma al contrario, è possibile che si possa attuare nel momento in cui si determinano le condizioni necessarie per affrontare le questioni su più livelli disciplinari, a patto, tuttavia, che ci si muova su un terreno ben solido, quello appunto disciplinare.

Se per giungere alla costruzione della conoscenza, in un primo tempo, è prevista una semplificazione in cui vengono presentati i problemi, gli argomenti nella loro specificità, che porta ad una più facile comprensione, soltanto in seguito si può prospettare di mirare ad un’organizzazione complessa, dove è possibile evidenziare, da una parte, una pluralità di punti di vista tramite cui affrontare uno stesso problema e dall’altra le molteplici relazioni che si stabiliscono tra lo specifico oggetto di studio rispetto agli altri.

Può essere utile richiamare quei tratti teorici che caratterizzano lo **strutturalismo**, secondo cui la comprensione dei fenomeni va ricercata attraverso la scoperta di relazioni o strutture interconnesse tra i fenomeni stessi: **ecco che la struttura può essere intesa come un’organizzazione degli elementi in reciproca relazione, in un sistema di interrelazioni**. Si può intendere tale movimento, per certi versi, come una lezione di interdisciplinarietà; al riguardo Piaget ha scritto che *«la ricerca delle strutture può sfociare solo in un coordinamento interdisciplinare»*, e questo è dovuto al fatto che si cerca per l’appunto di cogliere le strutture o forme comuni nella molteplicità dei fenomeni.

La costruzione di reti di conoscenze implica dei procedimenti che vengono denominati anche schemi, da alcuni teorici del cognitivismo, intesi come «unità di organizzazione della memoria», indispensabili per “conservare” una certa quantità di informazioni, dati, concetti, certamente

⁹ Cfr. D. Antiseri, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Brescia, La Scuola, 1985; ed anche dello stesso autore *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando, 1980.

superiore rispetto alla semplice memorizzazione di dati singoli¹⁰. Apprendere conoscenze nuove, stabilire relazioni e interconnessioni, in una dimensione sovradisciplinare, influisce sicuramente sui processi metacognitivi, in cui la memoria è una componente fondamentale; per questa ragione è necessario guidare gli alunni nel processo di strutturazione delle conoscenze, tramite l'elaborazione ed organizzazione delle informazioni, esplicitandone le relazioni e i rapporti esistenti, per poi richiamarne le informazioni.

In questa prospettiva, la didattica interdisciplinare, oltre alla necessità di costruire i nessi logici e le relazioni tra le diverse discipline, tende anche a rafforzare le abilità metacognitive degli studenti. E proprio l'approccio didattico metacognitivo risulta essere il presupposto necessario per stabilire le connessioni tra contesti disciplinari diversi. Il riflettere sulle conoscenze pregresse acquisite nell'ambito dei contenuti specifici, conoscere, quindi, il proprio grado di comprensione ed il proprio livello di conoscenza, raggiungere una certa consapevolezza della situazione di apprendimento, comprendere i problemi riconoscere le difficoltà rispetto ai compiti, essere in grado di attivare strategie intellettive, e anche di gestire nel modo più efficace i propri processi mentali ed il proprio comportamento¹¹, costituiscono la condizione indispensabile per muoversi in una dimensione interdisciplinare.

Nella complessità dei meccanismi dei processi metacognitivi è stato necessario, durante l'intervento, far ricorso a delle strategie "d'aiuto" per facilitare e regolare al meglio le attività, come il *problem solving*, il *brain storming*, l'uso della schematizzazione alla lavagna, il ruolo del *feedback* sociale fornito sulle prestazioni, il monitoraggio e l'automonitoraggio ed i processi di autoregolazione, in un clima cooperativo ed interattivo.

Si può concludere col dire che, se l'obiettivo principale della didattica interdisciplinare è quello di costruire reti di conoscenze e di stabilire relazioni tra le parti dei contenuti disciplinari, essa prevede non solo il raggiungimento del sapere come un insieme in cui sono disposti in modo organico i contenuti delle singole discipline, ma anche l'acquisizione di competenze trasversali (saper analizzare un testo, saper compiere analisi critiche, saper effettuare sintesi di concetti, saper formulare strategie d'azione per conseguire gli obiettivi, saper controllare l'efficacia delle proprie azioni, ecc.) e di abilità relazionali (saper stare in gruppo, saper lavorare con gli altri, saper relazionarsi con i compagni e con l'insegnante, interagire con insegnanti diversi, saper confrontare il proprio punto di vista con quello degli altri, saper riflettere criticamente e rendere partecipi gli altri delle proprie decisioni, aspirazioni, interessi, ecc.).

Si deve aggiungere che, anche se non è sempre facile programmare un lavoro interdisciplinare nella scuola per mancanza di strutture, per difficoltà burocratiche, per conflitti che possono sorgere tra colleghi, bisogna fortemente sostenerlo.

Si sottolinea che la didattica interdisciplinare risponde alla necessità di incrementare gli interessi degli studenti in riferimento al contenuto, e si può affermare che, complessivamente, contribuisce al processo di formazione del soggetto, non solo in vista del raggiungimento del sapere e del saper fare, ma anche in ordine al saper essere.

1.1.2 Il *cooperative learning* e le altre forme di interazione di gruppo

In questo paragrafo saranno presentate le applicazioni di metodo nel processo di insegnamento e di apprendimento previste dall'intervento didattico, che ricorre a specifici modelli fondati sulla cooperazione e sulla collaborazione, includendo sia le tecniche di apprendimento cooperativo di gruppo («*cooperative learning*») sia quelle a mediazione sociale come l'insegnamento reciproco («*peer tutoring*») e la collaborazione tra pari («*peer collaboration*»). All'origine di tali modalità si trova il fondamento, ispirato dal pensiero di Dewey, che si basa sul principio secondo cui «lo

¹⁰ Cfr. O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner* cit., cap.II.

¹¹ Cfr. C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995.

sviluppo dell'allievo avviene in un contesto sociale e collaborativo»¹². In generale, si può affermare che questi metodi traggono dai diversi orientamenti psicologici e pedagogici elementi di principio che definiscono i tratti costitutivi dell'impianto teorico, in modo particolare il *cooperative learning*, come sostiene Antonietta Migliore «prevalentemente dal costruttivismo sociale, dalla scuola di Lewin e dall'approccio sistemico»¹³.

La situazione sociale che si crea nell'ambito di queste modalità di organizzazione dell'attività didattica facilita, grazie all'interazione sociale opportunamente predisposta con i compagni e con l'insegnante, la costruzione della conoscenza, resa possibile dall'opportunità di «dividere tra i partecipanti il carico cognitivo del compito da affrontare», in maniera tale da permettere così a ciascuno di raggiungere «nuovi livelli di comprensione e di conoscenza»¹⁴. Nel complesso, i metodi che si fondano sulla cooperazione e collaborazione costituiscono, pertanto, un utile strumento di supporto nella gestione di contenuti complessi e, dunque, rappresentano un valido aiuto per affrontare i difficili compiti di apprendimento. La condivisione della conoscenza, la comprensione reciproca, la negoziazione dei conflitti e delle decisioni, il confronto diretto, la partecipazione attiva, la collaborazione con gli altri rappresentano passaggi dell'educazione necessari per favorire l'apprendimento di tutti, e per perseguire il bene comune.

Una didattica attenta ad adottare, nella prassi educativa, tecniche di conduzione della classe in un ambiente cooperativo, dunque, non mira soltanto alla costruzione della rete di conoscenze, ma tende anche alla «promozione di comportamenti sociali positivi negli allievi»¹⁵; una didattica, dunque, finalizzata da un lato alla conoscenza e all'apprendimento, e dall'altro allo sviluppo del comportamento sociale.

Sul piano della progettazione e della gestione didattica si devono prevedere interventi regolativi diretti alla promozione delle competenze dal punto di vista cognitivo e relazionale, fornendo sostegno agli allievi in situazioni di difficoltà, utilizzando la comunicazione di *feed-back*, favorendo il confronto nell'incontro con l'altro, perché si possano aiutare questi ultimi ad accrescere la consapevolezza del loro modo di agire¹⁶.

Il presupposto necessario alla realizzazione ed alla riuscita del lavoro strutturato sulla base della cooperazione e della collaborazione, è la creazione di un positivo clima socio-relazionale in classe, in modo tale che diventi luogo dello star bene, per vivere favorevolmente l'esperienza cooperativa e per poter imparare piacevolmente in gruppo.

L'interazione di gruppo favorisce la partecipazione alla co-costruzione sociale dell'oggetto di conoscenza, per condividerne insieme il significato; ciascuno, con le proprie competenze ed abilità, diventa parte attiva del processo conoscitivo, assumendo un preciso ruolo per il buon funzionamento del gruppo.

Nel contesto della conoscenza condivisa collettivamente, la mediazione sociale facilita la soluzione dei problemi e offre, soprattutto nell'ambito dell'interazione tra adulto e ragazzo, un aiuto, guidandolo e fornendogli un'impalcatura di sostegno (*scaffolding*) per poter acquisire le strategie necessarie in vista del raggiungimento degli obiettivi. La mediazione sociale permette all'allievo di apprendere grazie all'intervento dell'insegnante o del coetaneo più abile; si parla, a tale proposito, di «zona di sviluppo prossimale», concetto formulato da Wygotskij: essa rappresenta la differenza tra il livello effettivo di capacità che il soggetto raggiunge da solo senza aiuto ed il livello di sviluppo prossimale che raggiunge se inserito in un ambiente socialmente e culturalmente ricco di stimoli, «con l'aiuto dell'adulto o in collaborazione con compagni più abili»¹⁷. L'apprendimento avviene attraverso l'imitazione, perché l'insegnante o il compagno più esperto

¹² A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carrocci, 2000, p. 151.

¹³ A. Migliore, in *Sociologia della scuola*, cit. p. 288.

¹⁴ C. Pontecorvo et alii, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carrocci, 1999, p. 74.

¹⁵ Cfr. A.R. Colasanti, *Star bene a scuola: la promozione di comportamenti sociali positivi*, in *Orientamenti pedagogici*, vol. n. 49, n.4 (292), luglio-agosto, 2002.

¹⁶ Cfr. ID.

¹⁷ C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998, p. 83.

rappresentano il modello da imitare (*modeling*), la fonte d'aiuto che guida, incoraggia e facilita il percorso di acquisizione delle informazioni.

Bisogna però aggiungere che, come osserva Martinelli, non solo gli studenti in difficoltà vengono aiutati nell'attività di apprendimento, infatti si legge «E' il rapporto con i coetanei a sollecitare delle capacità in ciascun membro del gruppo: lavorare insieme con alunni in difficoltà permette agli allievi più dotati di ampliare conoscenze e abilità. Essere chiamati a svolgere il ruolo di *tutor* nei confronti di chi manifesta problemi di apprendimento, infatti, induce chi deve spiegare, facilitare, aiutare, a imparare di più e meglio, proprio mentre s'impegna per riuscire a essere d'aiuto agli altri»¹⁸. Ciascun partecipante al lavoro di gruppo svolge il ruolo sia di consulente per la risoluzione di problemi, sia quello di fonte di informazioni, sia quello di studente che impara¹⁹.

I fattori sociali come «l'interazione socio-cognitiva», «l'aiuto reciproco», «le forme di *tutoring*», che comprendono «*scaffolding, modeling, dare feed-regolativi* rientrano nella categoria generale dei facilitatori sociali all'acquisizione di conoscenze», ovvero facilitano e sollecitano il «passaggio (e quindi "il" cambiamento) da un livello inferiore a uno superiore, nuovo e più comprensivo, nell'organizzazione delle conoscenze»²⁰, assumendo pertanto un ruolo significativo ed influenzando le prestazioni cognitive individuali.

Si vuole sottolineare che, nel gruppo di lavoro cooperativo, si crea una sinergia positiva tra tutti i partecipanti; ciascun membro collabora alla realizzazione di un progetto comune di cui è individualmente responsabile, mette a disposizione degli altri le proprie conoscenze e competenze, si confronta con gli altri per individuare le strategie più opportune alla risoluzione di problemi, sostenendosi a vicenda nella condivisione della fatica propria dell'impegno del lavoro cognitivo, assumendo un ruolo attivo nel processo di conoscenza proprio e degli altri²¹.

Occorre precisare che il *cooperative learning*²² rispetto al *peer tutoring* (gli studenti lavorano in gruppo-coppia, in cui uno fa da *tutor*, aiuta, affianca, segue, accompagna, sostiene, incoraggia l'apprendimento dell'altro) e al *peer collaboration*²³ (gli studenti si trovano alla pari di fronte al compito da svolgere, tutti devono aiutarsi e collaborare per portare a termine il lavoro di apprendimento), che si differenziano per il tipo di relazione e per la condizione di collaborazione stabilite dagli studenti, prevede un gruppo con un numero maggiore di partecipanti, caratterizzato da un'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, ovvero da una relazione indispensabile che si viene a definire tra i membri per conseguire il risultato, in cui ognuno si sente responsabile anche del lavoro degli altri componenti del gruppo.

Un altro aspetto che non deve essere trascurato è «l'influenza positiva dell'apprendimento cooperativo sulla motivazione e l'apprendimento degli alunni»; è stato verificato anche l'aumento «del piacere di andare a scuola» o di affrontare lo studio di certi argomenti se vengono adottate in classe dall'insegnante queste strategie didattiche, oltre al fatto che gli studenti «hanno una maggiore fiducia nelle proprie personali capacità di imparare diversi contenuti»²⁴.

Bisogna riconoscere, pertanto, in estrema sintesi, che gli apprendimenti cooperativi offrono agli studenti gli opportuni strumenti per rispondere all'esigenza di perseguire gli obiettivi prefissati e di apprendere conoscenze ed abilità trasversali, come imparare a relazionarsi con gli altri, regolare le proprie competenze metacognitive, riflettere sul proprio pensiero, migliorare la capacità di considerare il punto di vista degli altri, il pensiero critico e l'ascolto.

¹⁸ M. Martinelli, *In gruppo s'impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, cit., p. 6.

¹⁹ Cfr. L. Mason, *Valutare a scuola. Prodotti i processi e contesti di apprendimento*, Padova, Cleup, 1996.

²⁰ Cfr. C. Pontecorvo, *Interazione di gruppo e conoscenza*, Dispense del corso di laboratorio SIS, a.a.2004-2005.

²¹ Cfr. D. W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996.

²² Cfr. ID e M. Martinelli, *In gruppo si impara*, cit.

²³ Cfr. A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, cit.

²⁴ C. Pontecorvo, *Motivazione ad apprendere*, cit., p. 288.

1.2 Il significato dell'intervento in relazione alla disciplina

Il presente intervento didattico ha rappresentato, come si avrà modo di dire più diffusamente in seguito, una sorta di macrocurricolo del percorso programmato, costituito da diversi segmenti tematici, all'interno di un modulo di natura interdisciplinare, intorno ad un nucleo centrale, scandito da obiettivi, da sequenze di contenuti specifici, da metodi opportunamente vagliati, in sintonia con la programmazione curricolare. La scelta dei contenuti e degli strumenti metodologici è stata orientata dalle finalità generali educative in stretta correlazione con alcuni nuclei tematici fondamentali dei programmi d'insegnamento per la scuola secondaria di primo grado. Si è trattato, dunque, attraverso alcuni passaggi gradualmente, di tradurre il progetto educativo in un percorso di apprendimento, adeguato alla realtà della classe; infatti, dopo aver analizzato la situazione di partenza per individuare le conoscenze e le competenze di cui erano già in possesso gli alunni, sono state definite le mete educative e formative che si intendevano raggiungere.

In coerenza con l'organizzazione didattica della scuola secondaria, è stato tenuto conto del fatto che alcune finalità educative come per esempio l'educazione alla convivenza democratica, e certi contenuti tematici (la diversità, il pregiudizio razziale, l'educazione ai valori civili, i rapporti etico-sociali, ecc.) s'inserivano nell'ambito dell'intero ciclo scolastico e, per questo, andavano globalmente considerate in rapporto alla programmazione disciplinare.

L'azione educativa si è dovuta inizialmente confrontare con le indicazioni programmatiche che hanno costituito lo scenario entro cui operare nel pieno rispetto non solo dell'impianto normativo dal quale vengono desunte, ma principalmente, della natura psicologica degli allievi con le loro esigenze affettive e culturali, con la loro storia, per favorirne la completa crescita armonica. L'attenzione dev'essere rivolta, in particolare, su alcuni punti, che emergono dal testo dei Programmi, per mettere in luce gli aspetti educativi essenziali, i quali rappresentano i confini orientativi in base ai quali guidare l'azione didattica.

Nella premessa dei Programmi per la scuola secondaria di primo grado si legge che la scuola, ambiente educativo di apprendimento, deve «offrire occasioni di sviluppo della personalità in tutte le direzioni (etiche, religiose, sociali, intellettive, affettive, operative, creative, ecc.)» e, nel favorire «la conquista di capacità logiche, scientifiche, operative e delle corrispondenti abilità»²⁵, deve assicurare agli studenti strumenti di consapevolezza e partecipazione, per concorrere a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino. Aver raggiunto la consapevolezza delle «cose» e poter partecipare alla costruzione del sapere, vuol dire aver migliorato la consapevolezza del proprio «mondo» e, quindi, la conoscenza di sé e degli altri, ed essere in grado di partecipare insieme alla costruzione del bene comune. Essere consapevoli di sé e vivere nella consapevolezza di partecipare alla vita di una comunità scolastica, non solo per acquisire informazioni, ma anche per crescere e formarsi secondo i principi costituzionali, acquista significato nell'incontro con la dimensione profonda della realtà, attraverso la coscienza di esserne parte integrante, al fine di raggiungere uno sviluppo armonico e completo, nella consapevolezza di vivere e di partecipare in modo più autentico e profondo alla vita della scuola e della società.

Nel capitolo intitolato «formazione dell'uomo e del cittadino», ed anche in un paragrafo del secondo capitolo, «una scuola adeguata all'età e alla psicologia dell'alunno», si sottolinea che la scuola deve curare pure i rapporti interpersonali, in quanto è importante «saper vivere insieme, in spirito di solidarietà, tolleranza, collaborazione reciproca, dimostrando disponibilità alla vita e al lavoro di gruppo nel rispetto delle regole di convivenza», ed ancora che si deve «creare nella scuola un clima relazionale fondato sull'ascolto e sulla disponibilità a recepire problemi e aspettative». Così, come nel quarto capitolo (Le discipline come educazione) si raccomanda il ricorso a «concrete esperienze di cooperazione, a cominciare da quelle costituite dal procedimento didattico

²⁵ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *Scuola media statale. Programmi e orari d'insegnamento, criteri orientativi per le prove d'esame di licenza e relative modalità di svolgimento*, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, 1994, Premessa, I,3,a.

del lavoro di gruppo di cui, al di là delle errate mitizzazioni, si deve utilizzare la funzione di stimolo all'operare insieme nel rispetto reciproco»²⁶.

In linea con questi presupposti si è basato l'intero intervento didattico; infatti, si è attribuita molta importanza, durante lo svolgimento delle attività previste, alla partecipazione attiva degli alunni: le lezioni sono state strutturate secondo il metodo interattivo, nell'intento di coinvolgerli tramite stimoli e scambi reciproci, promuovendo il dialogo, il confronto e la ricerca anche personale, per guidarli a maturare una coscienza critica e una consapevolezza del proprio modo di agire nell'incontro con gli altri. Naturalmente questo procedimento richiede, da parte dell'insegnante, un nuovo modo di esercitare l'attività di guida, la quale viene modificata continuamente dalla situazione di interazione. Si è scelto di mettere gli alunni nella condizione di produrre, individuando le loro reali motivazioni e rafforzandole, valorizzando le loro risorse, stimolando la responsabilità individuale per il raggiungimento delle mete personali e comuni.

L'organizzazione delle lezioni ha previsto anche, in vista dell'acquisizione delle abilità relazionali (rispettare il punto di vista altrui, l'accettazione dell'altro, ecc.), il lavoro di gruppo in una situazione di efficace cooperazione, tale da indurre una interazione costruttiva, e realizzare un'interdipendenza positiva, dove ognuno si senta corresponsabile del raggiungimento degli obiettivi del gruppo; componente questa che contraddistingue, come già illustrato, il metodo del *cooperative learning*²⁷.

L'acquisizione delle conoscenze viene favorita perciò dall'uso di metodologie che, in coerenza con le indicazioni dei Programmi, devono riflettere l'impostazione propria dell'impianto metodico della disciplina di riferimento, concorrendo all'acquisizione del sapere, inteso come costruzione sistematica di significati, come rete organica di conoscenze.

Il momento della progettazione dell'intervento didattico si è misurato, in particolare, con alcune questioni che sorgono relativamente all'insegnamento della storia, come a che cosa serve studiare storia?, che cosa devono imparare gli studenti?, a tale proposito si sono presi in considerazione le indicazioni di metodo di Guarracino, che hanno fornito lo spunto per riflettere innanzitutto sul fatto che occorre fornire competenze civili e professionali che facciano crescere i ragazzi in modo aperto e non subalterno: «si insegna storia (o la si dovrebbe insegnare) per fare degli studenti non degli storici ma dei cittadini lavoratori, cioè per fornire loro un insieme di competenze preprofessionali e civili utili a vivere con mentalità e operatività non subalterna»²⁸. Ed ancora, gli studenti devono imparare da una parte i risultati della ricerca storica e dall'altro l'aspetto metodologico, acquisire i metodi, gli strumenti di metodo «[...] importa sia che gli allievi imparino i risultati della ricerca storica sia che abbiano consapevolezza delle strumentazioni teoriche e delle procedure metodologiche che producono quel sapere, il cui grado di attendibilità e il cui significato derivano in gran parte proprio dagli apparati usati. [...] Ciò significa riconoscere che la specificità disciplinare è ciò che si vuole raggiungere ed è il terreno su cui avviene l'apprendimento»²⁹.

Riferendosi alle finalità generali dell'insegnamento della storia, si deve precisare che occorre favorire la comprensione storica, il che avviene mediante l'integrazione di aspetti contenutistici (che non devono essere considerati un semplice insieme di informazioni) con quelli procedurali, ovvero con «quelle modalità di pensiero che fanno sì che si tratti di contenuti storici e non d'altro»³⁰, e si deduce che comprendere significa «saper applicare ciò che è appreso in una situazione nuova (Gardner, 1999) »³¹, in altre parole, essere in grado di utilizzare gli strumenti del sapere per orientarsi³²; ecco che la competenza «si fonda su un modo procedurale della conoscenza

²⁶ Cfr. ID.

²⁷ Cfr. D.W.Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, cit; M. Martinelli, *In gruppo s'impara*, cit.

²⁸ S. Guarracino-D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli, 1983, p.24.

²⁹ ID, pp. 46-48.

³⁰ G.Di Caro, *La riforma dei cicli e l'insegnamento della Storia*, "Insegnare. Mensile del centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, n.3, 2000, p.30.

³¹ ID, p.27

³² Cfr.Ivi.

più che su un modo dichiarativo»³³. E' necessario, pertanto, «comprendere le azioni degli attori sociali (individui, gruppi, soggetti collettivi) in base alle intenzioni e agli scopi nell'ambito del contesto in cui agiscono; [...]significa ricostruire questa comprensione attraverso la lettura delle fonti, sapendo che esiste il problema della loro attendibilità, del possesso di strumenti di lettura, della capacità di interpretazione»; naturalmente, si deve tener conto del tipo di scuola e della fascia di età degli studenti, e le fonti devono essere graduate a seconda delle difficoltà di lettura e di interpretazione³⁴.

In armonia con le finalità generali della scuola secondaria e con quelle generali della disciplina, l'intervento didattico ha mirato al raggiungimento del fine educativo di contribuire a porre le premesse di una vera convivenza umana; l'attività educativa ha concorso, infatti, ad aiutare la reciproca accettazione, a maturare il rispetto delle diverse posizioni, a favorire l'ascolto attraverso il dialogo, a sostenere nel superamento fiducioso le difficoltà incontrate da parte degli studenti durante lo svolgimento del processo formativo.

La costruzione graduale e sistematica delle conoscenze tra ambiti disciplinari diversi, lo sviluppo dei rapporti interpersonali, rappresentano gli obiettivi formativi dell'intervento didattico ed occorre ribadire che le scelte delle attività educative hanno assunto come base di partenza le esigenze e gli interessi degli studenti, il loro stato motivazionale, la loro socializzazione, ed inoltre, essendo studenti di terza "media", si è cercato, per il loro sviluppo cognitivo, di non fornire informazioni eccessive e ridondanti.

Ne emerge, date queste premesse, a conclusione, che l'interazione educativa ha un ruolo centrale per la formazione di rapporti interpersonali, necessari per uno sviluppo corretto e sano della vita relazionale, emotiva ed etica.

1.3 Scelta delle modalità dell'intervento didattico e strumenti privilegiati

IL modulo di tirocinio attivo è stato svolto in una classe terza di scuola secondaria di primo grado, in cui era stato effettuato, l'anno precedente, uno dei due moduli di tirocinio osservativo. L'osservazione della realtà scolastica è stata utile in quanto ha permesso non solo di conoscere il contesto nel quale si sarebbe dovuto operare in seguito, ma anche di avere un approccio diretto con gli studenti, gli stessi per i quali poi ipotizzare un percorso di studio. Infatti, nel secondo anno è stato progettato un intervento didattico, che ha rappresentato, nel suo insieme, un breve tratto del percorso curricolare. Sono stati impiegati due dei tre moduli di tirocinio previsti, per poter affrontare nella sua complessità un tema di argomento storico, come quello della Shoah, inserito all'interno di un percorso che ha tenuto conto dell'apporto di alcuni ambiti disciplinari, mirando al conseguimento di obiettivi educativi e formativi e competenze trasversali. Di fatto, il percorso, oltre a rendere gli studenti consapevoli delle tematiche affrontate per poi poter riflettere su se stessi, sulla propria realtà, e sulle proprie scelte e, perciò offrire un ulteriore contributo allo scopo ultimo della formazione della persona fondata sui valori della convivenza democratica, ha mirato nel contempo a potenziare negli studenti la capacità di analisi critica, la capacità metacognitiva, le operazioni comunicative, nonché le capacità logiche.

Si deve premettere che non basta che l'insegnante possieda competenze solamente di tipo disciplinare e magari abbia pure buone conoscenze psico-pedagogiche, e non può neanche d'altro canto affidarsi alla creatività ed all'estro personali, ma è necessario che conosca in maniera approfondita i metodi, per saperli, attraverso cui si attua il processo educativo, applicare. E' necessario, quindi, porre attenzione agli aspetti metodologici, a tutti quei procedimenti, fattori, mezzi propri dell'educazione che rendono possibile, in modo efficace e produttivo, la realizzazione delle finalità che l'intervento si prefigge.

³³ Ivi.

³⁴ Ivi.

Uno dei fondamenti di metodo su cui si è basata in linea generale l'impostazione del lavoro è stato rappresentato da una didattica suddivisa per tappe, rendendo esplicito e chiaro agli studenti l'obiettivo che s'intendeva raggiungere; questo modo di procedere ha permesso di definire meglio i confini entro cui l'azione educativa si svolgeva, in maniera tale che potessero orientarsi più facilmente: in tal senso è risultato più funzionale lo stesso insegnamento. Per non correre il rischio di rendere frammentario il sapere, e di non collegare le tematiche in modo coerente sia ai contenuti sia alla sintassi della disciplina, la metodologia che si è adottata può essere in parte ricondotta alla didattica modulare³⁵. La scelta dei contenuti è avvenuta secondo alcuni criteri, come si spiegherà nei paragrafi successivi, in particolare la rilevanza e l'adeguatezza, per costituire delle «unità armoniche caratterizzate da organicità e da significatività»³⁶. La didattica per moduli è considerata «quasi come una sintesi»³⁷ tra le tipologie didattiche per contenuti e per obiettivi, e come afferma Laneve «essa travalica i limiti della didattica disciplinare»³⁸, in quanto il modulo come lo definisce Domenici è «una parte significativa, altamente omogenea ed unitaria di un più esteso percorso formativo, disciplinare o pluridisciplinare, interdisciplinare programmato»³⁹. Inoltre, si è ricorso a modelli fondati sulla ricerca e sulla didattica per problemi che si focalizzano sui processi tramite i quali si realizza l'apprendimento, anche queste tipologie richiedono la definizione di obiettivi allo scopo di finalizzare l'attività e rendere possibilmente efficienti i percorsi⁴⁰.

Si è scelto di porre in primo piano non i contenuti del sapere, tipici della lezione strutturata secondo il metodo tradizionale, in cui l'allievo ha un ruolo marginale rispetto all'insegnante, di mero esecutore, ma lo studente in una posizione centrale, protagonista attivo del processo educativo. Si è scelto di strutturare le lezioni in modo da consentire le interazioni fra gli studenti, le attività sono state organizzate in maniera flessibile, discutendo le difficoltà incontrate, ed insieme sono state proposte possibili modifiche al piano di lavoro.

Gli studenti sono stati guidati nel processo di scoperta della conoscenza, attraverso le operazioni di analisi e di problematizzazione di fenomeni ed eventi, ed una successiva fase di concettualizzazione finalizzate alla ricostruzione di un fatto, di un evento storico. Le competenze storiche si costruiscono, come si legge nel testo di Di Caro, rendendo partecipi gli studenti, coinvolgendoli in modo attivo sin da quanto viene impostato il problema storico, sollevando le questioni a partire dalla domanda perché è successo?, o in che modo è successo?, cioè attraverso la domanda, che definisce “organizzatrice”, si mette in moto il processo di apprendimento⁴¹.

Perché l'apprendimento sia significativo, ovvero «che non si affida soltanto o principalmente alla regola della “scoperta” [...], ma è regolato da una serie di interventi organizzati attraverso la concatenazione di concetti»⁴², lo studente dev'essere messo in grado di esercitare una forma di apprendimento attivo, di acquisire una serie di strumenti concettuali e metodologici, ed avere chiaro quali siano i meccanismi, le modalità di costruzione, per giungere alla presa di coscienza di un argomento ed alla sua esplicitazione. L'apprendimento della storia va inteso come processo di conoscenza, lo studente dev'essere guidato a realizzare operazioni cognitive e messo in grado di cogliere la struttura profonda che sorregge la conoscenza storica. La mediazione didattica è, pertanto, l'attività di costruzione e trasformazione del sapere degli studenti per produrre conoscenze, abilità, atteggiamenti.

L'azione didattica è stata orientata a far sì che gli studenti si ponessero e ponessero interrogativi sulle cause e sulle conseguenze degli eventi presi in considerazione, che riflettessero criticamente, che fossero in grado di leggere, di criticare e di interpretare le varie tipologie di fonti e documenti

³⁵ Cfr. A. Ingravalle, *Panorama di metodologie didattiche* in Quaderni didattici, SIS, 2003

³⁶ ID, p.4.

³⁷ ID, p. 3

³⁸ C. Laneve, *Elementi di didattica*, cit.,p. 180.

³⁹ G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998, p. 117.

⁴⁰ Cfr. A. Ingravalle, *Panorama di metodologie didattiche*, cit.

⁴¹ Cfr Di Caro, “Insegnare”cit.

⁴² G. Chiosso, A.M. Mariani, *Teorie della scuola e professione docente*, cit., p. 32.

sottoposti alla loro attenzione, di «decostruire l'ovvio»⁴³. Particolare attenzione è stata rivolta anche a stimolare la capacità di giudizio, necessaria per condurre gli studenti verso il raggiungimento di una consapevolezza e coscienza critica, affinché comprendessero i fatti alla luce delle stesse conoscenze acquisite per poter restituire alla storia la sua complessità.

Durante l'intervento è stato importante adottare degli accorgimenti allo scopo di aiutare a focalizzare l'attenzione degli studenti verso quello che stavano imparando; sono state, infatti, sottolineate le informazioni importanti, utilizzati esempi, forniti materiali fotocopiati, supporti didattici, proiezioni di lucidi ed immagini, tabelle e grafici, si è fatto uso frequente di schemi sintetici, riepilogativi, riassuntivi, per richiamare il percorso precedente, ed ancora sono stati costruiti alla lavagna, anche insieme a loro, dei diagrammi a forme di reti, di mappe, per organizzare le informazioni, per comprendere i concetti, ed anche per aiutare in seguito il ricordo. Sono state rivolte frequentemente domande di verifica per accertare l'avvenuta comprensione dei significati, attraverso continui *feed-back*, in modo da consentire un'azione di monitoraggio costante del pensiero e delle prestazioni degli allievi; molta attenzione è stata rivolta alle richieste di aiuto e di chiarificazione durante la spiegazione. Gli studenti sono stati incoraggiati ad esprimere al meglio le loro idee, ad intervenire nella conversazione, a confrontare le opinioni, a condividere considerazioni, giudizi, riflessioni, valorizzando i loro interventi e promuovendo così il dialogo.

Inoltre, sono state utilizzate per l'elaborazione di nuove informazioni le conoscenze precedentemente acquisite in modo da riattivare una rete di dati, in cui queste ultime venissero messe in relazione con le precedenti, al fine di giungere ad una migliore comprensione delle nuove informazioni, e per attivare una connessione tra le conoscenze nuove con quelle già immagazzinate; è stato opportuno, per esempio, ricorrere a collegamenti logici, ad immagini, a "parole chiave" o a "parole d'aiuto"⁴⁴.

L'intervento didattico ha previsto oltre brevi momenti frontali dell'insegnante, indispensabili per introdurre concetti, per spiegare argomenti complessi, per fornire a tutti gli studenti gli strumenti necessari per affrontare i compiti di apprendimento, anche lezioni che prevedevano l'interazione tra allievi e tra allievi con l'insegnante, di tipo interattivo ed anche partecipate, come tappe importanti di un processo di apprendimento motivato e consapevole. Ampio spazio è stato dedicato anche all'ascolto per dare a tutti la possibilità di esprimere i propri pensieri, emozioni, difficoltà, per poter rispondere tempestivamente alle loro esigenze. L'attività di *cooperative learning*, l'insegnamento reciproco, la collaborazione tra pari, il ricorso al *brain storming*, alla tecnica del *problem solving*, all'apprendistato cognitivo, hanno caratterizzato tutte le fasi dell'intervento.

La modalità di organizzazione dell'attività didattica in un clima sereno di cooperazione, di condivisione, di collaborazione favorevole al dialogo, al confronto, alla discussione, condizioni queste fondamentali per produrre l'interazione sociale e la conoscenza come momento di co-costruzione di significati condivisi reciprocamente, è stata indispensabile non solo per contribuire alla promozione di un sano sviluppo che ha interessato l'aspetto cognitivo, aiutando gli studenti ad apprendere più facilmente, dividendo il carico del lavoro intellettuale, ma anche per creare le condizioni necessarie per favorire i processi interattivi, coinvolgendo pure la natura affettiva e relazionale del soggetto che apprende.

⁴³ C. Laneve, *Elementi di didattica*, cit., p. 147.

⁴⁴ Cfr. T. E. Scruggs-M. A. Mastropieri, *La «parola-chiave» e la «parola-d'aiuto»: due strategie per migliorare la memorizzazione*, *«Insegnare all'handicappato»*, vol. 5, n.3, 1991.

2. Il Progetto

2.1 La scuola: contesto e indirizzo

L'intervento didattico si è svolto presso la classe III A della Scuola Media Statale "G. Marconi" di Torino, situata nel quartiere Vanchiglietta. La scuola si propone, come si evince dal Piano dell'offerta formativa (POF), di offrire ai ragazzi un ambiente sereno, nel quale ognuno possa *star bene con se stesso e con gli altri*, condizione questa indispensabile per poter conoscere se stessi, e sviluppare al meglio la propria personalità. In questa direzione essa si impegna nel "ricercare soluzioni" per assicurare agli studenti uguaglianza di opportunità formative nel pieno rispetto delle differenze personali e nella garanzia dell'efficacia dell'istruzione. La scuola ha cercato, per rispondere in maniera adeguata e precisa alle esigenze individuali, di migliorare la sua offerta formativa, individuando percorsi diversi a seconda dei bisogni degli allievi, al fine di attuare una programmazione individualizzata. Gli obiettivi didattico-formativi sono definiti in ordine di precedenza, di gradualità e di priorità, a partire da un'attenta analisi dei livelli di partenza, delle potenzialità di base degli allievi, della realtà psicologica, dei tempi di apprendimento e di maturazione del singolo: proprio in questa prospettiva si realizza la programmazione del curriculum.

Con la sperimentazione del tempo flessibile, che trova la sua concreta attuazione nell'"allargare" spazi e tempi, la scuola è potuta andare incontro alle necessità degli allievi, offrendo occasioni e opportunità per sviluppare abilità, per stimolare interessi, per dare risposta ai bisogni molteplici, che diversamente non troverebbero ascolto in uno spazio scolastico rigido. Offrire la flessibilizzazione dei percorsi e delle esperienze è indispensabile, quindi, sia per il recupero di competenze fondamentali per un futuro cittadino, sia per gli approfondimenti, le proposte di campi di conoscenza e di esperienze non curricolari.

Nella scuola vi sono quattro sezioni⁴⁵, che seguono rispettivamente il tempo flessibile, il tempo prolungato e il tempo normale. La classe in cui è stato svolto il progetto didattico segue il tempo flessibile, che è articolato in 34 ore curricolari di 55' alla settimana, le cui attività non sono intese solo come lezione frontale con il gruppo-classe, ma sono previste anche forme organizzative diverse (es.: gruppi di livello, gruppi a rotazione) attraverso l'utilizzo di compresenze e contemporaneità; è prevista anche l'area opzionale costituita da una seconda lingua comunitaria, inoltre è possibile integrare il percorso formativo con la frequenza di un massimo di due laboratori, scelti liberamente dalla famiglia⁴⁶.

Lo stesso POF, inoltre, mette in evidenza come la scuola ponga particolare attenzione all'inserimento di allievi in difficoltà (in situazione di handicap, di disagio, allievi non italofoni) promuovendo una serie di iniziative, le quali prevedono dei percorsi individualizzati per gruppi omogenei o per singoli allievi che necessitano di interventi di recupero, consolidamento, approfondimento, volte a sostenere la loro integrazione, a prevenire il fenomeno della dispersione scolastica, a rafforzare la motivazione all'apprendimento, a valorizzare le competenze, ad aiutare a potenziare capacità ed autostima ed a recuperare gli strumenti necessari per continuare in modo autonomo il percorso di studio, nel rispetto delle caratteristiche peculiari di ciascuno.

Si favoriscono, inoltre, raccordi funzionali tra più discipline per lo sviluppo di progetti ed iniziative di respiro pluri-interdisciplinare, riferiti ad ambiti formativi trasversali, sulle tematiche

⁴⁵ Sono presenti tre corsi completi (A, B, C) e una sezione costituita da una classe, la 2°D.

⁴⁶ Tra le attività extracurricolari nella classe sono state scelte: il corso di pallavolo (da cinque allievi) e il corso avanzato di lingua inglese (da tre allievi).

più significative fra quelle che oggi si impongono a livello culturale e sociale, quali: orientamento, educazione ambientale, educazione alla salute, comunicazione.

2.2 La classe: contesto e pre-requisiti

Il contesto-classe, costituito da 25 allievi (11 femmine e 14 maschi), risulta quest'anno modificato rispetto a quello della classe seconda, anche se il numero complessivo dei componenti rimane invariato; infatti si sono registrati due trasferimenti e due nuovi inserimenti tra cui una ragazza ripetente, la cui partecipazione è stata discontinua, a causa delle continue e ripetute assenze, e un ragazzo proveniente da un altro contesto scolastico, di origine rumena, che ha dimostrato, invece, interesse per l'attività scolastica.

Nell'incontro preliminare con la docente accogliente è emerso che la preparazione di base degli allievi risulta complessivamente di livello medio-basso, ed il gruppo-classe non sempre mostra un atteggiamento corretto e disponibile all'apprendimento ed alla collaborazione nei confronti degli insegnanti. E' aumentato il livello di distrazione, dovuto alla tendenza a chiacchierare, anche durante le spiegazioni. E' stata particolarmente sottolineata la presenza di un certo numero di allievi preparati (15%) che non costituisce un fattore trainante per la maggioranza degli allievi, che presenta, invece, oltre alle carenze nella preparazione di base, anche scarsa motivazione allo studio.

Non ci sono casi difficili per quanto riguarda il comportamento, anche se si rivela a volte vivace e piuttosto caotico ed alcuni alunni, in particolare, dimostrano poca maturità e responsabilità nei cambi d'ora e nelle situazioni non rigidamente strutturate. Sul piano della socializzazione non si sono presentati particolari problemi quest'anno, anzi, la docente ha sottolineato che la situazione è decisamente migliorata rispetto al primo anno, in cui si sono spesso segnalati episodi di scherno e di emarginazione nei confronti di qualche allievo "debole" dal punto di vista cognitivo e relazionale.

In media i ragazzi evidenziano un grado soddisfacente di intelligenza e di intuito, ma non sempre lo studio è adeguatamente approfondito, soprattutto nei lavori da eseguire a casa. Per quanto riguarda le difficoltà della fascia bassa si evidenziano notevoli problemi nel processo di apprendimento ed una scarsa capacità di memorizzare e fare propri certi automatismi appresi nel corso delle lezioni di recupero. Dalla descrizione della docente accogliente un gruppo risulta scarsamente motivato, non soltanto nei confronti delle materie letterarie, ma più in generale nei confronti di qualsiasi disciplina scolastica.

Si segnala, inoltre, nella classe la presenza di alcuni allievi di nazionalità diversa, di cui tre di origine rumena e uno di origine ecuadoriana. A parte l'allievo inserito solo da quest'anno, che presenta alcune difficoltà a comprendere la lingua italiana e quindi ad usare i linguaggi specifici delle discipline, gli altri non dimostrano particolari problemi, avendo raggiunto un adeguato possesso dei linguaggi disciplinari.

Si può, in sintesi, affermare che nella classe una componente esigua dimostra di essere in grado di codificare e decodificare i linguaggi specifici, di comprendere le fasi del processo di analisi, sintesi, ed astrazione, e di padroneggiare gli strumenti di base. Una fascia consistente invece è costituita da una parte di allievi che presenta delle incertezze ed ha un metodo di studio non ancora proficuo, un'altra evidenza delle difficoltà riconducibili ad impegno inadeguato, ed un'altra non ha ancora acquisito gli strumenti e le abilità di base necessari. In generale, si può affermare che quest'ultima fascia incontra notevoli difficoltà anche di concentrazione e di attenzione, che costituiscono un fattore di ostacolo al processo di apprendimento.

Inoltre, è importante sottolineare che, sul piano relazionale, i rapporti all'interno del gruppo-classe sono migliorati proprio in quanto sono stati privilegiati, durante l'attività didattica, dei momenti in cui gli studenti hanno avuto la possibilità di collaborare e di partecipare nella condivisione degli impegni; per esempio, a tal proposito, si può ricordare il laboratorio di scrittura creativa frequentato l'anno scorso e da me seguito durante il modulo osservativo, in

cui si è creato un clima sereno e positivo, condizione necessaria per favorire il processo di socializzazione e, al contempo, per poter apprendere.

2.3 I contenuti: scelta e articolazione

Il presente intervento didattico, per la cui realizzazione è stato scelto di riservare un ampio spazio della programmazione, si è proposto di affrontare il tema della Shoah, che ha costituito il nucleo essenziale dal quale partire per trattare il discorso più generale intorno ai diversi contenuti disciplinari, all'interno di un modulo interdisciplinare tra memoria e sapere storico. Tale modulo è stato articolato da segmenti che possono essere considerati una sorta di micro-curricoli⁴⁷ del percorso programmato con l'apporto dei diversi ambiti disciplinari.

È stato necessario, in primo luogo, definire la cornice entro la quale inserire l'intervento, per poi occuparsi di inscrivere specificamente il fenomeno della Shoah nel suo momento storico, e di ripercorrere le linee fondamentali del quadro europeo alla fine del primo conflitto, con particolare riferimento alla situazione della Germania nelle varie fasi del processo di trasformazione della vita politica e sociale. Oltre a stabilire la collocazione temporale dell'evento in questione nella storia contemporanea e suo contesto, è stata individuata una serie di conoscenze e concettualizzazioni richieste agli alunni, che costituiscono i pre-requisiti per la comprensione della Shoah. Infatti, nella fase propedeutica, l'intervento ha previsto un'attività di rinforzo finalizzata a consolidare e ad integrare alcune conoscenze preacquisite attraverso il loro richiamo ed approfondimento, presupposti necessari per riuscire a muoversi con maggiore consapevolezza nel corso della trattazione (per esempio il confronto tra le diverse forme di governo, la definizione di termini e di concetti basilari, quali discriminazione, intolleranza, razzismo, razza, ecc.) .

L'obiettivo principale, pertanto, è stato quello di affrontare l'argomento, -la Shoah-, fenomeno di grande impatto emotivo per i ragazzi, tenendo conto di due differenti approcci, uno di tipo storico, anche mediante il ricorso di fonti documentarie a sostegno del discorso presentato a fronte, per ricostruire la vicenda dello sterminio degli ebrei e del regime nazista entro cui quell'evento fu pensato e realizzato, l'altro di tipo letterario, mediante la voce della testimonianza, per recuperare una prospettiva che vada a ripercorrere l'esperienza dei campi e le tappe della persecuzione degli ebrei, dalla memoria alla storia e che proceda ponendo al centro della propria indagine il passaggio dalla soggettività al soggetto realizzato attraverso l'utilizzo del testo biografico. La scelta di rivolgere particolare attenzione alla Shoah dei bambini e adolescenti trova la sua giustificazione proprio nel fatto che il presente progetto è rivolto a ragazzi di una classe terza di scuola secondaria di primo grado. Pertanto la proposta di un libro di memoria, consigliato dalla docente accogliente, come "La notte" di Elie Wiesel, che all'epoca dei fatti aveva all'incirca la stessa età dei ragazzi cui si rivolge la proposta, può aiutare gli stessi a sentirsi più vicini al protagonista nella sua dolorosa vicenda, attivando quel meccanismo "identificativo", al fine di motivarli alla partecipazione e alla condivisione di sentimenti comuni ed individuali, e di promuovere così il processo di apprendimento.

Il percorso ha preso le mosse dal presente, dall'esperienza degli studenti; infatti si è pensato di iniziare questo modulo proponendo una riflessione sulla "diversità" nella nostra società, per sollecitare negli stessi un atteggiamento critico e consapevole nei riguardi del tema che si è scelto di indagare. Dopo aver fornito le coordinate temporali si è passati, poi, a considerare più da vicino, proprio partendo dalla situazione di crisi seguente la fine della Prima guerra mondiale in Europa, le tappe dell'ascesa al potere di Hitler, l'affermazione dello stato nazionalsocialista come stato totalitario, le prime persecuzioni degli ebrei, le conquiste belliche

⁴⁷ Ciascuno costituito da un nucleo tematico, scandito in una sequenza di contenuti; da metodi (opportunosamente scelti e correlati agli obiettivi e ai contenuti del tema in questione); dalle verifiche: passaggi gradualmente per il raggiungimento dell'obiettivo finale.

del Terzo Reich, la “soluzione finale” del problema ebraico, avendo offerto almeno una visione sintetica riguardante lo scoppio e lo svolgimento della seconda guerra mondiale.

Inoltre, di fronte all’intreccio tra la figura (la condizione degli ebrei) e lo sfondo (il nazismo), in particolare il suo fondamento razzista e antisemita, è stato necessario ripercorrere la storia per mettere in luce che l’antisemitismo nazista affonda le sue radici anche nella lunga tradizione di antigliudaismo cristiano contro il popolo “deicida”.

Si è proceduto, fin dall’inizio, ad individuare insieme agli studenti alcuni nodi problematici connessi alla Shoah e si è richiesta l’esplicitazione di domande ed interrogativi che gli stessi ponevano e si ponevano nei confronti dell’argomento affrontato. In questo modo, è stato possibile seguire una traccia, nella quale predisporre gli elementi che via via venivano evidenziati nel corso dell’itinerario, sia per cercare di rispondere in modo adeguato e puntuale alle loro aspettative, sia per cercare di dare via via maggior profondità al quadro del discorso nel suo delinearli.

Come premesso, l’intervento ha previsto due fasi distinte nel loro divenire; si è scelto, infatti, di dedicare una parte del monte-ore a disposizione alla contestualizzazione storica della Shoah, per comprendere l’evento e i suoi meccanismi di sviluppo (anche se nella fase di realizzazione sono state impiegate più ore del previsto), e una parte al lavoro di analisi e di riflessione collettiva ed individuale del testo di riferimento. Si intende precisare che, proprio in quanto i contenuti selezionati ed organizzati sono risultati particolarmente ricchi di implicazioni emotive e morali, sono stati opportunamente individuati alcuni criteri fondamentali, tra cui la rilevanza e l’adeguatezza, al fine di trasmettere non solo aspetti significativi dell’argomento in questione, ma anche comprensibili per gli studenti.

Nel primo incontro con la docente, come è già stato sottolineato, dopo aver analizzato le situazioni di partenza, in cui sono stati rilevati i bisogni, le esigenze e le capacità di apprendimento degli studenti, si è proceduto nell’individuazione dei pre-requisiti di tipo cognitivo, affettivo e anche operativo di cui gli alunni erano in possesso; il loro interesse nei confronti di questa specifica tematica; le esperienze che il gruppo-classe aveva già maturato in merito all’argomento. La docente ha precisato che, in occasione della celebrazione del giorno della memoria negli anni scorsi, sono state proposte alla classe delle attività, come la lettura di alcuni brani antologici scelti da opere sulla Shoah (libri di memorie e di testimonianze), e un lavoro di documentazione cinematografica. A tal proposito mi è stato riferito dalla stessa l’atteggiamento poco rispettoso e cinico con cui si sono posti alcuni studenti di fronte ad alcune sequenze durante la proiezione del film “Il pianista”.

Per quanto concerne l’ambito delle conoscenze richieste, va precisato che, poiché il progetto è stato previsto per la fine del primo quadrimestre, nel mese di gennaio, il seguente percorso non ha potuto basarsi su alcuni pre-requisiti di tipo storico, come già puntualizzato precedentemente, in ordine ai contenuti prospettati dalla scansione, quali il periodo dalla crisi seguente la fine della Prima guerra mondiale e il quadro d’insieme del processo di nazificazione e fascistizzazione della società. E’ stato considerato un pre-requisito il possesso di alcuni saperi in ordine agli apporti dei diversi quadri disciplinari⁴⁸ (religione, antologia, educazione civica, scienze) come la conoscenza della religione ebraica e i suoi tratti fondanti, per poter cogliere le differenze con il Cristianesimo, in accordo con la docente di religione. Ancora, sono state inserite tra i pre-requisiti la conoscenza del termine “razzismo” appreso nell’ambito di un percorso in parte già svolto sulla genesi e sulla diffusione di tale fenomeno nella società attuale e nel passato, e la conoscenza di forme di persecuzione nelle loro varie manifestazioni, oltre alla capacità di individuare le varie condizioni di “diversità” all’interno di un discorso già delineato; appare necessaria inoltre l’acquisizione dei fondamentali diritti dell’uomo, e della loro violazione in alcune realtà politico-sociali ed, infine, la trattazione, in scienze del tema dell’evoluzione, in

⁴⁸ Per una visione più dettagliata dei pre-requisiti si confronti l’allegato n. 1.

particolare, tra le varie ipotesi evolutive, della teoria di Darwin, in accordo con la docente di scienze.

Si è voluto mettere in atto un percorso approfondito motivato dalla finalità ultima di contribuire sia al processo di maturazione individuale, il cui sviluppo consiste nell'acquisizione della capacità di espressione e di riflessione, nel piacere dell'impegno e nella consapevolezza di sé, sia di formazione, sul piano sociale, del cittadino cosciente, che trova la sua espressione nella capacità di una convivenza democratica, basata sull'accettazione e il rispetto dell'altro, sul dialogo, sulla partecipazione al bene comune. In questa direzione, il gettare le basi di una convivenza serena dove maturino sentimenti e comportamenti di rispetto delle diverse posizioni ideologiche, religiose, politiche e di rifiuto di ogni forma di discriminazione e di intolleranza, ha rappresentato il perno centrale su cui si è orientato tutto il percorso, ed è per questo che esso ha assunto valore e significato offrendo un contributo importante per favorire in modo armonioso e completo il processo di crescita.

Quindi, con il presente progetto, che vuole presentare le tappe fondamentali della Shoah, ci si è proposti non solo di approfondire argomenti disciplinari, ma anche di potenziare alcune capacità trasversali, invitando gli studenti a compiere operazioni cognitive di analisi, di ragionamento per analogia e differenziazione, comunicative fondamentali, di istituire connessioni, relazioni; tutto ciò consentirà ai giovani di riflettere su se stessi, sulla propria realtà, sulle proprie scelte, aiutandoli a non soffermarsi esclusivamente sull'impatto emotivo delle testimonianze, ma favorendo l'esercizio di giudizio. Gli studenti, coinvolti direttamente nello svolgimento delle varie attività previste, sono stati guidati alla lettura e alla decifrazione dei dati informativi, e per fare in modo che questi non si fermassero alla superficie, si è proceduto, mediante l'accostamento della memoria alla storia ed alla biografia e viceversa, all'approccio con fonti documentarie, espressioni e testimonianze; per indurre gli stessi a porsi delle domande finalizzate alla comprensione delle informazioni, aiutandoli a riflettere con consapevolezza critica sui fatti accaduti, si è cercato di fare in modo che le stesse, una volta diventate conoscenze, non rimanessero puri saperi fini a se stessi, ma si trasformassero in coscienza, lasciando pertanto un segno significativo; questo ha rappresentato il passo decisivo per il conseguimento degli obiettivi programmati.

Nel momento in cui si è inteso svolgere un lavoro sulla Shoah, è stata focalizzata l'attenzione principalmente sugli interlocutori cui si è rivolto l'intervento, a partire dai loro bisogni formativi, dalle esigenze, dalle difficoltà, dalle aspettative, in particolare in una fase specifica della crescita esistenziale e sociale come quella dell'adolescenza, momento alquanto delicato in cui l'emotività è più scoperta, e proprio per questo è stato fondamentale rispettare adeguatamente la sensibilità dei giovani. Si è deciso pertanto, nel condurre l'intervento, di presentare agli studenti i fatti con gradualità, pur restituendo il più possibile al passato lo spessore e la complessità, di sollecitare la loro attenzione e interesse mediante la formulazione di interrogativi, di approfondire questo e quell'aspetto del problema in base alle richieste, di esercitare e di orientare la loro capacità di riflessione critica e ancora di offrire spunti, attraverso cui maturare la propria coscienza morale, per promuovere un percorso di crescita sereno e consapevole.

2.4 Il progetto in sintesi

Il presente progetto didattico, proposto a dei ragazzi di una scuola secondaria di primo grado, ha mirato a presentare il tema della Shoah ed a tentare di esaminare le sue molteplici sfaccettature, senza la pretesa di trattare esaurientemente un argomento così complesso. Si è ritenuto, come si è già avuto modo di precisare nel paragrafo precedente, di porsi l'obiettivo di privilegiare, nell'ambito del genocidio nazista, la Shoah riguardante i bambini e gli adolescenti ebrei nei diversi paesi d'Europa e "far ascoltare" la loro voce attraverso la lettura e l'analisi di alcune testimonianze ed, in particolare, del testo "La notte" di E. Wiesel. L'approccio all'argomento privilegia il punto di vista storico, ma inevitabilmente tiene conto dell'apporto di altre discipline (letteratura, religione, scienze, educazione civica) permettendo di elaborare un percorso multidisciplinare, e nello stesso tempo individualizzato, anche in vista dell'esame di licenza. Poiché si tratta di un fenomeno la cui rievocazione implica un sovraccarico di risonanze emotive per i ragazzi e, specialmente per dei preadolescenti, si è cercato di non "premere l'acceleratore" sul fattore emotivo, anche per non turbare troppo la sensibilità degli studenti, bensì di storicizzare un tema così incandescente, perché un'indagine razionale su questo tema risponde ad una forte istanza etica, inseparabile dall'attività di insegnamento e di apprendimento, cioè l'istanza di formazione del cittadino cosciente dei suoi diritti, ma anche dei suoi doveri e delle sue responsabilità.

Il lavoro di progettazione nelle sue fasi, volto alla selezione di tecniche, di strumenti e contenuti scelti ed organizzati, ponendo l'accento sulla finalità educativa e didattica, ha tenuto presente alcuni presupposti per affrontare con serenità e con coscienza un argomento così complesso e delicato, garantendo in questo senso la sua realizzazione a partire dall'acquisizione di conoscenze e di competenze disciplinari. Infatti, si è scelto di proporre i fatti secondo un ordine chiaro e definito, in modo che i destinatari del progetto potessero cogliere con chiarezza la connessione tra i vari passaggi (es. discriminazioni giuridica e separazione sociale, segregazione fisica, annientamento); si è cercato di raccontare i fatti seguendo una certa sequenzialità in modo da trasmettere informazioni puntuali e circostanziate; di curare il linguaggio per evitare di andare incontro alle deformazioni della realtà; di capire, sollevando domande, qual è la posizione prima di tutto dei persecutori, con le loro motivazioni, i loro comportamenti, le conseguenze che ne sono derivate; di porre maggiore attenzione e cura in tutti i passaggi del meccanismo che condusse all'annientamento di milioni di individui; e ancora, di considerare che le memorie dei sopravvissuti non vanno caricate oltre misura di valori simbolici, semmai devono essere rivolte allo scopo di ridare, per quanto possibile, un nome, un volto, una storia alle singole vittime della Shoah, l'una diversa dalle altre, recuperando fino in fondo la dimensione individuale dello sterminio e dando un'idea di ciò che ha realmente significato la politica di annientamento per gli uomini singoli di allora prima che per l'umanità.

Proprio perché si rivolge ad interlocutori giovani, occorre tener presente che produrre sensazioni troppo forti, senza rispettare adeguatamente la sensibilità dei ragazzi, può avere effetti controproducenti, provocando viceversa, reazioni di esplicita indifferenza e alla lunga di assuefazione; l'unico modo per non venire travolti dalla banalità degli stereotipi è stato quello di guidarli alla formulazione di interrogativi sempre più particolari e mirati sull'argomento, scoprendone via via risvolti diversi; inoltre la direzione è stata quella di orientare la riflessione degli studenti comunicando quanto sia importante –anche per il futuro– informarsi e documentarsi per diventare cittadini consapevoli e per raggiungere una propria capacità di giudizio.

Date queste premesse, nella fase pre-attiva dell'intervento didattico, dopo aver concordato insieme alla docente accogliente l'argomento del modulo di tirocinio attivo, ho cominciato ad ipotizzare un percorso che ho poi sottoposto alla sua attenzione; sempre la docente ha approvato il progetto nei riguardi delle finalità, degli interventi previsti, fornendomi alcune indicazioni

sugli aspetti metodologici e sui tempi e, quindi, suggerendomi di procedere nella eliminazione di alcuni interventi del percorso, come si può osservare dallo schema operativo-metodologico⁴⁹.

Il momento della progettazione successivo all'analisi della situazione, tramite cui si è definito lo stato attuale degli allievi e del gruppo classe, ha riguardato l'individuazione degli obiettivi del percorso. Scelti in base alle situazioni analizzate e orientati dagli obiettivi generali del programma, fissati in relazione al campo cognitivo (sapere: in ordine alle conoscenze dichiarative), pratico-produttivo (saper fare: in ordine alle conoscenze procedurali), e socio-emotivo (saper essere: in ordine alle conoscenze valoriali), gli obiettivi vengono espressi in termini di conoscenze e competenze relativi al presente modulo, attraverso cui trovano concretizzazione le finalità educative e didattiche.

Come già chiarito nel paragrafo precedente, il percorso è stato suddiviso in segmenti, costituiti da sequenze di contenuti specifici, per raggiungere, attraverso graduali passaggi, gli obiettivi finali previsti dal percorso⁵⁰. Accanto agli obiettivi formativi di natura immediatamente disciplinare, il progetto si propone di conseguire obiettivi metacognitivi, con importanti connessioni sul piano della crescita individuale del soggetto e del suo universo di relazioni; l'intento, infatti, è quello di creare un'abitudine alla necessità di munirsi di una serie di conoscenze indispensabili per affrontare la complessità del presente, giungendo ad una formazione più consapevole nel suo insieme. La proposta didattica ha mirato al raggiungimento di tre macro-obiettivi relativi al sapere (conoscere i fatti salienti della politica razziale tedesca e le implicazioni che hanno condotto alla realizzazione dei campi di sterminio), al saper fare (ricostruire la complessità del fatto storico, rilevando la interconnessione tra soggetto e contesti), al saper essere (comprendere il valore della diversità ed essere consapevoli di una futura riflessione personale sui valori della convivenza umana). Sono stati identificati insieme agli studenti gli obiettivi da raggiungere ed è stato illustrato il lavoro per il loro conseguimento, al fine di aiutarli ad organizzare in maniera sistematica le conoscenze e a controllare dal punto di vista del processo metacognitivo i progressi svolti. In questo modo, rendendo chiaro ed esplicito ciò che s'intende realizzare insieme, nessun allievo ha rischiato di perdere l'orientamento e di smarrirsi nella complessità dei contenuti senza cogliere la giustificazione della loro trattazione.

Parallelamente alla scansione degli obiettivi, si è attuata la selezione dei contenuti, che ha seguito alcuni criteri fondamentali, come già accennato; infatti, oltre ai criteri di significatività e di adeguatezza, i contenuti sono stati disposti gradualmente secondo una linea di complessità crescente, nel rispetto dei ritmi di maturazione e di apprendimento degli alunni, in congruenza con gli obiettivi, ed anche capaci di motivare gli studenti muovendo dai loro interessi.

Si è valutata attentamente la scelta sia degli strumenti di lavoro, sia delle procedure pratiche, adeguate ai contenuti e agli obiettivi, mediante i quali si concretizza il progetto. Si è infatti ricorsi, dati anche i problemi di concentrazione degli alunni, ad una strategia didattica che ha previsto l'interazione continua degli studenti con l'insegnante, e tra studenti, attraverso il lavoro incentrato sulla cooperazione tra pari e la lettura collettiva dei documenti proposti, controllando e monitorando continuamente l'avvenuta comprensione; si sono potuti semplificare così molti degli argomenti più complessi. Trova giustificazione in questo modo la scelta di ricorrere al *problem solving*, al *brain storming*, all'apprendistato cognitivo, che hanno caratterizzato le varie fasi dell'intervento didattico. L'esemplificazione di certi contenuti è avvenuta tramite la costruzione di schemi sintetici e riepilogativi insieme agli studenti, il cui ruolo non è stato quello di meri esecutori, ma protagonisti attivi del processo. Lo strumento, che ha rappresentato un valido supporto durante le lezioni, è stata la lavagna, trasformata in una sorta di agenda su cui si

⁴⁹ Per la descrizione esaustiva si confronti l'allegato n. 2. Infatti, si evidenzia dall'ossatura, che la scansione dell'impianto originario del percorso prevedeva alcune fasi come la conoscenza del quadro storico d'insieme della nascita e dell'affermazione del fascismo in Italia, e conseguente confronto tra le leggi razziali tedesche e italiane, e al termine la visione del film "Arrivederci ragazzi" di L. Malle.

⁵⁰ Per l'analisi dettagliata si rimanda all'allegato n. 3.

sono segnate parole chiave, schemi, sintesi di percorso, aiutando a focalizzare maggiormente l'attenzione degli alunni, contrastando in parte la tendenza alla distrazione.

Per tutti, ed in particolare per alcuni allievi, è stato opportuno attivare una forte motivazione di approccio all'argomento, mantenendola poi così "alta" durante tutto il corso dello svolgimento dell'attività, sfruttando certamente l'impatto emotivo suscitato in particolare dalle testimonianze proposte e lasciando quindi ampio spazio all'espressione di emozioni, sentimenti, stati d'animo, ma riconducendo poi l'articolarsi delle vicende sul piano dell'indagine razionale e critica, passando da una visione soggettiva, ad una più "oggettivante".

Nell'impostare l'attività didattica si è scelto di procedere in modo graduale per *step* successivi⁵¹, al fine di favorire il conseguimento degli obiettivi prefissati.

Primo step. S'intende proporre, come approccio alla trattazione dell'argomento, una riflessione sulla "diversità" nella nostra società, a partire dalla esperienza degli studenti, tramite una discussione collettiva guidata, ricorrendo al *brain storming*; si sollecitano anche gli alunni più timidi o che appaiono meno motivati ad intervenire, nell'intento di riprodurre uno schema alla lavagna in modo da definire e comprenderne il valore della "diversità", quale testimonianza della ricchezza della natura umana, che va difesa, conservata e rispettata. Durante tale attività verranno ripresi progressivamente alcuni concetti, che saranno a loro volta definiti e chiariti (intolleranza, discriminazione, razzismo, razza ecc.), consolidando e integrando così le conoscenze pregresse. Nel tentare questo tipo di approccio l'insegnante guida i vari interventi individuali, che saranno oggetto di confronto e scambio di opinioni, fungendo da "moderatore". Si terrà sempre conto della soggettività dello studente, che viene posta al centro del lavoro, e proprio prendendo spunto da situazioni vicine alla loro esperienza sarà possibile, oltre che stimolare l'interesse e l'attenzione degli studenti nei confronti delle tematiche analizzate, anche sollecitare la nascita di motivazioni rispetto allo studio. L'approccio proposto ha permesso di introdurre e di definire il tema, collocando il fenomeno della Shoah nel suo contesto storico, tramite la rappresentazione del grafico temporale alla lavagna, la cui visualizzazione dello stesso aiuta gli studenti ad orientarsi nell'ambito cronologico di riferimento. Inoltre, in vista dello svolgimento del percorso, si propone preventivamente di rafforzare le conoscenze funzionali alla comprensione del tema centrale; infatti, insieme agli allievi, si porranno in evidenza le differenze che emergono dal confronto tra un governo democratico e un regime totalitario, le quali saranno sintetizzate in una tabella fornita in fotocopia individuale. Un'ulteriore riflessione da fare è quella sulla terminologia che dovrà essere specificata e precisata, per non andare incontro a deformazioni della realtà.

Secondo step. Al termine del richiamo e del rinforzo delle conoscenze preacquisite, e dopo aver definito con gli studenti la cornice entro cui "proiettare" la vicenda nella sua dimensione stabilendone i confini in ordine alla contestualizzazione, si prevede di dedicare questa fase del percorso all'informazione essenziale sul periodo storico, realizzata tramite l'ausilio di lucidi, schemi, schede, e grafici. Per quanto concerne il discorso relativo all'inquadramento storico s'intende brevemente richiamare l'attenzione degli studenti a considerare il periodo già affrontato comprendente lo svolgimento e la conclusione del primo conflitto mondiale e conseguentemente le trattative di pace, per poi ripercorrere la situazione generale di crisi seguente la Prima guerra mondiale in Europa, l'affermazione del nazismo in Germania, con alcuni rimandi di riferimento anche all'ascesa del regime fascista. Inoltre, si propone un'attività di lettura, interpretazione e confronto di documenti storici, a sostegno del discorso storico e, attraverso la tecnica del *problem solving*, gli studenti verranno invitati a problematizzare, affinché non si fermino alla superficie delle informazioni, ma si formino un pensiero critico e siano capaci di elaborare personali riflessioni intorno alle questioni poste.

Terzo step. Prima di passare a presentare i contenuti previsti, si dedicano i primi dieci minuti della lezione a verificare la comprensione degli argomenti, tramite la correzione collettiva dei

⁵¹ Per la descrizione dettagliata del progetto si rimanda all'allegato n. 4.

compiti assegnati precedentemente agli studenti. Questo momento risulta particolarmente utile, perché consente anche di ricapitolare brevemente i passaggi principali finora emersi dall'attività didattica svolta. A questo punto s'intende affrontare, ricollegandosi a quanto già sviluppato nella prima fase dell'intervento, spostando perciò il punto di vista dal presente al passato, il concetto di "diversità" elaborato dalla cultura, dalla propaganda e purtroppo tradotta in azione dai nazisti, per sensibilizzare gli studenti sul fatto che gli ebrei furono i principali, ma non gli unici perseguitati di quel tempo: tale concetto sarà esplicitato dall'insegnante mediante un breve intervento frontale. Si focalizzerà l'attenzione degli studenti sugli aspetti relativi all'atteggiamento di avversione da parte del nazismo per gli ebrei, proiettando dei lucidi riguardanti i principali provvedimenti adottati dal regime. Seguirà un breve *excursus* sulla storia del popolo ebreo e sarà richiamato il contesto storico-culturale, ripercorrendo i principali nodi di periodizzazione, sempre mediante la proiezione di un lucido.

Quarto step. Durante questo step si propone di far lavorare gli allievi in parte sui documenti, alcuni dei quali già sottoposti alla loro attenzione, dividendoli in gruppi, secondo il metodo del *cooperative learning*. Nel corso delle scansioni precedenti, come già precisato, sono stati introdotti e chiariti alcuni concetti chiave sull'argomento, forniti cenni relativamente alle correnti antisemite nelle varie epoche culturali, ed affrontati alcuni elementi fondanti dell'ideologia nazista. Attraverso l'attività che ora viene proposta s'intendono richiamare alcuni dei punti succitati tramite l'utilizzo di fonti per una disamina più approfondita degli aspetti emersi dall'analisi e dalla riflessione ed anche percorrere le tappe dell'espansionismo tedesco precedenti lo scoppio della Seconda guerra mondiale. Per ridurre al minimo gli interventi frontali, essenziali questi quando l'insegnante deve fornire a tutti gli allievi le informazioni necessarie su determinati argomenti trattati nell'unità, si è scelto, per una parte dell'intervento, di privilegiare le strategie di gruppo, come il lavoro in *équipe*, ed in questo caso di ricorrere al lavoro cooperativo, perché nella sua articolata organizzazione prevede che i gruppi strutturati possano condividere lo scopo comune, distribuendosi al loro interno la responsabilità al fine di conseguire il risultato, promuovendo così il processo di insegnamento e di apprendimento.

Quinto step. Nel corso di questo quinto step e nelle scansioni successive che, per ragioni di esposizione, verranno convogliate all'interno dello stesso, si vuole dare ampio spazio alla testimonianza scritta, che diventa il nucleo centrale del lavoro. L'obiettivo è quello di analizzare il modo con cui coloro che sono scampati alla tragedia hanno rielaborato attraverso il ricordo quel passato, creando perciò un intreccio tra memoria e storia, per far giungere gli studenti ad assumere un atteggiamento critico e consapevole nei riguardi del tema che s'intende indagare.

Si è scelto, infatti, di riservare tutta la seconda parte dell'intervento all'analisi e alla riflessione dell'esperienza vissuta da uno dei sopravvissuti alla Shoah che ha lasciato un vivo ricordo di essa attraverso la sua parola scritta. Questo tipo di approccio consente, proprio entrando a diretto contatto con la vicenda personale, di aiutare gli studenti a "calarsi" nella dimensione degli eventi e nella realtà concentrazionaria dei Lager, facilitando in questo modo il passaggio dalle nozioni generiche che si possono apprendere dal manuale alla conoscenza di storie individuali, soggettive, che restituiscono alla storia nomi, volti, scorci di vita privata, mondi affettivi, in modo da avvicinarsi così intimamente a coloro che hanno effettivamente vissuto la dolorosa esperienza, per giungere con maggiore consapevolezza alla comprensione degli avvenimenti che si sono succeduti in quegli anni. S'intende, dunque, entrare nel vivo dell'argomento, proponendo la lettura di uno dei libri più noti fra quelli di memorie e di testimonianze sulla Shoah, per trasformare la tragedia comune di un popolo nella vicenda individuale di un ragazzino allora coetaneo degli allievi, Elie Wiesel, autore di "La notte". Infatti, far ascoltare agli studenti la triste vicenda dalla voce stessa del protagonista, che all'epoca dei fatti aveva all'incirca la loro età, e quindi offrire loro un percorso di identità e memoria, ponendo al centro dell'indagine la soggettività, e fare in modo che la storia individuale nella sua unicità possa dare senso a quella di tutti, ha consentito di motivarli all'approccio con l'argomento. Inoltre, inserire la testimonianza a questo punto del percorso

didattico, dopo aver affrontato nelle sue linee fondamentali il percorso storico affiancato dal lavoro di documentazione per sostenerne l'ossatura portante, e consentendo, quindi, di poter disporre in questo modo di un minimo di informazioni storiche, ha permesso agli studenti sia di poter assimilare informazioni acquisite sia di conoscerne e comprenderne delle nuove, avendo cura di non decontestualizzarle dal quadro storico di riferimento. Il racconto autobiografico che è stato scelto ha costituito il punto di partenza dal quale prendere le mosse per avviare un nuovo tipo di analisi: il tentare di far cogliere agli studenti i momenti salienti attraverso cui ricostruire la vicenda di Elie, ha reso possibile ripercorrere le tappe dell'esclusione degli ebrei dalla vita civile sino alla "soluzione finale" del problema ebraico. S'intendono così richiamare alcuni punti nodali già presi in considerazione nel corso dell'analisi precedente come la definizione di chi era ebreo e chi non lo era, così come la definizione del diritto di cittadinanza in termini di appartenenza razziale, per seguire in un primo tempo le diverse fasi del processo che ha condotto gli ebrei verso la morte sociale: l'isolamento, l'espropriazione, la spoliazione, l'esclusione e la ghettizzazione; in un secondo tempo si aprirà anche il capitolo delle operazioni mobili di massacro, della pianificazione e realizzazione del piano di annientamento che ha portato allo sterminio milioni di essi. Ecco che il percorso biografico consente di risalire alla storia, ponendosi così in una prospettiva efficace dal punto di vista didattico, proprio in quanto consente di analizzare gli aspetti concretamente storici della Shoah, e contribuisce perciò a storicizzare il discorso al fine di far comprendere agli allievi la complessità del fenomeno nei suoi meccanismi e nelle sue articolazioni.

Si ritiene opportuno procedere inizialmente alla verifica delle conoscenze sia dei concetti di base, sia delle linee fondamentali del quadro storico di riferimento finora trattati, per poi, in un secondo tempo, passare alla definizione degli argomenti che saranno affrontati nella seconda fase dell'attività, per evitare il sovrapporsi di nuove informazioni e preconoscenze in modo disordinato.

Si prevede di riservare la prima ora di ciascun incontro alla lettura del testo, effettuata ad alta voce dall'insegnante, che porrà, al termine, delle domande per verificarne la comprensione immediata e la seconda ora all'attività di ricerca guidata, in cui vengono fornite indicazioni di contenuto per completare l'informazione, volta a far esplicitare agli studenti, ponendo al centro dell'indagine il percorso autobiografico, le tappe della persecuzione comuni a milioni di ebrei. Ed è proprio dalla storia personale, dall'individualità della vicenda di Elie che si vuole arrivare ad una generalizzazione di certe esperienze, sottolineando sempre l'unicità di ciascuna di esse.

Si esclude di trattare gli argomenti in modo frontale e con aride spiegazioni; infatti sono previste lezioni di tipo interattivo, in cui gli alunni vengano sollecitati ad intervenire con osservazioni, ad esprimere considerazioni personali, a problematizzare, a formulare interrogativi ed ipotesi e siano guidati all'analisi e alla riflessione. Ecco che l'approccio con la pagina scritta, da cui far emergere interrogativi, risulta essere il punto di partenza che consente di creare una connessione tra la componente soggettiva, tenendo conto anche della soggettività degli interlocutori, e l'oggettività della realtà fattuale, sollecitando un processo di crescita che, attraverso l'analisi riflessiva e la presa di coscienza, favorisca l'ampliamento e l'approfondimento di un atteggiamento consapevole nei confronti della vita umana generale.

Il compito dell'insegnante è quello di mediare, in modo che non ci si soffermi sull'impatto emotivo della testimonianza, ma si impari ad usarla per riuscire ad istituire un passaggio graduale dalla memoria alla biografia alla storia, conducendo gli studenti a riflettere *in primis* sul tema portante, ovvero la spoliazione dell'identità del soggetto. E' necessario favorire negli studenti l'esercizio del giudizio che contribuisce a lasciare un segno importante nella loro formazione, facendo in modo che l'apprendimento diventi così significativo.

Le varie proposte di lavoro elaborate, che consentono di approfondire ed analizzare le diverse tematiche, contribuiscono alla crescita della comprensione e alla costruzione della conoscenza dei contenuti disciplinari.

Inoltre, si è deciso di restringere il campo dell'analisi in modo da focalizzare i punti nodali delle questioni poste, senza fornire informazioni non adeguate al percorso formativo dei ragazzi, ricorrendo alle conoscenze e competenze maturate.

Alla fine di questo percorso, si evidenzieranno le fasi che a partire dal 1942 porteranno alla liquidazione dei ghetti ed all'elaborazione e messa in atto di quella che viene definita "la soluzione finale", in base alla quale milioni di individui andarono incontro ad un destino comune a uomini, donne e bambini, cui sopravvisse un'esigua minoranza: in tale quadro s'inserirà appunto la vicenda individuale di Elie Wiesel.

Sesto step⁵². A conclusione dello svolgimento del lavoro guidato sul testo, è prevista la verifica (durata 1 ora) per controllare il raggiungimento degli obiettivi, strutturata attraverso domande a risposta chiusa (item strutturati) e altre a risposta aperta. Essa non sonda in maniera sistematica tutte le conoscenze acquisite, in quanto si propone di valutare la comprensione degli argomenti trattati specialmente nella seconda parte del percorso didattico, ed, in particolare, di accertare la capacità di analisi e di comprensione del testo da parte degli allievi.

Settimo step. Il primo momento dello step sarà dedicato alla restituzione delle prove di verifica, cui farà seguito la correzione collettiva delle risposte. Nella seconda parte della lezione si accennerà al discorso relativo alle tesi interpretative avanzate da studiosi nel tentare di dare una risposta alla domanda: "perché è successo?", riportando un esempio di possibile spiegazione, in particolare, che permetterà di far cogliere un modello di risposta ad una domanda che continua ad essere posta da più parti. L'insegnante guiderà gli studenti ad una riflessione volta, ad un primo approccio con le questioni introdotte e cercherà di presentare il discorso delle responsabilità di una simile tragedia.

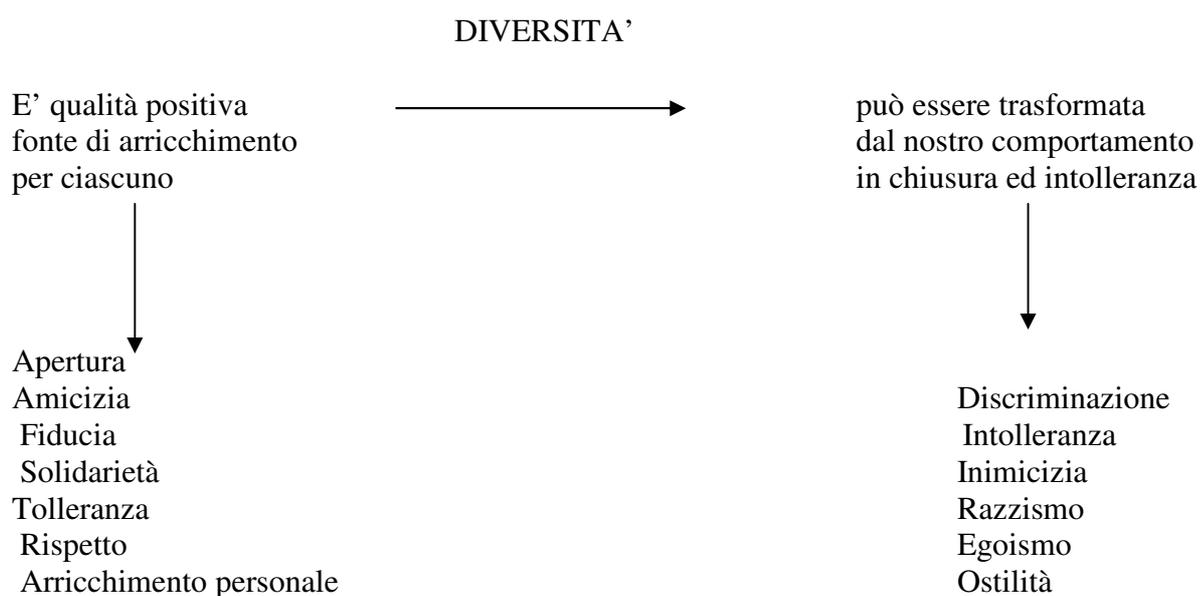
⁵² Per un'analisi esaustiva della prova di verifica finale si confronti il punto 3.2.2 del par. Dimensione valutativa.

3. Analisi del processo

3.1 Lo svolgimento dell'intervento didattico⁵³

Primo step

Al primo passo del percorso didattico sono state dedicate le prime due ore di lezione. Il tema che s'intende affrontare nel corso della trattazione è stato introdotto tramite un'attività di *brain storming*, in cui gli studenti sono stati sollecitati a rispondere oralmente alle domande (si riportano alcuni esempi: nel corso della vostra esperienza vissuta in famiglia, nella scuola, con gli amici, nello sport avete certamente incontrato qualche ragazzo/a "diverso" da voi: di chi si è trattato?, pensate che il vostro comportamento verso questa persona sia o sia stato positivo oppure cambiereste qualcosa?, avete notato comportamenti diversi dal vostro da parte di vostri coetanei o persone adulte che ritenete migliori o peggiori?, in quale occasione vi siete sentiti "diversi"?, quali sono le persone che, secondo voi, sono ritenute "diverse" nella nostra società? per quali motivi? e così via) per riflettere intorno al concetto di "diversità", al fine di guidarli a riconoscere e a dar "voce" liberamente a preconcetti radicati o meno e, quindi, a riflettere sull'assurdità di pregiudizi in una società, quale quella attuale, sempre più multiculturale, a definire in modo più nitido i contorni del discorso soffermandosi a considerare e ad esprimere punti di vista, opinioni, idee, posizioni di ciascuno che emergono dal confronto, la cui mancata esplicitazione non aiuterebbe ad avvicinarsi con coscienza critica alla materia di studio. Questo ha permesso di stimolare l'interesse degli studenti, e di predisporli ad accogliere sensibilmente le tematiche proposte e, quindi, di preparare il "terreno" su cui porre le basi per giungere ad una comprensione consapevole dei fatti e degli eventi, e per favorire l'acquisizione di una propria coscienza morale aprendo la via all'analisi e alla riflessione. Il porre domande, il problematizzare, sin dall'inizio, ha consentito di rendere gli studenti attivi protagonisti del processo di insegnamento e di apprendimento nella costruzione dei saperi, attraverso la continua interazione con l'insegnante per poter giungere, procedendo per piccoli passi, ad una visione ampia e articolata dei problemi. Nel corso della lezione partecipata, l'insegnante annota alla lavagna i vari interventi degli studenti, e, dopo aver messo in comune le varie risposte ed osservazioni, si conclude con l'elaborazione di uno schema alla lavagna, volto a cogliere e a sottolineare come la diversità possa essere un valore o possa dare adito a comportamenti di rifiuto e di chiusura; tale schema (proposto di seguito) è stato riportato sul quaderno operativo:



⁵³ Per la descrizione dettagliata dei contenuti, degli strumenti di lavoro e per la scansione oraria del progetto, si rimanda all'allegato n. 4.

L'attenzione, subito dopo, è stata rivolta alla presentazione del percorso didattico, illustrandone i contenuti, gli strumenti di lavoro, la scansione oraria, le modalità valutative, in quanto esplicitare il patto formativo è fondamentale al fine di motivare gli allievi e di stimolarli a partecipare attivamente. Dopo aver chiarito e specificato l'argomento (la Shoah : bambini ed adolescenti), gli studenti, in base alle sollecitazioni ricevute, sono stati invitati a porre delle domande riguardo all'argomento, attraverso le quali l'insegnante ha potuto orientarsi nella conduzione, per poter rispondere alle loro aspettative (si riportano le domande che gli studenti hanno formulato: da che cosa è nata?, quando si è verificata?, perché proprio agli ebrei?, chi l'ha sostenuta e perché?, ci sono ancora forme di antisemitismo?, in che cosa consiste?, dove si è realizzata?, che cosa è successo?, perché bisogna sapere e ricordare?). Al termine della presentazione sono state fornite le coordinate temporali definendo la cornice del quadro storico, tramite la costruzione di un grafico, in cui collocare nel proprio tempo il fenomeno della Shoah, in quanto parte integrante del processo storico e della storia del Novecento. E' seguito un breve intervento dell'insegnante che, nel delineare il profilo storico del quadro generale, ha fornito indicazioni orientative riguardo agli avvenimenti che hanno particolarmente segnato la storia del secolo, come il susseguirsi di due guerre mondiali, di infiniti conflitti, l'avvento e l'affermazione di regimi totalitari. E' stata proposta, a questo punto, un'attività propedeutica attraverso il richiamo delle conoscenze da parte degli studenti, con lo scopo di integrarle e di rafforzarle, tramite una tabella fornita in fotocopia, che è stata compilata collettivamente con la guida dell'insegnante, per far emergere e porre in evidenza, dal confronto tra il governo democratico e il regime totalitario, le consistenti differenze.

Si riporta di seguito il modello dello schema, che è stato completato tramite gli interventi degli alunni insieme all'insegnante. E' risultato simile a questo:

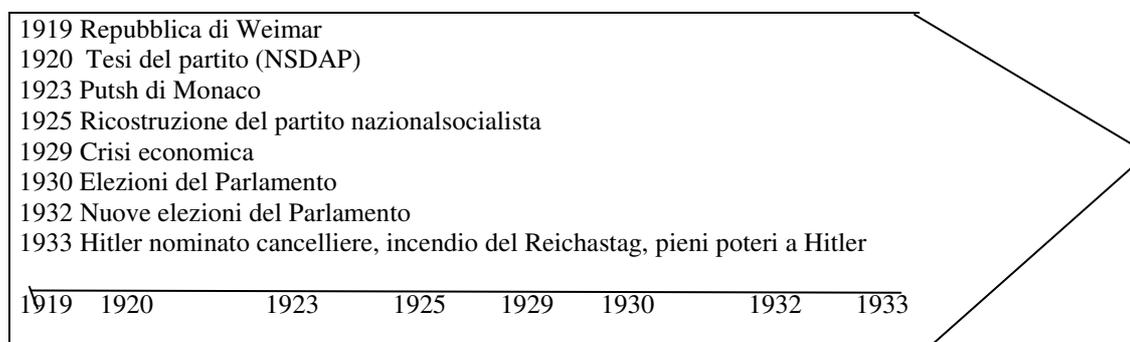
Governi democratici	Governi non democratici
I diritti dei cittadini sono garantiti da una Costituzione.	La Costituzione viene sospesa o considerata "carta straccia".
Sono riconosciute tutte le libertà fondamentali (pensiero, parola, stampa, associazione ecc.).	Sono limitate o controllate dallo Stato tutte le libertà fondamentali del cittadino.
Il potere è affidato a tre differenti organi (Parlamento: potere legislativo, Governo: potere esecutivo; Magistratura: potere giudiziario).	Il potere è concentrato nelle mani di un'unica persona o di un ristretto gruppo.
I cittadini maggiorenni hanno il diritto al voto, con cui eleggono i propri rappresentanti in Parlamento (suffragio universale).	Non esiste il diritto di votare oppure le elezioni sono manipolate.
Chi governa lo fa con l'assenso degli elettori che, tramite il voto, periodicamente gli rinnova o meno la fiducia.	Chi detiene il potere lo ha conquistato con la forza e, per mantenerlo, usa la violenza e intimidazioni.
Il potere giudiziario (ovvero l'attività dei giudici) è indipendente da quello politico: questo per evitare condizionamenti politici in determinati processi.	Il potere giudiziario è controllato da quello politico. Spesso chi detiene il potere è anche giudice: quindi gli oppositori politici, o presunti tali, sono facilmente eliminabili.

L'ultima parte della lezione è stata dedicata a chiarire ed a puntualizzare l'uso e il significato specifico della terminologia (Shoah, Olocausto, genocidio), non prima di aver chiesto agli studenti di riferire, in base alle loro conoscenze, le definizioni appropriate. La scelta di interagire con gli studenti coinvolgendoli direttamente, di valorizzare i loro contributi ed interventi,

tenendo conto del substrato, delle conoscenze pregresse, è fondamentale per farli sentire partecipi e attivi al processo formativo. E' stato assegnato come compito da svolgere a casa la ricerca sul vocabolario delle relative definizioni da ricopiare sul proprio quaderno.

Secondo step

Al secondo step dell'intervento didattico è stato dedicato il successivo incontro articolato in due ore. All'inizio della lezione, si riepilogano, insieme agli alunni, i concetti desunti dal precedente incontro con l'ausilio di domande di *feed-back*, e si correggono i compiti assegnati per casa "a campione" chiedendo loro di spiegare il significato dei termini incontrati. Dopo la fase preliminare in cui si sono fornite le indicazioni cronologiche per inscrivere la Shoah nel suo momento storico, si procede a presentare il quadro storico del periodo di riferimento, attraverso una breve spiegazione da parte dell'insegnante⁵⁴; gli alunni prendono appunti che dovranno essere risistemati e rielaborati individualmente. Il quadro storico precedente viene richiamato all'attenzione degli studenti mediante domande orali poste dall'insegnante. Si elabora alla lavagna un grafico temporale in cui si riportano gli eventi principali del periodo riguardante la situazione relativa alla Germania dal 1919 al 1933. Si riproduce di seguito l'esempio di grafico proposto:



Inoltre, si propone una breve sintesi dei motivi principali di difficoltà del sistema democratico in seguito alla crisi nella quale si trovava la Germania all'inizio degli anni Venti tramite una tabella (riportata qui di seguito), fornita in fotocopia a ciascun allievo e completata collettivamente in modo interattivo, che dovrà essere conservata nel quaderno per successive consultazioni.

Difficoltà economiche	Difficoltà sociali	Difficoltà politiche
Debiti di guerra Spese di riparazione Spese di ricostruzione Riconversione delle fabbriche Inflazione	Disoccupazione Scioperi Aumento dei prezzi	Debolezza dei partiti Divisione dei partiti (la "settimana di sangue" di Berlino)

Si fa notare che in questo clima di confusione e di disordine nacque il Partito nazionalsocialista (NSDAP) come risposta alla crisi politica, e a tal proposito si propone la lettura e l'analisi di un passo del programma del Partito Nazionalsocialista tedesco del 1920 tramite delle domande scritte di comprensione⁵⁵ (prima a coppie, poi interagendo collettivamente

⁵⁴ Si confronti l'allegato n. 5 per la presentazione del quadro storico della situazione tedesca di riferimento. Tale schema verrà richiamato nel corso delle lezioni successive.

⁵⁵ Si confronti l'allegato n. 6

con l'insegnante). Questa analisi ha permesso agli studenti di comprendere che nei punti delle tesi programmatiche, sottoposte alla loro attenzione, s'intrecciavano l'ideologia razzista e propriamente antisemita con un radicale nazionalismo.

A seguire è stata proposta la lettura di un breve estratto da "Come divenni antisemita" tratto dall'opera *Mein Kampf* di Hitler, in cui è possibile scorgere, sull'onda del tono dell'irrazionale farneticazione da parte dell'autore, che qui raggiunge il suo culmine, un esempio di provocazione volto a suscitare nei lettori la "mania di persecuzione" di cui egli stesso era vittima, convincendoli che dietro ogni male o presunto male che affligge i Tedeschi ci sia l'intervento ebraico. L'ebreo diventa così il capro espiatorio a cui è comodo addossare le colpe, in quanto ritenuto pericoloso per la sopravvivenza del popolo tedesco e dell'umanità intera. Tale documento è stato scelto per mettere gli studenti a contatto diretto con le parole accusatorie del tutto infondate rivolte agli ebrei, per mettere in evidenza le basi su cui poggiava il razzismo antiebraico; questo lavoro ha dato l'avvio ad una riflessione che continuerà in seguito.

[...] l'ebreo non pensa affatto ad abbandonare il territorio che ha occupato, ma rimane dove si è stanziato, e così saldamente, che non lo si può più cacciar via se non per mezzo della violenza. Il suo diffondersi in nuovi paesi avviene soltanto se e in quanto vi possa trovare migliori condizioni per l'esistenza, senza le quali egli, come il nomade, non muterebbe la sua attuale residenza. Egli è e rimane il tipico parassita, uno scroccone, che si spande a guisa di bacilli dannosi, purché trovi un terreno favorevole. E anche gli effetti del suo sopraggiungere rassomigliano a quelli degli scrocconi: dove penetra, l'indigeno, dopo più o meno breve tempo, muore...

A questo modo l'ebreo visse negli Stati altrui e vi formò il suo proprio, mascherato per lungo tempo dal nome di "comunità religiosa", fino a quando le circostanze esteriori non gli consigliarono di svelare la sua vera natura. Non appena si credette tanto forte da non aver più bisogno di tale velo, egli lo lasciò cadere e apparve in vista, proprio quello che gli altri non avevano voluto o potuto vedere: l'ebreo.

Nell'esistenza dell'ebreo quale parassita del corpo di altri popoli, si fonda una caratteristica che spinse Schopenhauer a pronunciare la sua famosa frase: che l'ebreo è un gran maestro di menzogne. E' il suo genere di esistenza che spinge l'ebreo alla menzogna; e proprio a una menzogna eterna, come gli abitanti del nord sono obbligati a indossare sempre un vestito pesante.

Il discorso procede nel percorrere, dunque, le tappe essenziali dell'ascesa al potere di Hitler, dell'affermazione dello stato nazionalsocialista, soffermandosi a porre in evidenza gli aspetti più rilevanti per far comprendere i meccanismi di sviluppo che hanno determinato il verificarsi del fenomeno. Anche in questo caso ci si avvale dello schema sintetico precedentemente indicato, il quale viene proiettato per riepilogare brevemente, insieme agli allievi, il percorso storico affrontato e per aiutarli in questo modo ad avere una visuale complessiva della situazione. Come compito a casa, è stato assegnato un brano contenente, in forma sintetica, gli argomenti presentati nel corso della trattazione riguardanti la situazione della Germania all'indomani della fine del primo conflitto sino alla presa dei pieni poteri da parte di Hitler (cfr. allegato n. 7). La scelta di ricorrere all'elaborazione di strumenti di lavoro per la ricapitolazione sintetica del percorso sulla base dell'attività svolta, a mo' di "pro memoria", suggerita dalla docente accogliente, trova la sua giustificazione nella necessità di fornire agli studenti materiale di supporto e di sostegno per poter essere consultato in occasioni di studio e di successivi ripassi. Gli studenti dovevano completare il brano proposto inserendo negli spazi vuoti i termini appropriati, scegliendoli all'interno di una elencazione fornita in calce al brano stesso; tra gli accorgimenti che sono stati applicati nella costruzione, come ci suggerisce la scienza docimologica, vi è stato quello di ricorrere opportunamente all'inserimento di un certo numero

di distrattori, in modo che l'ultimo completamento non potesse essere effettuato per semplice giustapposizione, ovvero incastrando l'ultimo termine rimasto nell'ultimo spazio a disposizione (esercizio strutturato di completamento). Premettendo che, con questo tipo di esercizio, si possono rilevare conoscenze molto semplici, quasi sempre riproduttive, esso ha comunque consentito, nella ricostruzione dell'esposizione e nello stabilire la sequenza fra concetti, di rilevare, durante la correzione, le conoscenze che si volevano controllare e di verificare, anche se non in maniera esaustiva, la comprensione dei contenuti proposti.

Terzo step

Si è scelto di ricapitolare gli argomenti a partire dalla correzione del lavoro assegnato per casa la volta precedente. Al termine, è seguita una breve esposizione da parte dell'insegnante, che ha ripreso il concetto di "diversità" su cui ci si era già soffermati, invitando gli alunni a riflettere nuovamente su di esso, ma si sposta questa volta la prospettiva di riferimento dal presente al passato per affrontare tale concetto elaborato dalla cultura e dalla propaganda nazista. Sono state, quindi, ripercorse, con l'ausilio di un lucido⁵⁶, le fasi relative ai primi provvedimenti adottati nei confronti degli ebrei, a partire dal 1933, quando la Germania diventa uno stato totalitario, per poi seguire successivamente quel percorso che dalla discriminazione fondata sulla razza ha condotto verso la "soluzione finale". A questo punto, il discorso riprende l'analisi dell'ideologia antisemita e razzista per mettere in luce alcuni punti-chiave, a partire dal richiamo all'attenzione degli studenti di qualche pre-requisito. Dopo aver puntualizzato il significato del termine "antisemitismo", molto sinteticamente si accennerà al darwinismo sociale, cioè a quel filone del pensiero sociologico dell'Ottocento che applicava la dottrina di Darwin (trattata in scienze) alle società umane, e che nell'istituzione di una gerarchia di civiltà e razze umane, selezionate durante la storia dalla lotta per l'esistenza, sanciva, nelle sue versioni reazionarie, il dominio dei più forti e dei più adatti a sopravvivere. Si sottolineerà la pericolosità nel mondo tedesco di questa concezione, proprio in quanto il concetto di nazione elaborato dalla cultura tedesca istituiva un nesso inscindibile tra sangue (razza) e terra: non poteva essere tedesco chi non era di sangue tedesco. Tale principio fu inserito, come già visto nella scansione precedente, nel programma del Partito nazionalsocialista e segnò la condanna per le speranze di emancipazione e di assimilazione in particolare degli ebrei. Questo discorso viene presentato all'interno del contesto storico-culturale che viene delineato sotto forma di punti tramite uno schema⁵⁷ riassuntivo sottoposto all'attenzione degli studenti, i quali sono sollecitati ad interagire, prendendo appunti che dovranno poi rielaborare personalmente sul quaderno (compito a casa) e che saranno oggetto di consultazione. Per concludere la lezione si è scelto di affiancare a quanto esplicitato, dopo averle distribuite in fotocopia, delle immagini⁵⁸ per dimostrare anche visivamente come si traduceva l'ostilità da parte della propaganda nazista rispetto agli ebrei, oggetto questi di una durissima campagna di denigrazione. Ampio spazio è stato riservato all'iniziativa degli studenti, che durante l'analisi sono stati invitati alla riflessione per poi esprimere proprie considerazioni, condividendole con quelle dei compagni.

Quarto step

Al quarto step sono state dedicate tre ore di lezione per lo svolgimento dell'esercitazione di gruppo. E' opportuno premettere che questo lavoro di gruppo organizzato secondo le modalità dell'apprendimento cooperativo è stato previsto non all'inizio dell'intervento, poiché non è sufficiente mettere insieme un certo numero di persone ed assegnare un compito comune per determinare, automaticamente, comportamenti di cooperazione, ma è necessario che l'insegnante

⁵⁶ Si confronti l'allegato n. 8.

⁵⁷ Si veda l'allegato n. 9.

⁵⁸ Si rimanda all'allegato n. 10.

conosca, prima di organizzare l'attività, il tipo di interazione esistente tra gli allievi per associarli in maniera soddisfacente.

Prima di procedere alla suddivisione della classe in gruppi, è stato riservato il primo momento della lezione alla spiegazione delle modalità organizzative e del tipo di lavoro che avrebbero dovuto svolgere gli allievi. Sono stati a questo punto strutturati i gruppi (cinque gruppi di quattro alunni e uno di cinque) insieme alla docente intervenuta nella formazione, in modo che al loro interno fossero presenti contemporaneamente allievi dalle capacità diversamente sviluppate, condizione necessaria per creare situazioni di effettivo aiuto reciproco e di sostegno, coinvolgendo anche i meno motivati ed i più in difficoltà, che vengono spronati a partecipare insieme agli altri componenti del gruppo con un personale contributo al lavoro di condivisione, diventando così tutti protagonisti attivi nel processo di apprendimento.

Si è scelto di distribuire a ciascun allievo il foglio contenente le stesse esercitazioni⁵⁹, in modo tale che ognuno avesse il medesimo materiale da completare successivamente, durante la messa in comune delle osservazioni. Una volta formati i gruppi-base, sono state assegnate le diverse proposte di lavoro, ed a questo punto è stato chiesto a ciascuno, dopo aver preso visione del materiale messo a disposizione, di scegliere l'argomento da trattare per poi così costituire i gruppi-specialisti.

La consegna prevedeva la lettura attenta del testo per poter rispondere alle domande allegate; si è preferito, infatti, non lasciare gli studenti soli di fronte all'analisi dei documenti e del materiale loro fornito.

Questa fase dell'intervento è stata pensata sia come momento di approfondimento di quanto analizzato ed affrontato in precedenza, sia come momento di sintesi per la ricostruzione del quadro storico di riferimento, ripercorrendo le tappe della politica espansionistica realizzata dal Terzo Reich. Nel tentare questo tipo di approccio, è stata proposta un'ulteriore analisi di alcune tesi del programma del Partito nazionalsocialista tedesco, per sottolineare non solo come l'ideologia nazista fosse pervasa da un'accesa ostilità nei confronti degli ebrei in nome dell'exasperato nazionalismo, ma anche per far emergere che si riservavano i diritti di cittadinanza solo a chi era "di sangue tedesco" ponendo poi più tardi, alla diligente ed efficiente burocrazia germanica, problemi giuridici assai gravi, soprattutto quello di stabilire chi fosse di sangue tedesco e chi potesse essere considerato ebreo. Con il secondo documento si fa cogliere, infatti, come il diritto di cittadinanza venisse definito in termini di appartenenza razziale, in quanto era garantito non solo a chi era di sangue tedesco "puro", ma anche affine, dato l'alto grado di integrazione degli ebrei tedeschi a seguito di parentele con gli "ariani", dando origine ad una complicata casistica, in cui, accanto al parametro della razza, vennero introdotti altri parametri spuri e anche soggettivi. Al riguardo è stato accluso lo schema in cui si può riscontare che, accanto alla categoria degli ebrei "puri", venne introdotta anche la categoria dei Mischlinge (meticci). Inoltre, al momento della condivisione, si potrà mettere in luce dal confronto tra i due documenti, come i provvedimenti legislativi riprendano le affermazioni antisemite contenute nel programma del Partito e, soprattutto, far giungere gli studenti alla considerazione che la discriminazione degli ebrei sul piano della cittadinanza era dunque già contenuta nel programma del NSDAP (1920). Con la terza esercitazione si sono voluti presentare, sotto forma di punti, i principi fondamentali del pensiero di Hitler, per soffermarsi a considerare un aspetto che caratterizza l'ideologia su cui si basava il razzismo antiebraico risalendo alla sua natura. L'ultima esercitazione, invece, ha interessato, nell'ambito del programma espansionistico, l'individuazione delle tappe principali riguardo alle conquiste in Europa da parte del regime nazista, prima dello scoppio della Seconda guerra mondiale. Nel corso dello svolgimento dell'attività l'insegnante ha osservato in modo sistematico la partecipazione e l'impegno dei componenti all'interno di ciascun gruppo, e la sua funzione è stata quella di "guida" e di

⁵⁹ Si confronti l'allegato n. 11.

“moderatore” per aiutare gli allievi a chiarire dubbi, a risolvere eventuali problemi incontrati ed a controllare le modalità procedurali con le quali è stato svolto il lavoro assegnato nelle sue fasi.

Al termine del lavoro svolto all'interno del gruppi-specialisti, gli studenti sono ritornati nel gruppo- casa per rendere partecipi i compagni dell'argomento di cui si erano occupati, per poi compilare una scheda di analisi riassuntiva (cfr. allegato n. 11, pg. 6), come esercizio conclusivo. Dopo un controllo del lavoro prodotto da parte dell'insegnante, ha avuto luogo la condivisione delle elaborazioni mediante una verifica finale orale, in cui lo studente interpellato esponesse alla classe una parte dei contenuti emersi dalla discussione all'interno del gruppo. Gli studenti hanno stupito sia l'insegnante tirocinante sia la docente accogliente per la serietà con cui hanno svolto il lavoro cooperativo, che non hanno interrotto neanche al sopraggiungere del momento dell'intervallo, e per aver condotto il lavoro di confronto con senso di responsabilità; si è in questo modo realizzata ed espressa una forte interdipendenza positiva di obiettivo e di struttura fra i membri, raggiungendo così le finalità educative che si pone nel suo insieme tale metodo. Per quanto concerne la valutazione dell'attività di *cooperative learning*, essa è consistita in giudizi sia di gruppo sia individuali sull'analisi e comprensione dei documenti e del materiale proposto; riguardo ai giudizi individuali essi sono stati formulati in seguito alla correzione delle relative esercitazioni di ciascuno, che sono state ritirate dopo aver invitato gli alunni a rielaborarle in un secondo tempo.

Come lavoro per casa viene assegnata la lettura con esercitazione di due passi⁶⁰ riguardanti la condizione degli ebrei in alcuni paesi dell'Europa all'inizio del secolo, in particolare in Germania, per tentare di stabilire se l'antisemitismo fosse una componente della società e del sistema politico tedesco anche prima dell'avvento del nazismo, al fine poi di comprendere come si sia potuti giungere allo sterminio degli ebrei.

Quinto step

Questa scansione, a differenza degli altri step, si estende su più ore di lezione. Infatti, questa seconda parte dell'intervento è dedicata principalmente alla lettura ed all'analisi testuale dell'opera letteraria “La notte” di E. Wiesel, ponendo al centro dell'indagine l'esperienza dei campi a partire dalla vicenda personale del protagonista, che si è ritrovato a vivere ed a testimoniare una realtà quasi inesprimibile, per poi giungere all'individuazione di quelle che sono state le tappe della trafila comune a milioni di ebrei condannati a morire.

Nella precedente fase dell'intervento, come si ha avuto già modo di dire, è stata presentata e delineata la cornice del quadro storico di riferimento, sia ripercorrendo le tappe principali del contesto dalla crisi seguente la Prima guerra mondiale alle conquiste belliche del Terzo Reich, sia svolgendo un'attività di lettura, interpretazione e confronto di documenti storici. E solo in un secondo tempo, dopo un'informazione sintetica sul periodo storico che ha predisposto e per certi versi “preparato” gli allievi all'incontro con i dati di fatto, si è scelto di mettere gli stessi direttamente di fronte agli eventi specifici; l'approccio con questi ultimi è avvenuto in modo sequenziale e graduale.

La prima parte della scansione è stata riservata alla verifica del possesso delle conoscenze tramite una prova formativa di tipo strutturale⁶¹, ed in seguito, dopo brevi cenni dell'insegnante sulla biografia dell'autore, si è passati subito alla lettura per non togliere agli studenti l'emozione della scoperta di una vicenda fortemente toccante che incarna le tappe della persecuzione comune a milioni di individui in un ragazzo quasi loro coetaneo.

Il lavoro guidato sul testo è stato condotto seguendo passo passo il racconto della vicenda autobiografica che si dipana per nove capitoli, dalla descrizione della vita del protagonista, nella

⁶⁰ Si confronti l'allegato n. 12.

⁶¹ Per l'analisi esaustiva della verifica formativa, si confronti l'allegato n. 13.

città natale di Sighet, all'imprevista deportazione degli ebrei ungheresi, alla vita nei diversi campi, sino alla liberazione avvenuta alla fine della guerra.

L'insegnante ha coordinato le operazioni di lettura del testo, segmentandone le varie sezioni (come la vita relativamente tranquilla nel ghetto a Sighet; i segnali premonitori della tragedia trascurati dalla popolazione locale; la terribile notizia che sconvolge la vita della comunità ebraica; la deportazione di Elie e della sua famiglia: il terribile viaggio; la separazione dalla madre e dalla sorella e la terribile notte che dà il titolo al libro; la spoliazione di ogni forma di umanità, il lavoro, le selezioni; il costante rapporto di Elie con il padre; il rapporto persecutori-perseguitati; l'imminente perdita della guerra da parte della Germania ed i drammatici trasferimenti dei prigionieri; la morte del padre di Elie; la liberazione); infatti, al termine di ogni passo letto, sono state poste delle domande di stimolo orali sia di comprensione del testo sia di espressione personale di sentimenti e stati d'animo suscitati dalla lettura. Si è provveduto di volta in volta ad assegnare per casa una serie di quesiti (si veda allegato n. 14) attinenti al passo letto nel corso della lezione il cui impiego non è stato solo di tipo funzionale, cioè di controllo e di verifica della capacità di capire il testo, ma anche di guida per aiutare gli allievi a focalizzare i punti più importanti del racconto su cui poi avviare la riflessione.

Al termine della lettura del passo affrontato, si è proceduto ad ampliare e ad approfondire alcuni argomenti specifici introdotti dallo stesso, attivando sempre un processo di stimolazione, guida e sostegno da parte dell'insegnante, finalizzato al riconoscimento del significato e del valore delle conoscenze; la visualizzazione di schemi alla lavagna, di lucidi e la lettura di varie fonti documentarie, ha fornito indicazioni di contenuto (approfondimento della vita nei ghetti, spiegazione delle operazioni mobili di massacro, messa in evidenza della condizione degli ebrei in Europa nel primo Novecento, descrizione del sistema dello sfruttamento integrale delle vittime e dello sfruttamento del lavoro schiavile; attenzione a quanto accadeva in Italia, cenni ad altri racconti di memorie ecc.) ed elaborato proposte di lavoro, che hanno contribuito alla crescita della comprensione ed alla costruzione delle conoscenze sul piano dei contenuti disciplinari.

Come è stato precisato all'inizio di questa fase, si è scelto di riservare la prima delle due ore previste da ciascun incontro alla lettura del testo di riferimento, e la seconda ora all'analisi guidata e commento dei passi letti, e anche all'attività di approfondimento su alcuni temi emersi.

Nel corso dei primi due incontri si è ricorso allo schema del quadro storico precedentemente presentato (cfr. allegato n. 5), per fornire almeno una visione sintetica riguardante lo scoppio e lo svolgimento della Seconda guerra mondiale, ovviamente in relazione agli iniziali successi tedeschi e al capovolgimento della situazione in seguito alla campagna di Russia.

Al termine della prima lezione si è proposta un'ulteriore riflessione, dopo aver richiamato la condizione giuridica degli ebrei e isolamento cui erano costretti, sul decreto⁶² di polizia del 1941 (fornito in fotocopia) che prevedeva l'introduzione della stella ebraica; in particolare, gli allievi sono stati guidati all'individuazione di quali provvedimenti tale obbligo preparasse.

Durante l'incontro seguente, sono state lette delle immagini⁶³, corredate di brevi didascalie, a sostegno anche del discorso affrontato precedentemente, distribuite in fotocopia, nell'ottica di ribadire in particolare la cruda realtà della vita nei campi, lasciando ampio spazio alle osservazioni degli studenti. Inoltre, è seguita la lettura guidata di un documento⁶⁴ sui forni crematori, per evidenziare il meccanismo di funzionamento di tale sistema adottato nei Lager; gli studenti sono stati supportati dall'insegnante nei momenti di analisi e di riflessione, e guidati nella fase di interpretazione e spiegazione dello stesso. Il ricorso a tali supporti, in particolari quelli visivi, è stato utile per far sentire "forte" il discorso e suscitare "forti" sensazioni emotive; inoltre, si sottolinea che le stesse immagini sono state uno strumento di lavoro dal quale partire per un allargamento del discorso. Si è avuto cura di chiarire con precisione alcune parole per far cogliere le differenze di significato, affinché non venissero usate in modo indifferenziato; infatti

⁶² Allegato n. 15.

⁶³ Si veda l'allegato n. 16.

⁶⁴ Si rimanda all'allegato n. 17.

sono state introdotte e spiegate alcune definizioni di termini specifici di base (campo di sterminio, campo di concentramento, campo di transito, di lavoro ecc.), interagendo con gli allievi, fornendo al termine un minimo di glossario (cfr. allegato n. 18) contenente alcune delle definizioni puntualizzate.

In seguito è stato sottoposto all'attenzione degli studenti l'esame delle piante (cfr. allegato n. 19) dei campi di Auschwitz e Birkenau, in cui Elie trascorse molti giorni della sua prigionia, la cui lettura ha permesso di evidenziare l'impianto strutturale nelle sue parti costitutive per far prendere visione della efficiente organizzazione di una vera industria della morte; il gruppo-classe è stato accompagnato nell'osservazione, ed invitato ad esprimere considerazioni personali.

Per rendere più operativa la lezione, si sono coinvolti direttamente gli studenti nella realizzazione di un cartellone da appendere in aula, finalizzato alla visualizzazione dei diversi luoghi della deportazione di Elie. E' stato anche chiesto agli allievi di scegliere un titolo da apporre sul cartellone; dopo aver ascoltato diverse proposte, all'unanimità, la scelta è ricaduta su: "MAI DIMENTICHERO'...", e sono stati riportati alcuni versi del testo che sintetizzano la tragica esperienza vissuta che ha inevitabilmente segnato lo scrittore.

Durante la lezione successiva, si è posta all'attenzione degli studenti la carta (cfr. allegato n. 20) relativa alla geografia dei campi, per prendere visione della localizzazione e distribuzione numerica; l'analisi è stata accompagnata da una breve spiegazione frontale in cui si sono fornite indicazioni più specifiche riguardo ad alcuni campi (in particolare: Chelmno, Belzec, Sobibor, Treblinka, Auschwitz).

In seguito si è proposta un'analisi di dati quantitativi per risalire ai "numeri" dello sterminio, finalizzata al lavoro di compilazione di una tabella (cfr. allegato n. 21) relativa alla perdita di popolazione ebraica dal 1939 al 1945 nei diversi stati europei, e fare così un primo bilancio della situazione, organizzando un'attività a coppie (formate dai compagni di banco) al termine della quale le produzioni sono state oggetto di confronto e discussione guidata. E' stata poi assegnata come lavoro a casa la compilazione di un'altra tabella (cfr. allegato n. 22), per calcolare il numero complessivo degli ebrei presenti nel mondo dal 1939 al 1948; l'esercitazione è stata poi corretta collettivamente nel corso della lezione successiva.

Il ricorso al dato quantitativo riguardo alle stime degli ebrei vittime della Shoah, non è stato proposto per smania documentaristica, ma in quanto si ritiene che l'esame delle stesse, accompagnato da un'attenta analisi riflessiva e da un'indagine razionale, possa non solo aiutare alla comprensione più profonda del fenomeno analizzato, ma anche a rendere consapevoli gli studenti di quello che è stato il progetto della mostruosa determinazione da parte del nazismo di voler cancellare un intero popolo, per giungere a riconoscerne per certi versi il carattere di esemplarità.

Si precisa, che al termine della lettura ed analisi della testimonianza, sono state proposte attività con il gruppo-classe e a coppie (formate insieme alla docente in base ai livelli di partenza, in modo da unire un livello medio-alto con uno piuttosto basso), nella consapevolezza dei vantaggi della collaborazione sul processo di apprendimento.

La fase operativa che ha consentito di approfondire il lavoro sul testo è stata articolata in diversi momenti, al termine dei quali ha fatto seguito la messa in comune delle osservazioni. Il primo momento ha riguardato la scansione dei momenti-chiave della vicenda personale di Elie (vita nel villaggio di Sighet; trasferimento nel ghetto; partenza e viaggio con la famiglia; arrivo a Birkenau-separazione della famiglia-perdita della madre e della sorella; la fatidica notte; trasferimento ad Auschwitz con il padre e privazione di ogni forma di umanità; il lavoro a Buna; l'evacuazione da Buna, la marcia a piedi, il viaggio in treno e l'arrivo a Buchenwald; la malattia e la morte del padre; la liberazione; il recupero della propria umanità), le cui tappe sono state ricostruite tramite interventi individuali guidati, scritte alla lavagna dall'insegnante e ricopiate dagli studenti che hanno dovuto aggiungere, come lavoro a casa, brevi annotazioni di completamento tratte dal libro, successivamente lette a campione. Tale attività, così come la

successiva, in particolare, ha consentito di ripercorrere l'intera vicenda e, quindi, di svolgere un lavoro di ricapitolazione sul testo per guidare gli alunni, anche in vista della verifica finale, all'esposizione ordinata dei fatti. Il secondo momento dell'attività, invece, ha interessato i luoghi ed il tempo della vicenda; i contributi degli allievi, che hanno consultato il libro, sono stati inseriti in uno schema impostato alla lavagna dall'insegnante, come risulta dal modello proposto di seguito:

Luoghi	Tempo
Villaggio di Sighet	1942-1943
Ghetto	Primavera 1944
Il primo viaggio –arrivo a Bierkenau	Primavera 1944
Arrivo al campo di Auschwitz	Primavera 1944
Trasferimento a Buna	Estate 1944
L'evacuazione da Buna	Inverno 1945
La marcia verso Gleiwitz, il viaggio in treno e l'arrivo a Bunchewald	Marcia a piedi e viaggio di 10 giorni in treno inverno 1945
La liberazione	11-15 aprile 1945

Tale esercitazione pratica ha permesso agli studenti di orientarsi maggiormente nel testo, consentendo la visualizzazione delle tappe dell'itinerario di Elie, in relazione al periodo in cui si è svolta la dolorosa esperienza.

Particolare attenzione è stata prestata all'analisi del titolo, la quale è stata condotta tramite domande volte a far esplicitare agli studenti qual era secondo loro il significato del titolo "La notte": la guida dell'insegnante ha posto in evidenza che esso non si riferisce soltanto alla drammatica notte vissuta dal protagonista, ma è una metafora dell'esperienza spaventosa e irrimediabile vissuta da tutto un popolo ed è anche una metafora dell'irrimediabile perdita di Dio nel deserto dei campi di concentramento.

E' stato svolto un lavoro a coppie sulla figura di Elie, che ha rappresentato anche per certi versi la conclusione del percorso sul testo; gli studenti, inizialmente, dovevano individuare le espressioni attinenti a stati d'animo in rapporto agli eventi fondamentali della vicenda, consultando il libro, e completare una tabella strutturata a doppia entrata, la cui colonna di destra è stata elaborata in modo comune per tutti, mentre nella colonna di sinistra invece i ragazzi dovevano trascrivere via via le espressioni ricavate dal testo, per poi tradurle nel relativo stato d'animo o pensiero (es. paura, scoraggiamento, angoscia, collera, gioia ecc.). Al termine, ogni coppia ha letto le proprie annotazioni, che sono state sintetizzate alla lavagna e nel momento di confronto gli studenti sono stati invitati a commentare in particolare la situazione che li aveva particolarmente colpiti e, quindi, ad esprimere considerazioni suscitate dalla riflessione individuale, per poi stendere a casa un commento personale su due particolari situazioni in cui si rivelava l'amore del figlio verso il padre e viceversa.

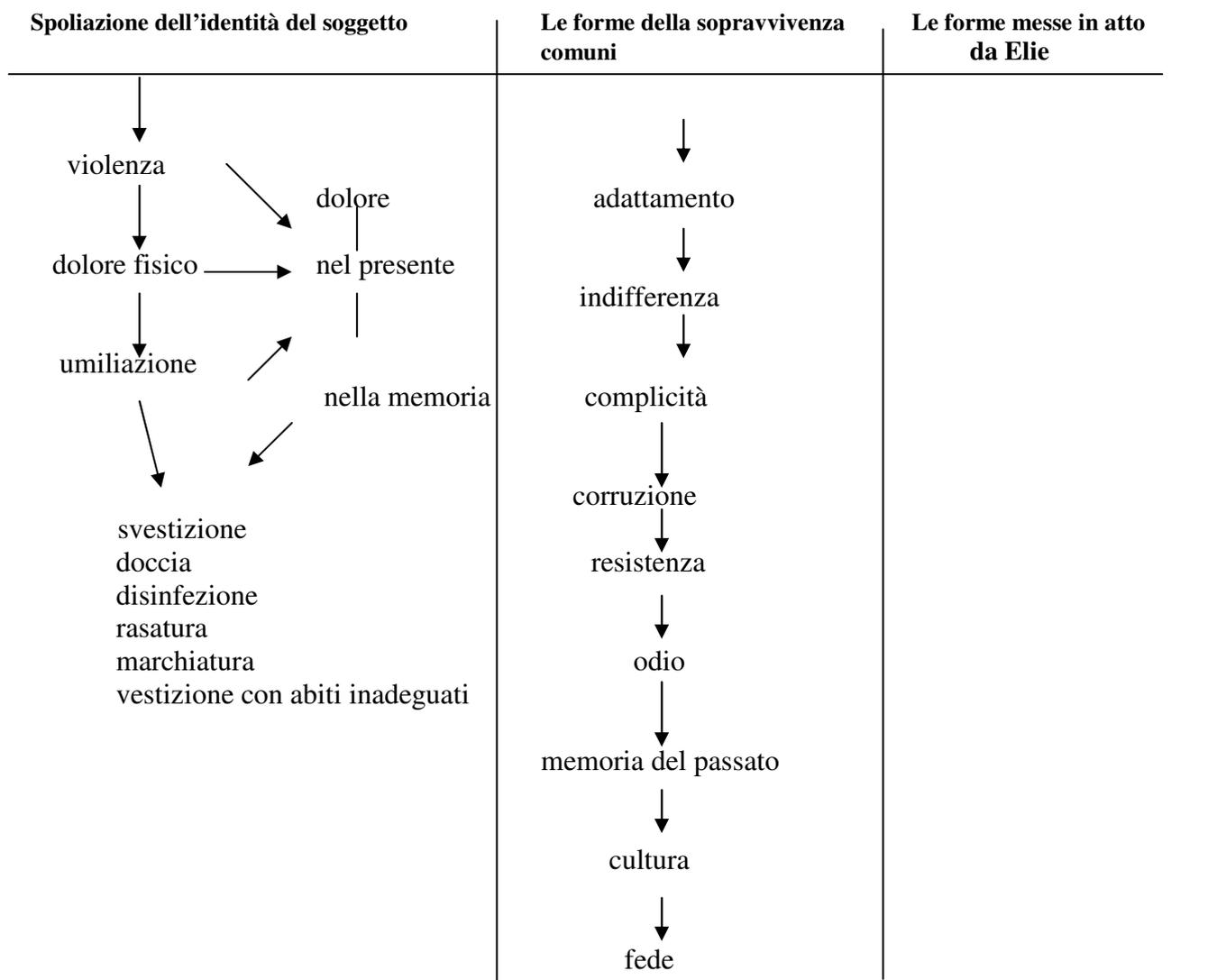
Come lavoro a casa, viene assegnata l'analisi di altri due personaggi del libro, scelti l'uno tra i persecutori, l'altro tra i perseguitati. Per delineare il profilo degli stessi, è stata fornita una scaletta, riportata di seguito:

- a) l'aspetto fisico (se possibile)
- b) il comportamento verso i prigionieri (se persecutori) o verso i compagni (se perseguitati)
- c) le parole più significative da loro pronunciate
- d) la sorte cui vanno incontro (se possibile)
- e) osservazioni personali degli studenti.

Sono state poi lette e commentate le produzioni a campione e si è tentato di evidenziare se, pur nella scelta di personaggi diversi, emergevano elementi comuni di riflessione.

A proposito del rapporto persecutori-perseguitati, gli studenti sono stati guidati all'individuazione di due percorsi paralleli: da una parte gli strumenti usati dagli aguzzini per "cancellare" il soggetto, dall'altra tutti i mezzi messi in campo dai singoli per "resistere" alla

violenza; si è evidenziato così una lotta, per lo più impari, tra aguzzini e vittime, che precipita spesso queste ultime nell'abisso dell'ottundimento e dell'insensibilità, in una condizione "disumana" per cui spesso l'obiettivo dei persecutori viene raggiunto, ma non sempre. E' stato realizzato uno schema di sintesi (riportato di seguito) alla lavagna, tramite un'attività di *brain storming*, che, mediante domande-stimolo poste dall'insegnante, ha reso possibile rappresentare i due diversi percorsi.



Gli studenti sono stati stimolati, nell'analisi delle varie fasi attraverso cui si sviluppa la vicenda, anche a cogliere il senso di alcune espressioni usate dall'autore ed a riflettere sul messaggio che egli, con la sua testimonianza, ha voluto comunicare attraverso i suoi ricordi, la sua storia, i suoi affetti, i suoi pensieri per guidare i giovani al riconoscimento del significato della memoria, che diventa veicolo per dare voce alle emozioni, al proprio sentire.

La creazione di un clima di classe sereno e positivo ha contribuito a mettere gli studenti nella condizione di esprimere stati d'animo, emozioni, sentimenti suscitati dalla lettura del testo, ed a porre gli stessi in un atteggiamento mentale favorevole verso la materia di studio.

Sesto step

Per una descrizione dettagliata della prova di verifica si rimanda al paragrafo intitolato “Dimensione valutativa”.

Settimo step

L'ultimo passo dell'intervento didattico coinvolge direttamente gli studenti nella riflessione finale. Al settimo step si è dedicata un'ora di lezione. La prima parte è stata riservata alla consegna e correzione delle verifiche, in cui si è creato un momento di confronto collettivo. Nell'ottica di ritornare al presente si è pensato di concludere il percorso nel tentativo di individuare le responsabilità della Shoah; infatti, l'insegnante ha guidato un dialogo interattivo con domande volte a suscitare interventi individuali, fornendo brevi cenni per tentare una riflessione sulla inevitabile domanda: Perché è successo?, Come è potuto accadere?, senza la pretesa di offrire una panoramica delle diverse interpretazioni, ma ponendo soltanto le basi per un futuro approfondimento, in quanto non è pensabile presentare a dei preadolescenti, specie dopo lo svolgimento di un progetto già molto impegnativo, le varie posizioni degli studiosi sul fenomeno considerato.

Nella spiegazione si pone in evidenza che, se da un lato si è rilevato come l'antisemitismo sia stato costantemente perno del pensiero hitleriano, dall'altro quel “caos organizzato” che fu il terzo Reich fu reso possibile anche da gruppi di potere emergenti (SS, Gestapo, le diverse polizie dello Stato) che gestirono direttamente il processo di annientamento e su di esso fondarono la loro egemonia nella società tedesca.

In questo contesto storico e culturale, si sottolineerà ancora come lo sterminio degli ebrei ottenne appoggio ovunque ed in tutte le categorie sociali trovò i suoi realizzatori: cittadini tedeschi, lituani, ucraini, polacchi che in alcuni casi affiancarono volenterosamente i carnefici o, nella maggior parte dei casi, assistettero con indifferenza passiva, o meglio, con “complicità passiva” alla sparizione ed all'assassinio dei loro vicini ebrei.

A questo punto è fondamentale richiamare brevemente la posizione di H. Arendt, autrice del libro “La banalità del male” che, a proposito di una figura come quella del criminale nazista Eichmann, sottolinea come lo sterminio sia stato reso possibile da figure “banali”, appunto, cioè da persone che hanno rinunciato ad ogni imperativo morale per essere soltanto piccole pedine incapaci di ogni autonomia.

3.1.1 Le modifiche apportate al progetto

La classe, cui si è rivolta la proposta didattica, come già specificato, è composta da una parte di alunni poco motivati allo studio e non sempre partecipi. Inoltre, si evidenziano nella fascia medio-bassa casi con problemi a livello di comprensione e scarsa capacità di analisi e di rielaborazione, non avendo gli studenti ancora acquisito gli strumenti e le abilità di base necessari; incontrano, perciò, notevoli difficoltà nel processo di apprendimento, vuoi per limitate capacità intellettive, vuoi per difficoltà di concentrazione e di attenzione, vuoi per un metodo di studio poco proficuo, a volte superficiale e poco sistematico. Pertanto il lavoro dell'insegnante non è stato affatto facilitato; infatti, sono stati messi in atto interventi didattici diversificati adatti al processo di insegnamento che tenessero conto dei processi cognitivi degli studenti; questo ha comportato la necessità di apportare delle modifiche alla programmazione iniziale.

Tra le modifiche introdotte alla programmazione iniziale, vi è stata l'eliminazione, già per altro rilevata⁶⁵, di alcuni interventi previsti nel percorso, come il ricorso alla rievocazione cinematografica, lo studio della situazione storico-politica in Italia in quegli anni, per poi condurre un'attività di confronto tra la legislazione antisemita in Italia e quella tedesca; tale scelta trova la sua giustificazione proprio nel fatto che il progetto prevedeva l'approccio con la testimonianza scritta, la quale richiedeva l'impiego di un maggior monte-ore, dopo aver fornito alla classe una visione sintetica del contesto storico di riferimento.

In generale, si può affermare che le modifiche apportate non sono state eccessive, ma hanno riguardato principalmente la scansione delle attività dell'intervento, che non è sempre stata rispettata; ci si è dovuti, infatti, soffermare più tempo del previsto sulla trattazione di alcuni contenuti disciplinari, come per esempio il discorso relativo alla contestualizzazione di riferimento, proprio in quanto è stato necessario stimolare continuamente l'attenzione e la partecipazione degli alunni e, nello stesso tempo, verificare in modo tempestivo e puntuale tramite *feed back* il livello di difficoltà e di comprensione delle spiegazioni.

Per quanto concerne invece l'attività di lettura ed analisi del libro, per mancanza di tempo non è stato sempre possibile approfondire la comprensione testuale, controllare che gli studenti non solo avessero risposto alle domande assegnate per casa, ma anche verificare che tutti avessero risposto correttamente alle stesse e, inoltre, ritagliare a volte il giusto spazio per la condivisione di emozioni e sensazioni suscitate dalla lettura del libro di riferimento.

Le variazioni sono state determinate anche dalla scelta stessa di attenersi ad un metodo didattico continuamente interattivo, volto al dialogo ed al confronto continui; sono stati privilegiati, infatti, i momenti di ascolto e di discussioni collettive, per ottenere una partecipazione attiva e responsabile degli studenti, e si è, altresì, cercato di suscitare interrogativi, curiosità, interessi, allo scopo di coinvolgerli nell'analisi e di invitarli alla riflessione.

Si è ricorso, di conseguenza, ad ulteriori esemplificazioni attraverso la schematizzazione alla lavagna effettuata insieme agli studenti, ad approfondimenti, al *brain storming*, alla visualizzazione di lucidi sintetici, ed a supporti scritti da consultare nel caso di dubbi e di incertezze, e anche in occasione di ripasso e di studio. Riguardo a quest'ultimo aspetto, ci si è resi conto che, grazie anche all'indicazione della docente, fosse opportuno, nel momento dell'elaborazione personale, fornire agli studenti un promemoria che riassume in forma schematica quanto detto nella lezione.

Il procedere in questa direzione, se da un lato ha reso a volte meno sistematico lo svolgimento delle attività, dall'altro è stato utile perché ha permesso di guidare gradualmente gli alunni verso l'acquisizione di conoscenze, e di aiutarli ad intervenire direttamente sulle proprie difficoltà, per giungere ad un apprendimento motivato e consapevole.

La modifica più importante ha riguardato la scelta di non presentare, all'inizio del percorso, una testimonianza: si trattava di una poesia⁶⁶ composta da una dodicenne deportata nel ghetto di Terezin, proposta per motivare ulteriormente gli studenti all'approccio con l'argomento "Shoah dei bambini". Ci si è resi conto che, forse, poteva essere prematuro, in quella fase della scansione dedicata principalmente a delineare il quadro storico entro cui collocare il fenomeno, suscitare sensazioni forti, proprio in quanto gli studenti non erano ancora pronti ad afferrare il senso preciso di quanto appena appreso. Soltanto dopo aver ritenuto che gli studenti avessero acquisito la capacità di percepirne meglio il significato, è stata affrontata, al termine del progetto, la lettura della testimonianza poetica, in modo che la stessa reazione emotiva prodotta potesse diventare occasione per aprire nuovamente la via all'analisi e alla riflessione personale, anche dopo aver concluso il percorso formativo intrapreso insieme.

Impostare il lavoro basandosi su questo tipo di metodologia ha richiesto, come previsto dallo stesso metodo interattivo, un maggior monte-ore per svolgere le varie attività, e questo ha comportato delle rinunce, come un'attività di confronto con un'altra testimonianza (cfr. allegato n.

⁶⁵ Si confronti l'allegato n.2. Si ricorda che si tratta della stesura preliminare, in forma schematica, del piano di lavoro previsto, che è stato presentato, all'inizio della fase di progettazione, alla docente accogliente.

⁶⁶ Allegato n. 23.

24), utile per guidare gli alunni a cogliere l'individualità delle vicende personali ed arrivare ad una generalizzazione di certe esperienze, allo scopo di sottolineare l'unicità di ciascuna. Ed ancora, ha richiesto tempo il far riflettere gli studenti, guidando il dialogo con domande volte a suscitare osservazioni e commenti, dopo aver affrontato la lettura dei principi⁶⁷ della Dichiarazione dei Diritti fondamentali del fanciullo del 1959, richiamando la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo del 1948, a conclusione del percorso, sul fatto che tali principi ribadiscano con forza i diritti umani negati dalle atrocità commesse dai regimi totalitari, tra i quali proprio la Shoah, e negati più in generale dalle distruzioni e dalle vittime causate dalla seconda guerra mondiale, per poi, in particolare, soffermarsi a considerare come il fanciullo sia l'essere più bisognoso di cure di ogni genere.

3.2 La dimensione valutativa

3.2.1 La verifica formativa

E' stata somministrata agli studenti, come si è specificato nei paragrafi precedenti, una verifica di profitto di tipo strutturato al termine della prima fase per accertare il possesso o meno di determinate conoscenze e parte delle competenze acquisite nel corso del processo di insegnamento e di apprendimento da parte degli stessi (cfr. allegato n. 13). Tale controllo è stato effettuato attraverso l'utilizzo di strumenti di verifica costituiti principalmente da due tipologie di esercizi attraverso cui si è verificata l'acquisizione delle conoscenze in relazione sia all'uso e significato di termini e concetti (item di confronto), sia al quadro minimo storico di riferimento (item ordinali). Si è scelto di differenziare quest'ultima prova in modo da rendere meno difficile, per gli alunni più in difficoltà, la sua lettura; infatti, si chiedeva di classificare gli eventi storici, proposti all'interno di una elencazione data in calce e comune a tutti, in questo caso, in base ai due periodi che hanno scandito il quadro storico della Germania di quegli anni: l'età repubblicana e l'avvento del regime totalitario.

In generale è stato possibile evidenziare dall'osservazione degli esiti finali della verifica formativa una discreta rispondenza agli argomenti trattati; in particolare, due alunni hanno riportato un'insufficienza grave in entrambi i campi disciplinari sottoposti a controllo: si tratta di un ragazzo e di una ragazza che hanno partecipato non sempre in maniera continua alle lezioni, dimostrando poco impegno a casa nella esecuzione dei compiti e poca autonomia nello studio; inoltre, si sono registrate quattro insufficienze in relazione alle conoscenze sul piano storico.

Per gli alunni risultati carenti nel possesso delle conoscenze richieste, è stata programmata un'attività di recupero di due ore, nella quale è stata prevista un'ulteriore schematizzazione dei principali avvenimenti storici, e successivamente si sono invitati gli studenti ad un ripasso in base agli schemi proposti. Come compito è stata assegnata per casa l'elaborazione di uno schema riepilogativo (cfr. allegato n. 26) dei principali fatti storici in ordine cronologico, che una volta corretta collettivamente, è stata oggetto di valutazione individuale (4 hanno riportato una votazione buona, 3 sufficiente). Inoltre, si è proposto un'ulteriore esercitazione (cfr. allegato n. 27) a coloro che hanno dimostrato di avere delle difficoltà nell'ambito della terminologia di base.

In itinere è stato oggetto di valutazione anche l'attività di *cooperative learning* che è consistita nella formulazione di giudizi individuali (a seconda della completezza e dell'adeguatezza del lavoro prodotto autonomamente) e di gruppo, in base ai seguenti parametri:

- partecipazione attiva a tutte le fasi dell'attività;
- comportamento responsabile e corretto o meno verso l'insegnante, i compagni ed il lavoro;
- impegno dimostrato nello svolgimento dell'attività;
- collaborazione personale e di gruppo all'elaborazione delle domande proposte e dello schema finale e adempimento delle consegne.

⁶⁷ Per un'analisi esaustiva si confronti l'allegato n. 25.

E' stato, infatti, previsto di assegnare 10 punti per ogni gruppo, e di decurtare il punteggio totalizzato nel caso in cui gli studenti interpellati non fossero stati in grado di rispondere alle domande sugli argomenti trattati.

Tutti gli studenti hanno conseguito risultati positivi sia nella valutazione individuale (10 studenti hanno riportato una votazione sufficiente, 9 buona e 5 ottima, uno assente), sia nella valutazione di gruppo (solo a due gruppi sono stati tolti 2 punti, in quanto gli alunni interrogati non hanno risposto in modo adeguato alle domande loro rivolte).

Inoltre, la verifica in itinere è avvenuta tramite il ricorso al *feed-back* continuo, che è proprio della lezione interattiva, ed anche ad esercizi di controllo sia orali sia scritti.

3.2.2 La verifica sommativa

La scelta della modalità di valutazione, a conclusione del percorso didattico, è stata oggetto di discussione insieme alla docente accogliente. Tenuto conto del campo di osservazione da sottoporre a controllo e del monte-ore a disposizione, e definito, dunque, l'oggetto da verificare, si è ritenuto opportuno che il tipo di prova più appropriata da somministrare agli studenti per la verifica sommativa dovesse essere in forma scritta.

Va ricordato che l'intervento didattico proposto ha preso in considerazione un'ampia mole di contenuti relativi all'inquadramento storico generale per la contestualizzazione dell'argomento di studio e l'approccio di tipo letterario che ha consentito, attraverso l'indagine condotta sul testo, di ricostruire la vicenda personale del protagonista di " La notte", individuando le tappe della persecuzione nazista. E' necessario, inoltre, richiamare alla memoria, rispetto a quanto detto all'inizio della presente esposizione, che il progetto didattico è stato suddiviso in vari segmenti in base al percorso programmato, in relazione naturalmente al nucleo tematico centrale -la Shoah-, ciascuno costituito da specifici obiettivi che sono stati opportunamente sottoposti a controllo nel corso dell'intervento.

Poiché lo svolgimento dell'ultima fase del progetto formativo ha interessato principalmente la lettura ed analisi riflessiva della testimonianza scritta, la verifica finale ha mirato ad appurare l'acquisizione delle conoscenze ed il raggiungimento di determinate competenze richieste in relazione a questa determinata parte della scansione ed al progetto nel suo insieme.

Va però precisato che, durante la messa a punto della prova, ci si è posti prima di tutto il problema della complessità degli argomenti affrontati e, quindi, di decidere quale strumento avesse potuto meglio misurare quello specifico campo disciplinare, premettendo che la scelta dipende anche dalle specifiche funzioni valutative che si intendono attuare e, soprattutto, dalle caratteristiche degli ambiti conoscitivi e degli obiettivi cognitivi ed educativi da controllare.

Inoltre, ci si è resi conto anche che non era affatto facile sottoporre a controllo determinati contenuti per l'impatto emotivo che comportavano e il coinvolgimento affettivo da parte dei soggetti implicati, e soprattutto che non era giusto e corretto sul piano umano prima ancora che professionale "verificare" lo stesso fattore emotivo, per poi valutarlo. Ma, nello stesso tempo, occorreva rilevare il possesso delle conoscenze richieste, attraverso l'impiego di un tipo di prova di profitto, la cui formulazione degli item permettesse di predeterminare i livelli di accettabilità delle prestazioni. Infatti, si è deciso di optare per una verifica semistrutturata⁶⁸, costituita da una serie di domande chiuse a risposta aperta, cui è stato possibile redigere a priori le risposte a quasi tutti i quesiti, e tramite il confronto della risposta con quella predefinita, si è potuto stabilire, nella correzione, il grado di adeguatezza di ciascuna risposta, ed è stato determinato il punteggio da attribuire alle singole domande.

⁶⁸ Si confronti l'allegato n. 28.

E' stata elaborata una prova differenziata (cfr. allegato n. 29), la quale è stata somministrata a quella fascia di studenti, evidenziata dall'analisi della situazione di partenza, e che ha incontrato qualche difficoltà nel corso della spiegazione degli argomenti.

Per effettuare la valutazione delle due verifiche e, quindi, per poter attribuire un giudizio, si sono predisposte, per la rilevazione dei dati, due scale di misurazione, il cui punteggio è stato stabilito rispettivamente per un massimo di 18 punti e di 14 punti, suddivise in intervalli regolari. Questo tipo di scala, caratterizzata dalla scansione uniforme delle distanze tra posizioni successive, permette non solo di stabilire l'ordine, ma anche di valutare quanto un allievo abbia raggiunto gli obiettivi rispetto ad un altro, tramite la relazione di maggioranza e di minoranza che qui è precisa anche dal punto di vista quantitativo.

Complessivamente, dall'osservazione sistematica dei dati della valutazione, si precisa che i voti assegnati ricoprono tutta la scala dei valori, compresa tra il non sufficiente e l'ottimo; per quanto riguarda la prima prova i voti sono stati così distribuiti: due non sufficiente, cinque sufficiente, sette buono, cinque distinto, un ottimo. Mentre per quel che concerne la valutazione del secondo gruppo, i cui risultati finali sono stati sorprendentemente tutti positivi, i giudizi sono stati così assegnati: due sufficiente, due distinto, due ottimo. Come si rileva dai dati raggiunti, tranne due studenti, tutti gli altri hanno riportato una valutazione positiva.

Per quanto riguarda le due insufficienze, non si è ritenuto necessario in questo caso programmare un'attività di recupero, in quanto non sono state dovute alla mancata comprensione degli argomenti, ma alla superficialità con cui gli allievi si sono posti nei confronti della materia, nonostante l'attenzione prestata loro nelle varie attività.

La rilevazione dei risultati delle prove è stata espressa sul registro con un sistema di codificazione, l'uso dei centesimi, adottato dalla scuola, che indica il conseguimento completo, parziale o inadeguato degli obiettivi.

Inoltre, si segnala che sono state somministrate entrambe le prove di verifica a uno studente di origine rumena, che, avendo risposto in breve tempo alle domande della prova (differenziata), ha accettato anche di rispondere a quelle dell'altra verifica (non differenziata); i risultati conseguiti in entrambe le prove sono stati tutti e due positivi. Infatti, ha riportato la sufficienza nella prima prova, e un ottimo nella seconda; si deve aggiungere che la sufficienza è stata assegnata in quanto, per mancanza di tempo a disposizione, non è riuscito a completare il compito; si è ritenuto opportuno ricorrere alla media matematica dei due dati valutativi, per ottenere un unico giudizio.

Le risposte alle domande sono state valutate in base alla pertinenza ed alla completezza per ciò che riguarda il contenuto; non si è tenuto invece conto della forma grammaticale, in quanto la verifica ha mirato ad accertare la capacità di comprensione testuale. Tuttavia, gli errori ortografici e grammaticali sono stati segnalati e si sono invitati gli studenti a riflettere criticamente sugli stessi.

La formulazione del giudizio ha preso in considerazione: il possesso delle conoscenze, competenze e la capacità di gestire gli argomenti esaminati selezionando gli aspetti più salienti. Rispetto agli obiettivi fissati in partenza, gli studenti hanno dimostrato di aver conseguito gli obiettivi in termini di conoscenza e comprensione; infatti, i dati contenuti nelle verifiche rivelano una buona capacità di analisi del lavoro svolto sul testo e di elaborazione personale, e mettono in luce una buona comprensione del testo stesso: inoltre, per la valutazione complessiva, si è tenuto conto anche dei progressi compiuti rispetto alla situazione di partenza di ciascuno.

Dalla lettura delle risposte degli elaborati si osserva che gli allievi, alla domanda in cui si chiedeva loro di riferire alcune situazioni della vicenda che li avevano particolarmente colpiti, hanno risposto così in ordine di preferenza: il momento nel quale Elie si prende cura del padre ormai stanco ed agonizzante (undici studenti); quando, a guerra ormai perduta, tutti i prigionieri furono evacuati e trascinati in terribili "marce della morte" per l'incalzare degli eserciti alleati (dieci studenti); la morte del padre poco prima della liberazione e il dolore del figlio (nove studenti); l'arrivo a Birkenau e la separazione della famiglia (sette studenti); la prima notte al campo (cinque studenti); l'impiccagione del piccolo Pipel (cinque studenti); la liberazione da parte delle truppe alleate sovietiche (quattro studenti); il violino suonato da Juliek prima di morire

(quattro studenti); la prima deportazione (tre studenti); il viaggio in treno verso Bunchenwald (tre studenti); la perdita della fede di Elie (tre studenti); una selezione in cui Elie si accorge che il padre è improvvisamente invecchiato (due studenti); la disperazione spinge un figlio a picchiare selvaggiamente il padre per la sua razione di pane (uno studente); l'avvertimento non ascoltato della signora Schachter (uno studente); il ritorno di Moshé lo Shammash, scampato all'operazione mobile di massacro (uno studente); il padre viene picchiato da un capotenda (uno studente); il bombardamento su Buna e la morte di un prigioniero per una zuppa incustodita (uno studente); il numero inciso sul braccio, la perdita dell'umanità (uno studente). Inoltre, buona parte della classe ha spiegato il motivo secondo cui Elie ha reso pubblica la sua vicenda personale, dimostrando di saper riflettere sul messaggio della testimonianza. Ed è, anche, emerso dal confronto delle risposte che è stato compreso il significato del titolo del libro, focalizzando l'attenzione sul tema centrale della riflessione di Wiesel, il tema del silenzio di Dio; molti ragazzi hanno affermato, infatti, che non è solo una metafora dell'esperienza spaventosa vissuta dal protagonista, ma è altresì metafora dell'irrimediabile perdita della fede.

E' stato inoltre preparato un questionario di gradimento⁶⁹ (in forma anonima) per conoscere il parere degli studenti sia sull'organizzazione dell'attività dal punto di vista dei contenuti trattati e della metodologia adottata, sia riguardo al rapporto degli studenti con l'insegnante tirocinante, sia per offrire un'ulteriore occasione di riflessione su se stessi e sul lavoro svolto, al fine poi di giungere all'acquisizione della consapevolezza di una futura riflessione personale sui valori della convivenza umana. Quest'ultima rappresenta, infatti, una delle finalità che ci si è posti, e che non è facile da valutare direttamente, ma con il presente percorso è stato possibile far prendere coscienza dell'importanza della tolleranza, della solidarietà, del rispetto, valori che consentono di favorire l'incontro con l'altro.

Ne è risultato che tutti tranne uno hanno considerato utile per il lavoro svolto l'attività di lettura e confronto di documenti storici. Alla domanda quale tra gli argomenti avrebbero voluto approfondire di carattere storico, la maggior parte ha risposto in modo negativo, in quanto ha ritenuto, in taluni casi, che fossero stati ampiamente affrontati; la stessa affermazione vale anche per l'attività di approfondimento relativa alla lettura, mentre si può osservare che, tra coloro che hanno invece risposto in modo affermativo, sono state indicate: la deportazione (2 su 8), la disumanizzazione (2 su 8), l'occupazione lavorativa di Elie (1 su 8), la seconda guerra mondiale (1 su 8), uno studente ha evidenziato il libro in generale ed un altro non ha specificato. Si può, ancora, desumere, dall'osservazione dei dati che quasi tutti hanno affermato che la lettura li ha "cambiati dentro", in quanto non sentono di essere indifferenti a certi temi, ed avvertono che è cambiato il loro modo di pensare. L'organizzazione dell'attività secondo il metodo cooperativo è apparsa piuttosto ben congegnata agli studenti, benché alla domanda se fosse piaciuta la nuova attività di gruppo, 14 hanno risposto abbastanza, 6 molto, 3 poco, un assente); tranne 4 studenti che hanno percepito competizione con gli altri, tutti gli altri hanno risposto che si sono sentiti responsabili nei confronti dei compagni per il risultato finale, ed ancora si rileva che 19 su 24 hanno dichiarato di essersi trovati meglio nelle attività di gruppo.

Facendo un bilancio dell'attività svolta, non si può che essere soddisfatti per il modo in cui i ragazzi hanno risposto positivamente alla proposta didattica. Gli studenti, anche quelli in difficoltà, hanno fornito prestazioni decisamente superiori alle attese, e gli studenti eccellenti hanno in particolare dimostrato buone capacità di analisi e di rielaborazione personale.

La valutazione ha permesso all'insegnante di constatare l'efficienza o meno dell'azione didattica e allo studente di ricevere una conferma o meno dei risultati raggiunti; è stato utile affiancare questo momento dell'autovalutazione che permette allo studente di confrontarsi con l'insegnante e con il gruppo-classe, evitando di subire passivamente il giudizio e avendo modo di effettuare una rielaborazione critica del proprio processo formativo.

⁶⁹ Si rimanda all'allegato n. 30.

3.3 La dimensione relazionale

Poter gestire adeguatamente la dimensione relazionale nell'ambito educativo costituisce la condizione necessaria per promuovere un reale processo di apprendimento. Esso, infatti, avviene in un ambiente relazionale e, dunque, passa attraverso la relazione, dove si realizza la conoscenza a livello interpersonale per mezzo dell'osservazione di sé e dell'altro in un rapporto di reciprocità. Questo rapporto presuppone, da parte dell'insegnante, una disponibilità alla relazione, che implica, nel presiedere al conseguimento degli obiettivi formativi, per poter svolgere al meglio il proprio lavoro, la capacità al contempo di instaurare e mantenere un buon clima organizzativo e di gruppo in classe e di gestire il rapporto con ogni singolo studente. Il compito educativo, inoltre, richiede un atteggiamento di attenzione e di ascolto, orientato a cogliere quei segnali che permettono di entrare nella storia, nell'esperienza di un'altra persona; ne consegue che la comprensione dell'altro avviene all'interno di un rapporto nel quale s'instaura un'interdipendenza tra i singoli partecipanti al processo formativo.

Un'azione didattica attenta a stimolare gli interventi, a sollecitare il confronto e la condivisione delle idee, a indurre a riflettere sugli argomenti, a porsi delle domande, a risolvere insieme (anche gli studenti tra loro) situazioni problematiche, a formulare ipotesi, ed a guidare il percorso di apprendimento nell'elaborazione graduale delle conoscenze significative e sistematiche, promuovendo e sostenendo lo scambio reciproco tra gli studenti e l'insegnante, consente non solo di giungere alla costruzione, insieme agli studenti, del sapere, inteso come rete di conoscenze solida e articolata, e di favorire così la personale spontaneità dell'apprendere dell'allievo, ma anche di vivere e di interagire costruttivamente con gli altri in un clima di cooperazione e di reciproca tolleranza. Predisporre, quindi, un ambiente cooperativo e collaborativo, coinvolgendo direttamente gli studenti nel processo di apprendimento a livello cognitivo ed affettivo, non soltanto è stato indispensabile per il funzionamento efficace del lavoro organizzato con il gruppo-classe in vista del raggiungimento degli obiettivi, ma ha reso possibile sviluppare e mantenere buone relazioni all'interno del contesto stesso. Infatti, gestire l'apprendimento tramite la cooperazione, in cui si è potuto collettivamente produrre e condividere un impegno, è stato un valido strumento di lavoro finalizzato a favorire l'armonia nei rapporti intrapersonali e interpersonali. Alla base di ciò è stata fondamentale la disponibilità al dialogo, che ha consentito di far acquisire nuove conoscenze agli studenti e di raggiungere, dal punto di vista metacognitivo, una consapevolezza della situazione di apprendimento; l'insegnante ha esercitato un'azione di accompagnamento, di aiuto, di controllo, di scambio e di confronto nella fase dello svolgimento dell'attività didattica. Infatti, tale azione, tramite cui sono state create le condizioni favorevoli per apprendere nel e dal contesto, ha garantito agli alunni di vivere una situazione di apprendistato, aiutandoli a prestare attenzione alle competenze che via via andavano acquisendo. Questo ha garantito un supporto reciproco, facilitando nel contempo le dinamiche relazionali all'interno del gruppo di lavoro. Si è instaurato, in questo modo, un incontro di relazione positiva tra menti (tra l'insegnante e allievi) che hanno partecipato alla condivisione del sapere comune.

Per poter modulare una metodologia continuamente volta al dialogo, allo scambio di sensazioni ed opinioni a livello interattivo, è stato certamente determinante il clima disteso e sereno della classe, che ha facilitato il momento dell'incontro, dell'ascolto e dello stare a contatto anche sul piano emotivo-affettivo. Infatti, nel rapporto didattico, in cui viene coinvolta l'affettività, i contenuti vengono mediati dalla relazione che si instaura tra individuo ed individuo, e proprio per questo gli stessi contenuti non possono essere considerati come un oggetto neutro ed indifferente dai soggetti che vivono la relazione, a maggior ragione quando si tratta di argomenti come la Shoah, che suscita risonanze emotive e comporta una serie di rimandi all'esperienza esistenziale di ognuno.

E' stato fondamentale stabilire con la classe un rapporto aperto e di fiducia reciproca, rendendo chiari sin da subito gli intenti che s'intendevano raggiungere, e predisporre le condizioni che hanno favorito la creazione anche di un clima democratico, in cui si è dato spazio agli studenti di

esprimersi sia come gruppo sia come singoli alunni, di comunicare con l'insegnante e anche con i loro compagni, di chiedere una spiegazione supplementare senza per questo essere rimproverati, di permettere agli allievi di interrompere la spiegazione per eventuali chiarimenti, e di porre domande. Inoltre, si è cercato di promuovere e incoraggiare la ricerca personale, e l'aiuto tra i compagni, di concedere spazi ricreativi quando gli alunni erano stanchi, sono state anche usate strategie diversificate e le risposte non esatte degli allievi sono state recuperate e non sanzionate.

Pur tuttavia, anche se non si sono riscontrati casi difficili dal punto di vista disciplinare, si è dovuto imporre il silenzio, per richiamare l'attenzione, proprio in quanto la classe, nelle attività, è risultata a volte dispersiva, e per richiedere il rispetto e l'osservanza di alcune "regole" per la reciproca convivenza, come rispettare i turni di precedenza e indirizzare nella giusta ottica quegli interventi non sempre pertinenti che esulavano dal tema proposto. Inoltre, si è richiesto l'intervento di tutti gli studenti, rivolgendosi anche ai più timidi e ai meno motivati allo scopo di sollecitarne l'attenzione e la partecipazione.

La creazione di un clima di apprendimento altamente positivo e aperto a livello interattivo tra allievi, e tra allievi ed insegnante, è stato determinante per ascoltare e, quindi, cogliere i bisogni, le aspettative, le difficoltà degli alunni, e per instaurare un rapporto empatico; ed ha consentito di affrontare con serenità argomenti impegnativi e alquanto delicati oggetto di analisi e di riflessione durante lo svolgimento del modulo di apprendimento.

Il mio rapporto con gli allievi è stato positivo sin dall'inizio, insieme abbiamo operato per giungere alla realizzazione del progetto, insieme siamo cresciuti, insieme ci siamo emozionati...

3.4 Riflessione critica

Si tratta ora, a conclusione del cammino intrapreso illustrato nelle pagine presentate, come quando ci si trova di fronte ad ogni lavoro compiuto, di tentare un'analisi critica in cui appare necessario individuare gli elementi che sono intervenuti nel processo educativo, mettendone in evidenza gli aspetti emersi. Occorre riflettere non solo sui risultati raggiunti, ma anche su ciò che è stato compiuto, quindi valutare il processo che è stato messo in atto e le sue modalità di azione. Il momento critico finale (fase post-attiva) consente, attraverso l'autovalutazione del proprio operato, di prendere visione consapevole dell'azione didattica, e prestare attenzione ai problemi incontrati durante il processo insegnamento-apprendimento, diventando in questo modo occasione di crescita in termini di conoscenza e competenza professionale.

Dall'analisi a posteriori dell'intervento, e ripensando anche a distanza di tempo la relazione instaurata con gli studenti, emerge qualche dubbio e perplessità; soffermarsi su questi ultimi può essere utile per rendere meno indefiniti i contorni entro cui misurarsi con la realtà scolastica. Si deve precisare che progettare un intervento impone sempre alcuni margini di incertezza, quando questo è rivolto ad una classe di cui non si conoscono realmente i bisogni, e permane il dubbio se l'intervento sia stato impostato nel modo opportuno.

Premesso che non basta conoscere la materia, ma bisogna saper "tracciare le vie" che collegano disciplina e studenti e, dunque, riflettere sul "come insegnare", da cui spesso dipende la raggiungibilità degli obiettivi e la credibilità dei contenuti stessi.

L'attenzione nell'organizzare le modalità di lavoro in classe è stata rivolta ad un uso variato e flessibile delle diverse strategie in funzione delle varie attività di apprendimento da svolgere e dei diversi bisogni della classe. Infatti, la scelta di impostare una metodologia più interattiva e meno passivizzante, caratterizzata da proposte di interazione tra insegnante e studenti e tra studenti e studenti, ricorrendo alle strategie di gruppo (sia come discussione che coinvolge l'intero gruppo classe, sia come lavoro d'equipe, secondo il metodo cooperativo), si è rivelata vincente, ma occorre riflettere soprattutto sulla modalità di gestione del lavoro di gruppo all'interno del lavoro cooperativo.

Pur consapevoli dell'efficacia del metodo, di cui si sottolineano infatti alcuni aspetti positivi, in particolare l'apertura al confronto, l'assunzione di responsabilità e la valorizzazione del rapporto interpersonale, e nel ricordare anche che l'esperienza nel complesso è stata positiva, emergono tuttavia alcune perplessità, ripensando alla modalità di impostazione e di conduzione dell'attività svolta. Innanzitutto, si rileva che la classe non aveva sperimentato il lavoro cooperativo e, pertanto, non si era provveduto a creare un clima di classe che disponesse gli studenti alla cooperazione. Far riflettere gli studenti sull'utilità della cooperazione e dedicare un momento preliminare all'attività vera e propria, magari proponendo dei giochi, per prepararli al tipo di lavoro che veniva loro proposto, avrebbe contribuito a rendere meno difficoltosa la fase iniziale del lavoro.

Un'ulteriore riflessione viene rivolta alla modalità di gestione del gruppo, che ha richiesto, in qualche caso, l'intervento dell'insegnante per ridefinire i ruoli, tenendo conto delle effettive capacità dei componenti, in quanto non li aveva stabiliti a priori, lasciando al gruppo la possibilità di scegliere il ruolo sulla base della divisione del lavoro.

Anche la modalità valutativa del lavoro cooperativo richiede una successiva analisi riflessiva non tanto riguardo alla valutazione nei confronti dell'apprendimento individuale di ogni singolo alunno, quanto piuttosto nei confronti della riuscita del lavoro di gruppo, in particolare sul piano di interazione con i compagni; la valutazione in merito a questo aspetto non sempre è riuscita a controllare l'esercizio del ruolo di guida da parte dei componenti del gruppo e più in generale il miglioramento delle competenze sociali di ogni singolo studente.

Certamente, va detto che la dimensione sociale non è valutabile se non nel tempo; infatti l'abilità si acquisisce progressivamente; e si precisa che, poiché gli studenti sono stati abituati a lavorare in gruppo negli anni scorsi, anche se non hanno sperimentato la cooperazione della comunità di apprendimento, si è scelto di osservare il tipo d'interazione esistente nella classe.

Si è tentato di spiegare il motivo per il quale non è stato possibile sempre analizzare quest'ultimo aspetto, in ordine a due fattori: da una parte, la classe, essendo numerosa (25 alunni), e a volte caotica negli interventi, non ha facilitato la raccolta dei dati osservativi; dall'altra avendo svolto l'attività nella fase iniziale dell'intervento, non si è riusciti a disporre di tutti i dati per valutare il comportamento dei singoli studenti. Se si avesse avuto la possibilità di proporre un'altra attività secondo il *cooperative learning* durante il percorso, certamente si sarebbe attentamente valutato questo aspetto, fondamentale in tale metodo, attraverso cui vi è un insegnamento diretto delle competenze sociali. Come si ha già avuto modo di dire, l'esperienza è stata alquanto positiva, sorpendendo anche la docente accogliente, in quanto si è potuto creare un clima di inter-relazione favorevole durante lo svolgimento dell'attività cooperativa, che ha permesso di realizzare una proficua interdipendenza di obiettivo e di struttura fra gli studenti.

L'analisi a posteriori dei risultati della verifica, relativi ai due casi già segnalati di mancato raggiungimento degli obiettivi, offre uno spunto di riflessione, strettamente connesso con quanto esposto riguardo al discorso metodologico; infatti, pur facendo ricorso continuamente ad un metodo interattivo, coinvolgendo direttamente gli allievi nel processo di insegnamento-apprendimento, non si è riusciti sempre ad intervenire in modo tempestivo sulle difficoltà incontrate. Questo dato induce a far riflettere maggiormente sul tipo di organizzazione metodica che s'intende adottare; la scelta di privilegiare una metodologia che consenta di interagire con la classe, non può prescindere dalla interazione con i singoli allievi: occorre dunque prestare maggiore attenzione ai bisogni, alle difficoltà, alla storia, e prendersi cura di ogni singolo individuo, contribuendo in questo modo alla sua armonica formazione.

Al termine di questa disamina, si potrebbe pensare di chiudere in modo rassicurante il discorso, col dire che bisogna saper riflettere su quello che si è fatto, sulle proprie azioni, per riconoscere eventuali mancanze nel guidare il processo conoscitivo e di apprendimento, e guardare l'"errore" come un'occasione per poter apprendere dagli stessi, insomma per crescere professionalmente.

3.4.1 Le possibili variazioni al progetto: le applicazioni ipermediali

Una possibile variante al percorso formativo proposto all'interno del presente modulo può essere la risultante dell'applicazione alla didattica, intesa in senso tradizionale, delle innovazioni più svariate in ambito tecnologico e informatico, con le quali il sistema scolastico deve aprirsi e confrontarsi. Vale a dire una scuola non più solo fondata sulla parola orale e sul libro di testo, ma aperta a sperimentare nuove tecniche e strategie di apprendimento e di insegnamento, con particolare riguardo al personal computer, alla didattica multimediale ed al lavoro in Internet. Una didattica attenta alla realtà che sempre più vivono i ragazzi al di fuori del contesto scolastico, caratterizzata dall'interazione tra parola orale, testi scritti, suoni e immagini, e proprio nell'ambito di una generale attivazione dei diversi codici di comunicazione, che gli stessi modelli di informazione veicolano, il processo formativo viene così facilitato ed accresce la propria efficacia.

Si deve pensare alla multimedialità come uno spazio entro il quale confluiscono i diversi linguaggi, un incrocio tra diversi media, i quali possono essere considerati sia strumenti di supporto alla didattica, sia mezzi che, tramite la ricerca, innalzano il livello dal punto di vista della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta, quindi, di un sistema di comunicazione strutturato, caratterizzato da una pluralità di sistemi di segni, capace di determinare interazioni comunicative tra insegnanti, macchine ed allievi e l'uso delle stesse tecnologie didattiche è, perciò, inteso come una risorsa nel processo insegnamento-apprendimento per una formazione completa che valorizzi i processi percettivi, emotivi e cognitivi. Ecco che i media, secondo R. Maragliano, come la televisione e lo strumento informatico, non devono essere considerati unicamente dei semplici dispositivi meccanici, ma «apparati di conoscenza, metafore di un nuovo regime mentale caratterizzato da fluidità, contaminazione, interattività»⁷⁰.

Le risorse didattiche multimediali, con l'impiego in particolare del materiale ipertestuale, consentono di avvicinarsi in modo diverso rispetto alla logica lineare, analitica, sistematica del libro. Infatti, intervenire in modo diretto sul testo tradizionale, scardinando i suoi tratti definiti, primo fra tutti la linearità, permette di manipolare effettivamente il contenuto testuale attraverso un'operazione di scomposizione nelle sue varie parti costitutive, per poi essere ricomposto in tutti i suoi elementi associati in un insieme ordinato ed armonico. Tramite questo processo avviene una complessa strutturazione della conoscenza; infatti, a partire dagli stessi strumenti è possibile, proprio in quanto implicano la capacità di stabilire relazioni e inferenze fra i diversi campi del sapere, costruire significati e giungere ad una rete di conoscenze interconnesse tra di loro.

La caratteristica del prodotto multimediale è rappresentata dalla dinamicità e dall'interattività, e, trattandosi di una scrittura non sequenziale, consente di scegliere un proprio percorso in base alle proprie necessità, scelte, interessi e curiosità. Tra gli aspetti che rendono interessante l'utilizzo della multimedialità, oltre alla molteplicità dei canali di comunicazione, si evidenziano l'integrazione all'interno del sistema ipertestuale di una grande quantità di materiale didattico e la possibilità di accedere a qualsiasi unità di contenuto formativo disponibile nel sistema. L'ipertesto si offre, così, come strumento per la personalizzazione dei processi di apprendimento: ogni studente potrà organizzare il proprio pensiero, scegliendo tra una serie di stimoli, sia nella fase iniziale di pianificazione del progetto, sia nella fase prevalentemente operativa, e nel far leva sul naturale interesse dei ragazzi, tale sistema rappresenta un valido sostegno alle difficoltà che alcuni di essi incontrano nell'uso di certi codici e linguaggi e, quindi, per questa ragione, sono più penalizzati rispetto ai loro compagni.

Come asseriscono le teorie cognitive, la conoscenza umana è strutturata secondo sistemi reticolari; quanto più sono profonde le associazioni, le interrelazioni fra i concetti, tanto più le

⁷⁰ R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994, p. IX.

informazioni si ritengono nella memoria. Il ricorso ai diversi codici di comunicazione attraverso cui si trasmettono i contenuti facilita la memorizzazione degli stessi, dal momento che ognuno di noi possiede in modo prevalente una tipologia di intelligenza⁷¹.

L'elaborazione tecnica di un ipertesto si fonda, nella fase di progettazione e di implementazione, sulla segmentazione di un argomento nei suoi nuclei fondanti (i nodi dell'informazione o moduli) e sull'individuazione di rapporti, di legami tra le diverse componenti (i *link*). Pur essendo autonomi, i nodi dell'ipertesto sono uniti da una serie di collegamenti che in genere vengono rappresentati graficamente da parole evidenziate o da icone (le cosiddette *ancore*, designate anche come bottoni o *hotword*). I contenuti dell'ipertesto associati tra di loro sono così organizzati all'interno di una struttura che si presenta come una sorta di ragnatela in cui sono visibili le relazioni tra loro.

Alcuni argomenti trattati nel corso del presente modulo, il cui tema di studio ha interessato la Shoah all'interno di un percorso storico e letterario, sarebbero potuti essere proposti all'interno di un percorso multimediale, ricorrendo a mezzi espressivi differenti, cioè tramite testi sia scritti sia iconico-sonori tra loro combinati, come testi alfabetici, immagini statiche e in movimento, sequenze filmate, testi musicali, commenti verbali e sonori. Sarebbe più opportuno parlare di ipermedia, in questo contesto, piuttosto che di ipertesto, proprio in quanto vengono integrati e inclusi nel testo diversi elementi linguistici come il suono, la fotografia, i film, e i linguaggi artificiali, valendosi di fatto di sistemi di codificazione che presuppongono canali percettivi e sensoriali differenti. In sede di realizzazione gli studenti avrebbero potuto operare concretamente con gli oggetti proposti, per scomporli e ricomporli in un quadro organico, dopo aver stabilito tecnicamente gli opportuni *link* in corrispondenza delle interfacce grafiche.

La costruzione di tale materiale certamente permette una migliore comprensione degli argomenti trattati dall'insegnante, ed essendo proprio la comprensione alla base della fase progettuale, non può prescindere da lezioni frontali e partecipate in cui il docente fornisce gli elementi necessari su cui impostare il lavoro. Dopo aver reso accessibili alcuni contenuti complessi, l'insegnante guida gli studenti a scomporli in unità di significato comprensibili, in modo tale che le parti costitutive siano poste in relazione tra di loro.

L'ipertesto, oltre a facilitare difatti il compito di superare alcune difficoltà espositive, avrebbe consentito al docente di completare la spiegazione con videate esplicative su argomenti già affrontati, di visualizzare esempi concreti, di effettuare approfondimenti, rendendo la lezione ancora più stimolante ed interessante, "imparando divertendosi".

Può risultare meno complessa l'attuazione di questo processo se nella classe si instaura un clima di collaborazione favorevole tra gli studenti nelle operazioni di osservazione, scomposizione e ricomposizione dei fenomeni. Gli studenti, magari suddivisi in piccoli gruppi, per facilitare un lavoro attivo e cooperativo, possono individuare i macro-nodi e i *macro-link*, che verranno ordinati in uno schema di riferimento, che rappresenta l'ossatura di base dell'ipertesto, la cui struttura è simile, in questa fase, all'elaborazione di una mappa concettuale. La schematizzazione di base dei concetti in cui è necessario aver compreso la natura delle strutture gerarchiche dei problemi, consente agli studenti di mettere in atto, a livello metacognitivo, nell'esplicitare i nessi logici attraverso i legami esistenti, strategie di controllo degli argomenti affrontati, rendendoli più corresponsabili dei percorsi didattici, e capaci di riflettere sul proprio processo di apprendimento in modo attivo.

Ma questa attività non è certamente priva di ostacoli, di difficoltà. Un aspetto che rappresenta un grande limite al lavoro di costruzione di un ipertesto o ipermedia è rappresentato dal fattore tempo; infatti i vari momenti che articolano il percorso come la presentazione dell'argomento, l'ideazione del progetto, la ricerca del materiale e la realizzazione richiedono un certo numero di ore non sempre sufficientemente compatibili con i tempi scolastici previsti per lo svolgimento delle attività

⁷¹ H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, 1994.

curricolari. Un secondo limite riguarda la gestione della didattica degli ipertesti, in particolare la disponibilità di opportuni programmi di software, che non sempre le scuole possiedono.

Un altro fattore che limita l'applicazione di questo modello didattico innovativo è la capacità di sovrintendere l'attività, da parte degli insegnanti, non solo nella fase progettuale, ma anche in quella di implementazione grafica degli ipertesti e la creazione delle schermate di navigazione, poiché non tutti sono in grado da soli di gestire il percorso.

Ecco che si deve pensare, per affrontare questo cambiamento, alla necessità di un nuovo modello di formazione culturale e professionale degli insegnanti, e d'altro canto, anche gli studenti hanno bisogno di una nuova alfabetizzazione culturale.

Si può rimarcare, in estrema sintesi, come l'applicazione multimediale appare essere uno strumento che permette agli allievi di apprendere in modo attivo e personalizzato, in un ambiente di autoapprendimento, flessibile ed interattivo, nel quale poter seguire un percorso individuale di ricerca dell'informazione per la costruzione del sapere inteso come un insieme di relazioni. L'apprendimento si configura, quindi, come costruzione tramite la messa in atto di procedure di scelta, di decisione e di organizzazione delle informazioni.

E' necessario pertanto sottolineare che l'introduzione degli strumenti tecnologici nella didattica curricolare ha bisogno della conoscenza e dell'inserimento dei codici sempre più complessi e adeguati al vivere; essendo questi apparati da considerare dei modi di vedere e quindi di interagire con la realtà, dovrebbero essere visti, per questa ragione, come uno strumento al fine di rendere meno obsolete le stesse materie scolastiche. Inoltre, la possibilità di prevedere l'inserimento degli strumenti ipertestuali nell'apparato didattico attuale deve essere considerato all'interno di una complessiva metodologia coerente con un modello didattico innovativo. E' indubbio che la comunicazione multimediale possiede molte proprietà tipiche dell'esperienza primaria dei ragazzi nella comunicazione faccia-a-faccia e l'apprendimento viene facilitato grazie anche alla compartecipazione, al piacere di conoscere, per il gusto di sapere, ma occorre creare un ambiente, un *setting*, in cui è possibile partecipare con proprie competenze, assumere ruoli diversi, favorire, in questo senso, l'apertura ad una *forma mentis*, caratterizzata da interattività, da stili di pensiero plurimediali, creando una sorta di comunità di apprendistato. Ma tutto questo non è un'operazione affatto semplice, bisogna modificare atteggiamenti e convinzioni presenti nello stesso sistema scolastico, che deve aprirsi al cambiamento, educare i giovani in tal senso e cogliere questo nuovo linguaggio come potenziale risorsa in campo formativo.

Per quanto riguarda l'esperienza personale della scrivente l'attuazione del presente progetto, si giudica praticamente impossibile la realizzazione di un percorso ipermediale da parte di una tirocinante che non conosce inizialmente la classe e che ha disposizione un periodo limitato di tempo; una simile esperienza può essere attuata sotto l'esperta guida di un docente, semmai di due docenti in collaborazione tra loro. Un'insegnante nuova deve farsi un'idea della situazione e rendere il più possibile i ragazzi interessati e partecipi al processo di apprendimento tramite un metodo interattivo in cui è indispensabile la "parola"rispetto al linguaggio multimediale.

Alla stregua di quanto sostenuto, è certamente possibile cogliere dalle stesse indicazioni suggerite spunti che l'insegnante potrà riutilizzare nella futura pratica didattica.

4. Conclusioni

A conclusione del percorso didattico che, come si rammenta, ha previsto la trattazione del tema del genocidio ebraico da parte del regime nazista, ripercorrendo le tappe della dolorosa vicenda personale di chi è scampato alla tragedia, scegliendo di far “parlare” i sopravvissuti, veri testimoni diretti dello sterminio, è necessario poter riflettere con serenità, anche a distanza di tempo, sulla esperienza insegnativa. Non resta che ripensare all’azione didattica che ha guidato, nelle varie fasi, il processo formativo; in particolare occorre, nella fase post-attiva, soffermarsi su ciò che è stato compiuto, non solo sui risultati raggiunti. Pertanto, bisogna richiamare alla mente i contenuti del proprio operato sia dal punto di vista degli orientamenti teorici che ne hanno indirizzato l’azione, sia dal punto di vista delle scelte metodologiche attraverso cui l’azione si è svolta, per poter esprimere considerazioni in merito all’esperienza didattica nei suoi vari aspetti. Si tratta di compiere un’analisi valutativa del processo che è stato messo in atto e delle interazioni che lo hanno determinato; si può affermare, in breve, che, dopo lo svolgimento ed esecuzione dell’azione d’insegnamento, ovvero a conclusione della sua realizzazione, l’insegnante deve valutare le sue modalità operative, per poter mettere in luce gli aspetti dell’intero intervento didattico in termini di efficienza ed efficacia.

Volendo tracciare un bilancio alla fine del percorso, anche se non è semplice, si deve affermare che lo si può considerare positivo, non solo in ordine al conseguimento degli obiettivi direttamente misurabili tra quelli formulati, ma anche al modo con cui gli allievi hanno risposto all’intervento stesso. Pure a distanza di tempo, ripensando all’esperienza, essa resta legata ad un ricordo piacevole, è stata formativa ed arricchente sul piano personale e professionale, in quanto ha inciso fortemente sulla formazione del futuro insegnante, ed ha offerto al tempo stesso all’insegnante-apprendista la possibilità di mettere in pratica i contenuti teorici e metodologico-didattici appresi durante gli anni della Scuola di specializzazione.

L’intervento didattico è stato concepito, attraverso le tappe che corrispondono a quelle della programmazione, come un cammino, un itinerario da percorrere insieme alla classe; infatti, dopo un’analisi iniziale delle condizioni per definire la situazione di partenza (per quale viaggio?), utile per valutare quali fossero i presupposti, le esperienze, i bisogni degli allievi, sono stati individuati gli obiettivi (dove andare?); parallelamente alla loro scansione, è stato necessario stabilire quali elementi conoscere (che cosa?) e decidere le modalità, i mezzi con cui compiere il viaggio (come?), oltre a strutturare i momenti di verifica (stiamo andando secondo l’itinerario previsto o siamo fuori strada?), a partire dalla domanda che ci è posti sin dall’inizio del cammino, ovvero in che misura e in che senso questo lavoro potesse arricchire la vita presente e futura dell’allievo.

Il percorso di viaggio intrapreso insieme agli studenti non è stato certamente privo di difficoltà, a cominciare innanzitutto dall’intervento che si è inserito all’interno della programmazione già avviata nel corso dell’anno scolastico, e quindi è stato necessario svolgere uno specifico lavoro di raccordo per poter inscrivere nella sua collocazione spaziale e temporale l’argomento di studio, e a rendere ancora più faticoso il cammino è stato proprio lo stesso argomento ricco di risonanze emotive, la cui trattazione richiedeva di porre particolare attenzione all’analisi riflessiva e all’ascolto delle emozioni e sensazioni suscitate negli allievi. Prima ancora di avviare un discorso di tipo disciplinare, è stato importante dedicare del tempo alla conoscenza reciproca, entrare in relazione con gli allievi e stabilire un rapporto di fiducia. Partecipare alla loro vita scolastica, anche soltanto per un breve periodo di tempo, organizzare e progettare i vari momenti relativi alla preparazione dei materiali didattici, all’elaborazione delle esercitazioni e correzione degli elaborati, all’accertamento del possesso delle conoscenze e all’individuazione di modalità d’insegnamento in coerenza con l’organizzazione scolastica, ha richiesto indubbiamente impegno e fatica. Il lavoro, soprattutto nella fase organizzativa, è stato guidato dalla docente accogliente che ha orientato e seguito le fasi di progettazione e realizzazione, fornendo preziosi ed utili consigli, rappresentando pertanto un supporto valido per aiutare a comprendere come i contenuti, gli strumenti e le metodologie dovessero essere adattati ai bisogni e alle capacità cognitive degli allievi. Non sempre

è stato facile effettuare le scelte corrette in materia di contenuti, pur nella consapevolezza della necessità di predisporre gli stessi in modo adeguato all'età e agli stili cognitivi degli studenti, soprattutto nel caso di argomenti che non sono trattati dalla manualistica didattica. Si è pertanto attuata la scelta dei contenuti in base alla possibilità di trasmettere aspetti significativi e comprensibili del tema in questione, e di disporre le informazioni secondo una linea di complessità crescente; è stato tenuto presente anche il criterio di interesse, secondo cui sono stati individuati quei contenuti capaci di motivare gli studenti allo studio.

Inoltre, occorre sottolineare l'importanza della funzione del processo di problematizzazione, di formulazione di ipotesi e di riflessione, attraverso cui i ragazzi sono stati stimolati a compiere questi procedimenti in stretta correlazione con l'azione dell'insegnante, che ha svolto come mediatore le funzioni di leggere, criticare e interpretare, rivolgendo domande, al fine di indurre gli stessi al confronto. Si deve creare, come afferma Rogers, una relazione d'aiuto, che intercorre tra insegnante e allievo, una forma di rapporto umano che si stabilisce tra le due persone che agiscono e si relazionano, crescono e si modificano insieme.

Ci si è attivati, soprattutto per la presentazione di un argomento come quello della Shoah rivolto a dei ragazzi di terza, a ricercare strategie, metodi, strumenti con la messa a punto di schemi, lucidi e di materiale di supporto alle spiegazioni, che, insieme ai sussidi didattici, hanno certamente contribuito a creare in parte le condizioni favorevoli al processo di apprendimento, come costruzione del sapere, tramite reti di conoscenze, per permettere allo studente di crescere e di accrescere le sue potenzialità, partendo dal presupposto che l'insegnamento, come sostiene Laneve, «è ciò che si deve fare perché accada ciò che si vuole che accada (apprendimento)»⁷².

E' stato necessario sollecitare, durante le varie attività, continuamente gli studenti a lavorare insieme, sono stati indirizzati alla ricerca e all'indagine, si è cercato di motivarli, di coinvolgerli, in quanto protagonisti attivi del processo, oltre che a guidarli nel lavoro di sintesi e d'analisi, ad abituarli a domandarsi, a interrogarsi, a individuare la causa e l'effetto dei fenomeni: tutto questo ha richiesto tempo, fatica ed energia proprio perché è stato importante aiutare gli allievi a non fermarsi alla conoscenza superficiale, ma a trasformare la stessa conoscenza in coscienza per giungere ad una consapevolezza critica dei fatti. L'acquisizione delle conoscenze, quindi, è stata favorita anche dall'uso di metodologie di lavoro e di attività tipiche dell'esperienza scolastica (lettura dei testi, conversazioni, attività di ricerca personale e di gruppo ecc.).

Lo stesso intervento ha rappresentato una sorta di sfida, se si considera che si è rivolto agli stessi ragazzi che l'anno precedente avevano assunto un atteggiamento cinico e indifferente di fronte ad alcune scene tratte dalla proiezione cinematografica "Il pianista"; mentre alla fine del lavoro svolto i ragazzi in questione hanno risposto diversamente, manifestando sentimenti di partecipazione al dolore del protagonista della storia letta in classe, e non si potrà facilmente dimenticare la sentita commozione di un'allieva.

L'esperienza didattica ha consentito, come premesso, di poter direttamente sperimentare sul campo i principi teorici appresi durante i corsi di specializzazione. L'intervento è stato orientato secondo la prospettiva costruttivista che ha rappresentato il cardine centrale di tutto il percorso; in base a questo tipo di approccio, come si è già diffusamente detto, l'apprendimento viene concepito come un processo di costruzione del sapere, mediante una rete di conoscenze. Questa impostazione didattica implica una partecipazione collettiva degli allievi, favorendo in questo modo il loro ruolo centrale; la costruzione del sapere richiede i contributi di ciascuno, avviene insieme in classe, in una comunicazione interattiva tra allievi e insegnante e questo costituisce uno stimolo alla ricerca e all'indagine. Gli allievi sono più motivati ed aperti al confronto diretto, concorrono con i loro interventi alla costruzione comune dei significati, per creare una interrelazione tra le stesse conoscenze, che non deve avvenire per semplice giustapposizione, ossia essi devono essere guidati all'elaborazione delle stesse attraverso un processo di analisi e di sintesi. Occorre abituare gli studenti a creare delle connessioni, a collegare le informazioni, che devono essere poste in

⁷² C. Laneve, op.cit. p. 13.

relazione con le precedenti acquisizioni, richiamando le conoscenze e le competenze maturate: ecco che il sapere, in questo modo, non è il risultato di una sovrapposizione di conoscenze l'una sull'altra per tappe successive, ma vengono stabilite le relazioni tra le nuove conoscenze e quelle pregresse. Lo studente, messo nella condizione di avvicinarsi al problema e sollecitato ad individuare le cause e le conseguenze di un fenomeno, viene invitato a creare relazioni tra eventi diversi.

Indubbiamente sollecitare continuamente gli interventi degli allievi, e quindi accompagnare il processo di conoscenza, anche se è risultato impegnativo, è stato indispensabile per renderli parte attiva nella costruzione di una rete di conoscenze in relazione tra loro e per aiutarli a richiamare le conoscenze acquisite nei diversi ambiti di applicazione.

Si sottolinea il valore dell'approccio interazionista, che si avvale di un tipo di comunicazione non unidirezionale, ma aperta a cogliere e a valorizzare i contributi degli allievi, per motivarli al processo di apprendimento; il dialogo diventa un concetto centrale, implica una relazione, un'interazione tra studenti ed insegnante, ed è proprio attraverso questo rapporto di reciprocità che il docente apprende insieme allo studente.

Ci si è resi conto, sperimentando il metodo costruttivista, che sono insite delle difficoltà in una tale impostazione: queste possono riguardare in parte il tipo di argomento, in quanto non tutti si prestano a questo approccio, in parte sono dovute alla necessità di preparare gli studenti a riflettere su quanto appreso, a confrontarsi, a sollecitare l'analisi, l'osservazione, ad aiutarli a esprimere il loro punto di vista; inoltre, la costruzione della conoscenza implica una costante interazione con gli allievi e perciò tutto questo richiede tempo, oltre ad un'abile capacità di gestione delle lezioni che devono essere strutturate secondo il modello interattivo, cioè lezioni partecipate, e ancora di organizzazione dei materiali di lavoro.

Una considerazione è necessario esprimerla a favore della metodologia adottata: non si può che essere soddisfatti dell'esito positivo raggiunto in seguito all'applicazione della teoria del *cooperative learning*, se si pensa che è stato sperimentato in una classe non preparata a questo tipo di metodologia. La sua realizzazione è stata resa possibile in ordine ad alcuni fattori: il primo può essere riconducibile al fatto che si è creato un clima sereno e favorevole durante le lezioni e questo ha contribuito a predisporre le condizioni necessarie per proporre tale attività, il secondo è dovuto all'abitudine da parte degli studenti al lavoro di gruppo. Non è stato possibile applicare il lavoro cooperativo successivamente, nonostante il successo conseguito, riconoscendo in questo caso uno dei limiti dell'esperienza, la disponibilità di 24 ore, poche se si considera la mole degli argomenti affrontati. Si deve aggiungere, in ordine a questo discorso, che non è stato possibile svolgere tutti gli argomenti previsti dalla programmazione per i ritmi di apprendimento degli allievi e per le caratteristiche della classe. Molto tempo è stato impiegato per il controllo e l'accertamento dell'acquisizione dei contenuti, promuovendo anche la riflessione metacognitiva sui processi di costruzione della conoscenza.

L'esperienza didattica può essere letta come una sorta di raccordo tra i modelli teorici e le indicazioni operative proposti nel corso delle lezioni frontali dalle discipline trasversali come didattica, psicologia, docimologia, pedagogia, - che si sono svolte in concomitanza con il tirocinio - e l'applicazione delle teorie stesse, consentendo quindi non solo di usufruire di adeguati strumenti, ma anche di sperimentare direttamente la validità di alcuni assunti.

Tradurre sul piano pratico le conoscenze teoriche e calarle direttamente nella realtà scolastica non è stata un'operazione facile, né immediata, ma ha richiesto un'analisi attenta della situazione per adeguarle alle caratteristiche della classe, a seconda del ritmo di apprendimento, dei bisogni, della preparazione degli alunni, in sintonia con l'organizzazione scolastica e le scelte di orientamento della docente titolare, per porsi sempre in un rapporto di continuità, fondamentale se si vuole operare in perfetta armonia non solo con il contesto nel quale ci muoviamo, ma anche nei confronti degli stessi studenti verso i quali si orienta l'azione educativa.

Non nascondo lo scetticismo e le perplessità sentite esprimere dinnanzi ad alcune metodologie e teorie apprese durante i corsi di formazione, percepite da alcuni come lontane dalla effettiva situazione scolastica e soprattutto non attuabili se non in particolari contesti.

L'esperienza di tirocinio ha rappresentato per me lo strumento che mi ha permesso di sperimentare in un certo contesto scolastico in cui mi sono dovuta calare alcune teorie e metodologie apprese in via teorica. Una buona preparazione di base teorica è indispensabile per avere la consapevolezza adeguata che permetta di adottare strumenti (*cooperative learning*, lezioni partecipate, *problem solving*...), atti a promuovere il processo di apprendimento, tenendo conto non solo della dimensione cognitiva ma, anche di quella relazionale.

Sono venuta a contatto con difficoltà reali che possono essere superate però non solo grazie alla buona preparazione teorica già citata, ma grazie a quella sensibilità "particolare" che permette ad un "insegnante", un contatto tra le proprie emozioni e pensieri con quelli di ragazzi che si stanno aprendo alla vita con aspettative ed ansie che hanno bisogno di essere ascoltati e tradotti positivamente in un cammino di crescita personale e comune.

Bibliografia

Bibliografia didattica

- W. Hofer, *Il Nazionalsocialismo. Documenti 1933-1945*, Milano, Feltrinelli, 1964
- S. Guarracino-D. Ragazzini, *Storia e insegnamento della storia. Problemi e metodi*, Milano, Feltrinelli, 1983
- P. Levi, *I sommersi e i salvati*, Torino, Einaudi 1986
- E. Wiesel, *La notte*, Firenze, Giuntina, 1986
- D. Dwork, *Nascere con la stella. I bambini ebrei nell'Europa nazista*, Firenze, Marsilio, 1991
- H. Arendt, *La banalità del male*, Milano, Feltrinelli, 1992
- J. Markus, *Bambini nascosti*, Milano, De Agostini, 1993
- I. Auerbacher, *Io sono una stella*, Milano, Bompiani, 1995
- E. Traverso, *Insegnare Auschwitz*, (a cura di), Torino, Bollati Boringhieri, 1995
- A. Petrucciani Gargini, A. Simoni, *I ragazzi di Terezin*, Bergamo, Fabbri, 1996
- L. Beccarla Rolfi B. Maida, *Il futuro spezzato. Il nazismo contro i bambini*, Milano, Giuntina, 1997.
- E. J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, trad. it. di Brunello Lotti, Milano, Rizzoli, 1997
- E. Traverso, *La singolarità storica di Auschwitz, problemi e derive di un dibattito* in AA. VV., *Nazismo, fascismo, comunismo*, a cura di Marcello Flores, Milano, Bruno Mondadori, 1998.
- D. J. Goldhagen, *I volenterosi carnefici di Hitler, I tedeschi comuni e l'Olocausto*, Milano, Mondadori, 1999
- B. Maida, *1938 I bambini e le leggi razziali in Italia* (a cura di), Firenze, Giuntina, 1999
- R. Olla, *Le non persone*, Roma, Rai.Eri, 1999.
- A. Wieviorka, *Auschwitz spiegato a mia figlia*, Torino, Einaudi, 1999
- S. Steinbacher, *Auschwitz*, Torino, Einaudi, 2004

Bibliografia generale

- D. Antiseri, *I fondamenti epistemologici del lavoro interdisciplinare*, Roma, Armando, 1980
- C. Scurati-F.V.Lombardi, *Pedagogia: termini e problemi*, Milano, Ed. La Scuola Vita, 1984
- D. Antiseri, *Teoria e pratica della ricerca nella scuola di base*, Brescia, La Scuola, 1985
- T. E. Scruggs-M. A. Mastropieri, *La «parola-chiave» e la «parola-d'aiuto»: due strategie per migliorare la memorizzazione*, «Insegnare all'handicappato», vol. 5, n.3, 1991
- H. Gardner, *Intelligenze multiple*, Anabasi, 1994
- R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1994
- C. Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 1995
- D. W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Trento, Erickson, 1996
- L. Mason, *Valutare a scuola. Prodotti i processi e contesti di apprendimento*, Padova, Cleup, 1996.
- G. Domenici, *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, Bari, Laterza, 1998
- C. Laneve, *Elementi di didattica generale*, Brescia, La Scuola, 1998
- O. Liverta Sempio, *Vygotskij, Piaget, Bruner*, Milano, Raffaello Cortina, 1998
- C. Pontecorvo, (a cura di), *Manuale di psicologia dell'Educazione*, Bologna, Il Mulino, 1999
- C. Pontecorvo et alii, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carrocci, 1999
- A. Calvani, *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Roma, Carrocci, 2000
- G. Di Caro, *La riforma dei cicli e l'insegnamento della Storia*, "Insegnare. Mensile del centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti, n.3, 2000
- B. M. Varisco-V.Grion, *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, Utet, 2000
- G. Chiosso-A.M.Mariani, *Teorie della scuola e professione docente*, in *La formazione degli insegnanti. Scienze dell'educazione e nuova professionalità docente* (a cura di G. Chiosso), Torino, Utet Libreria, 2001A. Fonzi (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Firenze, Giunti, 2001

- R. Colasanti, *Star bene a scuola: la promozione di comportamenti sociali positivi*, in *Orientamenti pedagogici*, vol. n. 49, n.4 (292), luglio-agosto, 2002.
- A. Ingravalle, *Panorama di metodologie didattiche* in Quaderni didattici, SIS, 2003
- A. Migliore, in *Sociologia della scuola* di L. Fischer, Bologna, Il Mulino, 2003
- M.Martinelli, *In gruppo s'impara. Apprendimento cooperativo e personalizzazione dei processi didattici*, Torino, Sei, 2004
- C. Pontecorvo, *Interazione di gruppo e conoscenza*, Dispense del corso di laboratorio SIS, a.a.2004-2005.

ALLEGATI

ALLEGATO N. 1

Pre-requisiti

conoscenze

- conoscenza della differenza tra monoteismo e politeismo
- conoscenza delle caratteristiche fondamentali della religione ebraica e delle sue differenze con il cristianesimo
- consapevolezza del significato del termine “persecuzione” e delle principali persecuzioni religiose del passato
- conoscenza e comprensione del termine “razzismo”
- conoscenza dei concetti di dovere, diritto, responsabilità
- conoscenza e consapevolezza dei fondamentali diritti umani e della loro violazione in alcune realtà vicine al vissuto degli studenti
- conoscenza e consapevolezza dei diritti fondamentali del fanciullo.
- conoscenza del quadro storico europeo tra la fine dell’ Ottocento e l’inizio del Novecento fino al termine della prima guerra mondiale
- conoscenza della teoria dell’evoluzione (Darwin)

ALLEGATO N. 2

Schema operativo-metodologico: progetto preliminare

Lezione	Spiegazione breve dell'insegnante (sulla base di schemi, mappe, grafici temporali) e sollecitazione a partecipare e ad intervenire	Analisi di testi e documenti (lettura guidata)	Analisi di testi e documenti (produzione individual)	Analisi di testi e documenti (lavoro a coppie, attività di gruppo, lavoro cooperativo)
<p>1- Introduzione al tema: Shoah e infanzia</p> <ul style="list-style-type: none"> • La diversità • Presentazione e tema • Inquadramento storico • Forme di governo (democrazia-dittatura) 	<p>Esplicitazione del rapporto ciclico tra presente/passato/presente.</p> <p>Temporalizzazione</p> <p>Schematizzazione e confronto dei caratteri distintivi e formali dei diversi governi per integrare e consolidare le conoscenze pregresse.</p>	<p>Analisi e commento di un testo poetico, che descrive la condizione di vita nel ghetto.</p> <p>Elaborazione schema di confronto.</p>		
<p>2- La Shoah nella storia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contesto I dopoguerra • Situazione socio-politica in Germania • Affermazione e del nazionalsocialismo • Hitler al potere • Espansionismo tedesco 	<p>Informazione storiografica del periodo di riferimento attraverso schemi e agili schede riassuntive.</p>	<p>Lettura e analisi del documento: le tesi del programma del NSDAP</p> <p>Lettura e commento di un breve estratto dal Mein Kampf, in cui traspare l'ideologia antisemita e razziale</p>	<p>Esercizio di completamento</p>	<p>Rispondere alle domande di comprensione del documento: lavoro a coppie.</p>
<p>3- La Shoah: antisemitismo e razzismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chiarimento di termini e concetti • L'azione di programma 	<p>Breve esposizione per chiarire l'uso e il significato della relativa terminologia e concettualizzazione. Quadro sintetico dei primi provvedimenti contro gli ebrei. L'avvento e</p>	<p>Lettura e analisi del documento riguardante le leggi razziali.</p>		<p>Attività di confronto dei documenti tra le leggi di Norimberga e leggi razziali in Italia: lavoro di</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Fascismo • Gli ebrei nel primo '900 	<p>l'affermazione del regime fascista. Breve analisi sulla condizione degli ebrei in Europa.</p>			gruppo.
<p>4- Shoah e infanzia nella testimonianza e nel contesto della II Guerra mondiale Tappe persecuzione nella Shoah</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Espropriazione ✓ Esclusione ✓ Concentramento <p>Tappe persecuzione nella storia</p>	<p>Informazione sintetica del quadro riguardante le conquiste e le sconfitte della Germania nel II conflitto. Breve presentazione in forma schematica di alcune tappe significative nel corso della storia, per sottolineare che l'avversione per gli ebrei non riguarda solo il periodo preso in esame, ma affonda le sue radici nel passato.</p>	<p>Lettura guidata del testo in cui attraverso l'esperienza personale si ricostruisce la trama comune. Verifica dell'immediata comprensione ponendo domande oralmente Elaborazione schema</p>	<p>Proposte di lavoro: rispondere alle domande di comprensione Completare schema riguardante i luoghi e le coordinate temporali.</p>	
<p>5- Tappe persecuzione nella Shoah</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deportazione ✓ Campi di sterminio <p>Non solo ebrei</p>	<p>Utilizzo del testo per individuare altri momenti della persecuzione. Si sottolinea la presenza di zingari, le vite cosiddette "senza valore", i testimoni di Geova ecc.</p>	<p>Verifica dell'immediata comprensione ponendo domande oralmente Elaborazione schema</p>	<p>Proposte di lavoro Completare schema</p>	
<p>6- Elie e il padre I persecutori: esempio I perseguitati: esempio</p>	<p>Analisi di altri personaggi.</p>		<p>Scelta e descrizione seguendo una traccia di una figura tra quelle individuate.</p>	<p>Ricerca sul testo stati d'animo, pensieri, e parole relativi alle varie situazioni: lavoro a coppie. Messa in comune degli elaborati.</p>
<p>7- La sconfitta tedesca I trasferimenti La liberazione La dignità umana ritrovata 8- L'unicità delle storie comuni 9. Geografia dei campi di sterminio e di concentramento</p>	<p>Dalla biografia alla storia Confronto di testi biografici e individuazione nelle storie individuali di elementi unici. Distribuzione fotocopia per la localizzazione e quantificazione del</p>	<p>Elaborazione schema riassuntivo.</p>	<p>Rispondere alle domande di comprensione.</p>	<p>Elaborazione del cartellone come lavoro di gruppo-classe, scegliere il titolo.</p>

	campi di annientamento.			
9- Shoah e infanzia nella rievocazione cinematografica	Lavoro di analisi e di elaborazione della trama del film "Arrivederci ragazzi" ..			Cooperative learning Verifica formativa
10- La Shoah e gli interrogativi Perché è successo? Perché ricordare? Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e del fanciullo e Convenzione sui diritti dell'infanzia	Guidarli alla problematizzazione e riflessione per acquisire un pensiero critico e consapevole. Lettura e commento di alcuni principi attraverso i quali sono riconosciuti i diritti all'uomo e al fanciullo.			
10- Verifica sommativa				
11- Consegna compiti				
12. Eventuale recupero				

ALLEGATO N. 3

Obiettivi educativi

- 1) Consapevolezza che è la storia di ognuno a dare un senso a quella di tutti (le tappe della persecuzione sono comuni a milioni di ebrei, ma i percorsi individuali sono comunque l'uno diverso dall'altro, unici ed irripetibili);
- 2) consapevolezza che il tema principale dell'attività proposta non è il nazismo e non sono i campi di sterminio, ma la soggettività dei personaggi considerati durante la prigionia e subito dopo l'orrore subito;
- 3) sollecitazione della riflessione personale sulla soggettività e sull'affettività;
- 4) inserimento dell'argomento Shoah e Shoah dei bambini in un percorso riguardante i fondamentali diritti umani ed in particolare i diritti del fanciullo;
- 5) educazione al rispetto dell'"altro" e del "diverso", al rifiuto di ogni forma di razzismo, di intolleranza per la costruzione di una società realmente multiculturale;
- 6) educazione alle diversità etniche, religiose, culturali come valore e come arricchimento, non come fonte di problemi ed ostacoli;
- 7) educazione alla consapevolezza che soltanto la conoscenza di fenomeni aberranti della condotta umana possa contribuire all'evitare il ripetersi di certe tragedie;
- 8) educazione al valore della memoria non soltanto come omaggio alle vittime ed ai sopravvissuti, ma come patrimonio culturale del mondo occidentale ed alla consapevolezza del dovere di ricordare, anche nella prospettiva di evitare il ripetersi della barbarie;
- 9) educazione alla definizione del proprio futuro nell'ambito di una società multiculturale;
- 10) riconoscimento e quindi rifiuto dei segnali di intolleranza.

Finalità didattiche

- 1) esplicitazione del rapporto ciclico presente/passato/presente, modellando tre fasi che corrispondono alle fasi della formazione della conoscenza storica:
 - a) nascita delle motivazioni cognitive ed affettive (il presente);
 - b) studio della conoscenza già elaborata e costruzione di nuova conoscenza (il passato);
 - c) trasfert della conoscenza (ritorno al presente);
- 2) articolazione della tematizzazione nel modo più adatto agli studenti, proponendo innanzi tutto l'acquisizione di conoscenze e successivamente, sulla base di esse, sollecitando la riflessione sulla soggettività e sulle tematiche ad essa connesse;
- 3) sollecitazione per la nascita di motivazioni preliminari rispetto allo studio;
- 4) strutturazione del rapporto presente/passato/presente in modo da rendere utilizzabili le conoscenze storiche (senza limitarsi alla predicazione sull'utilità della conoscenza);
- 5) suscitare la riflessione sul rapporto memoria/conoscenza storica/storiografia;
- 6) suscitare la riflessione sul rapporto storia/etica;
- 7) suscitare la riflessione sul rapporto tra: a) soggetto agente (testimone)/storia vissuta; b) soggetto conoscente/passato; c) soggetto conoscente/storiografia;
- 8) far fare operazioni proprie della conoscenza storica (tematizzazione, ricostruzione del fatto storico come unità di analisi, temporalizzazione, problematizzazione, spiegazione, concettualizzazione ecc.);
- 9) suscitare la riflessione sul carattere specifico e sui problemi d'uso delle fonti di memoria;
- 10) far percepire e rendere "concreto" l'apporto che la conoscenza storica può dare alla comprensione del presente.

Conoscenze

- conoscere il quadro storico d'insieme dalla fine della I Guerra mondiale fino all'espansione del nazismo in Europa
- conoscere direttamente il tema Shoah attraverso la testimonianza scritta ;
- comprendere, analizzare e confrontare fonti diverse sulla medesima tematica;
- riconoscere nelle varie fonti presentate elementi comuni e differenze nell'itinerario delle vicende personali;
- riconoscere l'unicità dei percorsi individuali;
- conoscere e individuare le tappe della persecuzione antiebraica (la ghettizzazione, lo sfruttamento schiavile, la deportazione e la soluzione finale);
- conoscere la realtà dei campi di concentramento e di sterminio;
- conoscere la loro localizzazione.

Competenze

- sviluppo, attraverso le letture proposte, delle capacità di analisi e di sintesi e della capacità di ragionamento per analogia e differenziazione;
- sviluppo della capacità di ragionamento induttivo e deduttivo
- rafforzamento e potenziamento delle operazioni comunicative;
- acquisizioni e potenziamento della terminologia specifica;
- organizzazione del proprio lavoro, del lavoro di gruppo e a coppie in conformità alle consegne ricevute;
- utilizzazione delle conoscenze acquisite nell'ambito della maturazione personale;
- acquisizione della consapevolezza di una futura riflessione personale sui valori della convivenza umana;
- utilizzazione del percorso svolto anche come strumento per riflettere su se stessi, sulla propria realtà, sulle proprie scelte.

Realizzazione del progetto

Lezioni/h	Contenuti	Strumenti e tecniche	Insegnante	Studenti	Compiti per casa
I 2 h	1. Concetto di "diversità"	1. Lavagna (divisa in due quadranti) 2. Schema sulla diversità 3. Brain storming 4. Problem solving	1. Discussione guidata e chiarimento e definizioni concetti base (diversità, tolleranza, intolleranza, discriminazione, razzismo), sulla base dello schema 2. Definizione termini sconosciuti 3. Richiamo alle conoscenze pregresse degli allievi 4. Pone delle domande per sollecitare l'intervento 5. Guida il confronto	1. Intervengono nella discussione 2. Collaborano all'elaborazione dello schema 3. Copiano lo schema sul quaderno 4. Partecipano alla definizione dei concetti	1. Completare tabelle e studiare 2. Cercare sul dizionario le definizioni dei termini: Shoah, Olocausto, genocidio, e trascrivere sul quaderno
	2. Inquadramento storico	5. Lavagna 6. Costruzione grafico temporale	6. Breve presentazione 7. Sollecita l'intervento degli alunni	5. Collaborano alla costruzione del grafico 6. Prendono appunti 7. Copiano il grafico	
	3. Forme di governo: democrazia e dittatura a confronto	7. Tabella da completare fornita in fotocopia 8. Brain storming 9. Problem solving	8. Sollecita il confronto ponendo domande 9. Richiamo concetti base (Costituzione, diritto, dovere, cittadinanza, potere legislativo, esecutivo, giudiziario, suffragio ecc.) 10. Definizione termini sconosciuti 11. Esempi di dittature e democrazie 12. Richiamo alle conoscenze preacquisite degli allievi	8. Intervengono nella discussione dialogata 9. Partecipano alla definizione dei concetti 10. Inseriscono i dati informativi nella tabella 11. Prendono appunti	

	4. La Shoah e infanzia	10. Lavagna 11. Grafico temporale	13. Breve quadro sull'argomento 14. Chiarimento significato termini (Shoah, Olocausto, genocidio).	12. Copiano il grafico.	
II 2 ore			1. Correzione dei compiti "a campione" 2. Ricapitola la lezione precedente	1. Sono sollecitati ad intervenire nella correzione	1. Completare il brano riassuntivo e studiare
	1. La Germania: I dopoguerra, crisi Repubblica di Weimar	1. Lavagna 2. Schema 3 Lucido 4. Grafico temporale 5. Problem solving 6. Tabella da completare riguardante la situazione della Germania negli anni Venti fornita in fotocopia	3. Lezione partecipata 4. Richiamo alle conoscenze degli allievi già esistenti 5. Breve lezione frontale	2. Intervengono durante la lezione 3. Prendono appunti 4. Compilano tabella-riepilogativa	
	2. Ascesa del Nazionalsocialismo: dal DAP al NSDAP	7. Lavagna 8. Schema 9. Grafico temporale 10. Lettura e analisi documento fornito in fotocopia e rispondere alle domande di comprensione (attività a coppie)	6. Breve spiegazione frontale 7. Illustra le modalità di lavoro 8. Correzione a campione delle domande 9. Confronto delle risposte fornite dagli studenti	5. Lavorano a coppie: riflessione sul documento 6. Intervengono e si confrontano nella correzione	
	3. Hitler al potere: dal putsch alla conquista del potere	11. Lavagna 12. Schema 13. Grafico temporale 14. Lettura estratto "Mein Kempf"	10. Lezione frontale 11. Pone domande per verificare il livello di difficoltà e di comprensione della spiegazione	7. Sono sollecitati ad intervenire 8. Copiano sul quaderno operativo il grafico	
III 1 ora			1. Correzione collettiva a campione del brano assegnato per casa 2. Ricapitolazione degli argomenti per punti	1. Ripasso della lezione precedente 2. Intervengono nella correzione dei compiti	1. Rielaborazione degli appunti

	1. Antisemitismo e razzismo: a) primi provvedimenti del nazismo b) gli ebrei: contesto storico-culturale	1. Lucidi 2. Osservazione di immagini di un manifesto, e di una provocazione nazista fornite in fotocopia	3. Lezione interattiva 4. Definizione termini 5. Proiezione e commento lucido sui primi provvedimenti nazisti contro gli ebrei 6. Richiamo alle conoscenze pregresse degli allievi	3. Sono sollecitati ad intervenire con osservazioni e ad esprimere considerazioni 4. Commento delle immagini	
IV 3 ore	1. Il programma: il NSDAP 2. L'azione: le leggi di Norimberga 3. L'ideologia antisemita: estratto "Mein Kampf" 4. L'espansionismo tedesco: le conquiste precedenti	1. Cooperative learning 2. Suddivisione della classe in gruppi di lavoro	1. Divide la classe in gruppi (eterogeneità di livelli) con la docente 2. Illustra le modalità di lavoro 3. Assegna il materiale dell'esercitazione 4. Esplicita le modalità di redazione delle richieste 5. Valutazione del lavoro di gruppo 6. Valutazione dell'apprendimento individuale degli allievi	1. Lavoro cooperativo e impegno reciproco 2. Collaborazione e condivisione dei compiti 3. Confronto collettivo e revisione del prodotto finale	1. Rispondere alle domande (gli ebrei nel primo '900)
V 2 ore	1. Verifica formativa (30') 1. Le tappe della persecuzione nella Shoah (espropriazione, esclusione, isolamento, concentramento, ghettizzazione) 2. Cenni 2° conflitto mondiale	1. Lettura libro di memoria (dell'insegnante) 2. Glossario fotocopia 3. Lettura di un documento (decreto che regola l'obbligo di esibire la stella di Davide) fornito in fotocopia 4. Tabella dei luoghi e dei tempi (impostazione schema: da compilare successivamente) 5. Lavagna 6. Schema quadro storico	1. Fornisce indicazioni per la verifica 2. Pone domande che stimolino la riflessione e ne verifichino la comprensione immediata 3. Analisi di alcune voci del glossario 4. Revisione correzione domande assegnate per casa	1. Ascolto della lettura 2. Sono invitati a rispondere alle domande 3. Sono sollecitati alla riflessione 4. Condivisione degli stati d'animo, sentimenti, sensazioni personali 5. Partecipano alla definizione dei concetti 6. Copiano lo schema impostato alla lavagna	1. Rispondere per iscritto alle domande di comprensione
VI 2 ore	1. Le tappe della persecuzione nella Shoah (deportazione, campi di sterminio) 2. Non solo ebrei 3. Cenni 2° conflitto	1. Consegna verifiche e correzione collettiva 2. Correzione delle domande di comprensione testo 3. Lettura libro 4. Lettura di immagini	1. Esplicita le modalità di correzione della verifica 2. Spiegazione e analisi delle immagini 3. Commento e approfondimento del documento	1. Ascolto della lettura 2. Sono sollecitati ad intervenire	1. Rispondere alle domande per iscritto di comprensione

	mondiale	sui lager 5. Lettura di un documento su i forni crematori 6. Lavagna 7. Schema quadro storico	4. Rivolge domande per verificarne la comprensione immediata 5. Stimola all'analisi riflessiva		2. Inserire i dati relativi ai luoghi e ai tempi nella tabella
VII 2 ore	1. La sconfitta tedesca	1. Lettura "a campione" delle domande 2. Lucidi 3. Fotocopia delle piantine di Auschwitz, Birkenau 4. Lavagna 5. Lettura libro	1. Distribuisce le fotocopie 2. Breve spiegazione frontale 3. Analisi guidata del materiale 4. Pone domande per verificarne la comprensione 5. Invita alla riflessione	1. Visione del materiale fornito in fotocopia 2. Sono sollecitati ad intervenire	1. Rispondere alle domande di comprensione 2. Scrivere un breve riassunto
VIII 2 ore	1. I trasferimenti	1. Attività gruppo-classe 2. Realizzazione cartellone dei luoghi della deportazione di Elie (da appendere in aula) e scelta del titolo	1. Ricapitolazione e confronto collettivo	1. Partecipano alla realizzazione del cartellone	1. Si assegna la lettura 2. Risponde alle domande di comprensione
IX 2 ore	1. La marcia della morte 2. L'agonia del padre	1. Correzione compiti 2. Lettura libro 3. Cartina geografica relativa ai campi di sterminio e di concentramento fornita in fotocopia 4. Lavagna	1. Brevi cenni su alcuni campi 2. Pone domande per stimolare la riflessione 3. Osservazione cartina	1. Sono sollecitati ad intervenire 2. Prendono appunti	1. Rispondere alle domande di comprensione
X 2 ore	1. La morte del padre 3. La liberazione	1. Correzione compiti 2. Lettura del libro 3. Fotocopia della tabella da completare in classe (lavoro a coppie) 4. Fotocopia della tabella da completare a casa 5. Lavagna	1. Pone domande 2. Distribuzione del materiale per le relative esercitazioni 3. Spiega le modalità di svolgimento delle attività 4. Guida la correzione dei compiti letti ad alta voce da gli studenti	1. Sono sollecitati ad intervenire e a confrontarsi	1. Rispondere alle domande di comprensione 2. Riportare sulla tabella i dati della cartina relativi allo sterminio degli

					ebrei (1939- 1945)
XI 2 ore	1. La vicenda di Elie: situazioni e stati d'animo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Correzione delle domande 2. Proposte di lavoro a coppie 3. Lavagna 4. Schema 5. Elaborazione schema 6. Brain storming 7. Problem solving 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esplicita le modalità di esecuzione dell'attività 2. Monitoraggio del lavoro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lavorano a coppie 2. Momento di confronto collettivo 3. Intervengono nella discussione 4. Collaborano alla redazione dello schema 5. Copiano lo schema sul quaderno 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrivere due figure a scelta tra i persecutori e i perseguitati
XII 1 ora	1. Verifica sommativa				
XII 1 ora	1. Perché è successo?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consegna e correzione verifica 2. Test di gradimento in forma anonima 3. Poesia (fotocopia) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lezione partecipata 2. Guida la riflessione 3. Lettura e commento della poesia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sono sollecitati ad intervenire nella discussione 2. Sono invitati ad esprimere considerazioni personali 	

ALLEGATO N.5

Quadro storico della situazione tedesca:

- *il dopoguerra*
- *la Repubblica di Weimar*
- *la crisi economica del '29- '32*
- *affermazione del partito nazionalista*
- *avvento al potere del nazismo*
- *il totalitarismo del Terzo Reich*
- *la politica estera*
- *la II guerra mondiale*
- *la sconfitta della Germania*

Il dopoguerra

La Germania perse dei territori, le fu vietato il riarmo e le fu imposta una cifra enorme da pagare come risarcimento dei danni di guerra.

La Repubblica di Weimar

Nel 1918 sorse la repubblica di Weimar con una delle costituzioni più avanzate di tutta Europa, debole per:

- divisione all'interno del movimento socialdemocratico (repressione della rivolta spartachista)
- disastrosa conclusione della guerra
- riaffacciarsi delle forze reazionarie
- dilagare della violenza politica
- pesantissima crisi economica
- tentato colpo di stato nel 1923 (Hitler)

La crisi economica

Crisi economica conseguenza di quella americana del '29 che tocca la punta massima nel 1932.

Ascesa al potere del nazionalsocialismo

Il partito nazionalsocialista passa dal 2-3% di voti degli anni Venti al 18% e al 37% nelle elezioni del 1930 e del 1932, servendosi di squadre armate, le SA.

- esasperato nazionalismo
- antisemitismo e xenofobia
- rifiuto dei trattati di pace della I guerra mondiale
- critica del sistema democratico-parlamentare
- riunificazione della Grande Germania
- purezza della stirpe
- politica di riarmo
- identificazione della massa con il Führer

Avvento al potere del nazismo

1933: Hitler riceve l'incarico di formare un nuovo governo, ma scioglie il Parlamento ed indice nuove elezioni per il 5 marzo 1933.

Elezioni:

- violenza delle SA
- incendio del Parlamento attribuito alla sinistra
- chiusura giornali d'opposizione

Il partito nazista ottiene il 43,9% dei voti + l'8% dei fiancheggiatori, cioè la maggioranza assoluta:

- soppressione di partiti e sindacati

Il Terzo Reich

- massacro dei capi delle SA e passaggio di loro poteri alle SS alla Gestapo
 - creazione dei lager per gli oppositori dal 1933 e per i “diversi”
 - politica antiebraica dalla persecuzione allo sterminio
 - leggi di Norimberga (1935)
 - 8-9 novembre 1938 la “notte dei cristalli”
 - la soluzione finale dal 1943
- Organizzazione della propaganda tramite i mass-media:
- messa la bando di culture con idee diverse dalla sua (roghi di libri)
 - organizzazione della gioventù e dell’istruzione

La politica estera

- 1935: la Germania riprende la Saar
1936:La Renania è rimilitarizzata
1936-37: alleanza asse Roma-Berlino; patto anti-Comintern
1938: annessione dell’Austria e dei Sudeti (zona della Cecoslovacchia)
1939: conquista della Cecoslovacchia

La seconda guerra mondiale

- 1939: Hitler invade la Polonia; pochi giorni prima: patto Molotov-Ribentropp con l’URSS di reciproca non aggressione;
1940: attacco alla Francia ed entrata in Parigi; la battaglia d’Inghilterra: prima battuta d’arresto tedesca;
1941: attacco tedesco all’URSS: avanzata frenata dall’inverno ed arretramento;
1942: vittoria inglese di El Alamein e ritirata italo-tedesca; battaglia di Stalingrado; resa tedesca nel febbraio ’43;
1944: sbarco americano in Normandia e sfondamento del fronte tedesco; liberazione della Francia; bombardamenti su tutta la Germania;
1945: Berlino accerchiata dagli anglo-americani e dai russi; suicidio di Hitler; resa della Germania

Alcuni punti delle tesi del programma del Partito nazionalsocialista dei lavoratori (1920).

4. Cittadino dello Stato (Staatsbürger) può essere solo chi appartiene alla comunità popolare (Volksgenosse). Volksgenosse può essere solo colui che è di sangue tedesco, senza alcun riguardo alla confessione religiosa. Nessun ebreo può quindi essere Volksgenosse.

5. Chi non è cittadino dello stato deve poter vivere in Germania solo in qualità di ospite, e deve sottostare alla legislazione per gli stranieri.

6. Solo al cittadino dello stato può venir concesso il diritto di decidere sulla guida e sulle leggi dello stato. Quindi chiediamo che ogni incarico pubblico di qualsiasi tipo, nel Reich o nelle regioni o nei comuni, sia ricoperto soltanto da cittadini dello stato.[...]

7. Noi chiediamo che lo stato s'impegno in primo luogo a procurare al cittadino dello stato la possibilità di vivere e di guadagnare col lavoro. Se non è possibile procurare a tutta la popolazione dello stato gli alimenti necessari, gli appartenenti a nazioni straniere (che non sono cittadini dello stato) debbono venir espulsi dal Reich.

8. Ogni ulteriore immigrazione di non-tedeschi deve essere impedita. Noi chiediamo che tutti i non tedeschi, entrati in Germania dopo il 2 agosto 1914, siano obbligati a lasciare immediatamente il paese. [...]

23. Noi chiediamo la battaglia legale contro la consapevole menzogna politica e la sua diffusione tramite la stampa tedesca, chiediamo:

- a) Tutti i direttori responsabili ed i collaboratori di giornali in lingua tedesca debbano essere Volksgenosse.
- b) I giornali non-tedeschi, per poter uscire, abbiano bisogno dell'espressa autorizzazione da parte dello stato. Essi non debbono venir stampati in lingua tedesca.
- c) Venga proibita per legge ogni partecipazione finanziaria o ogni intervento o influenza ideologica di non-tedeschi nei giornali tedeschi e chiediamo che la violazione di questa norma venga punita con la chiusura di tali imprese giornalistiche e l'immediata espulsione dal Reich di quei non-tedeschi che vi sono implicati. Giornali che vanno contro il bene comune debbono essere soppressi. Noi chiediamo che vengano combattute con delle leggi quelle correnti artistiche e letterarie che esercitano un'influenza disgregatrice in seno alla nostra vita popolare e siano impedito quelle manifestazioni artistiche che urtano contro le suddette istanze.

Comprensione del documento

- 1) Chi può essere considerato cittadino tedesco? (punto 4)
- 2) Chi non può essere cittadino tedesco? (punto 4)
- 3) Lo straniero come viene considerato dallo stato? (punto 5)
- 4) Dopo aver sintetizzato il punto 6, indicate le concessioni che lo stato riconosce al cittadino tedesco e conseguentemente quelle che non concede al cittadino straniero.
- 5) Al punto 7 viene chiesto l'espulsione degli stranieri, spiegate quando tale provvedimento dovrebbe essere attuato dallo stato?
- 6) A chi viene impedita l'immigrazione? E chi deve obbligatoriamente lasciare il paese? (punto 8)
- 7) Che cosa sottintende il paragrafo a? (punto 23)
- 8) Che cosa viene sottoposto a rigido controllo. E perché non possono essere stampati in lingua tedesca? (punto 23, b)
- 9) Che cosa viene proibito agli stranieri? (punto 23, c)
- 10) Quali provvedimenti vengono presi nel caso in cui lo straniero violi le norme? (punto 23, c)

La Germania dal 1918-1933

Compito per casa

Completa il seguente brano con i termini corrispondenti tra quelli suggeriti in fondo al testo

Dopo la cacciata dell'imperatore.....e la proclamazione della.....
(9 nov 1918), si susseguirono in Germania gli scontri tra le fazioni (in particolare i comunisti che tentarono una sommossa rivoluzionaria a Berlino –.....- gli agitatori furono uccisi). Intanto l'....., riunita a (da cui la Repubblica derivò il nome), elaborava una

Laera debole per il contesto in cui nacque e per i gravissimi problemi che dovette affrontare:

- difficoltà economiche (*):
- difficoltà sociali:
- difficoltà politiche:

In un clima di disordine e di confusione a Monaco, nel gennaio 1919 nacque il partito tedesco dei lavoratori (.....), vi entròche ne divenne il più importante propagandista. Nel egli trasformò il partito che divenne Partito nazionalsocialista (.....) o più semplicemente nazismo, presentando le tesi del programma (.....).

Il 9 nov 1923, approfittando della grave crisi economica, Hitler tentò un..... (Putsch) a Monaco, l'azione si concluse con un insuccesso, infatti fu arrestato assieme ad alcuni importanti collaboratori. Egli trascorse in carcere circa un anno, durante il quale scrisse con molta chiarezza i suoi progetti politici nel libro.....(La mia battaglia), destinato a diventare il testo ufficiale del..... Dal 1923 al 1929 alcuni provvedimenti finanziari consentirono la ripresa economica in Germania, grazie a un'importante..... e ai finanziamenti....., anche la situazione politica interna sembrò stabilizzarsi con l'elezione a Presidente della repubblica del maresciallo.....

Ma la crisi deliniziata negli..... e diffusasi in breve tempo in tutto il mondo capitalistico, colpì in particolare la, causando il crollo dell' economia tedesca, in quanto privata dei prestiti.

Nelle elezioni del 1930 il NSDAP ottenne una prima importante affermazione elettorale, ma ancora più grande fu il numero dei consensi che Hitler raccolse nelle elezioni del 1932, il suo partito diventò ilpartito. Il presidente Hindenburg, il 30 gennaio 1933, nominò Hitler.....: in pochi mesi questi costruì loche era nel suo programma.

Il 27 febbraio 1933 i nazisti incendiarono il....., la sede del Parlamento, e ne fecero ricadere la responsabilità sul Partito comunista. Dopo poco Hitler ottenne pieni poteri, compresi quello legislativo e quello di modificare la.....

Stato democratico, Lega di Spartaco, Hinderburg, Costituzione democratica, 1920, colpo di stato, Guglielmo II, Mein Kampf, Inghilterra, Repubblica federale, Adolf Hitler, USA, 1927, 1920, americani, 1929, Stato totalitario, francesi, Weimar, Reichstag, nazismo, Repubblica di Weimar, NSDAP, riforma monetaria, fascismo, primo, Costituzione, Assemblea Costituente, DAP, 25, Germania, cancelliere, quarto, Francia.

(*) Per completare consultare lo schema relativo alla situazione della Germania agli inizi degli anni Venti.

ALLEGATO N. 8

Prime forme di persecuzione contro gli ebrei (1933-1938)

30 gennaio 1933 Hitler nominato cancelliere

notte del 27 febbraio incendio del Reichstag

24 marzo 1933 pieni poteri a Hitler

- 28 marzo (circolare) si costituiscono comitati di azione per il boicottaggio contro le attività commerciali e professionali
“notte dei cristalli” (tra il 9 e il 10 novembre 1938)
- creazione primo campo di concentramento a Dachau (per oppositori di varia fede politica e religiosa)
- 7 aprile 1933 (legge per il risanamento della funzione pubblica) espulsione dei funzionari pubblici di ascendenza non ariana
- aprile (leggi) esclusione degli ebrei
 - dai pubblici uffici
 - dall'insegnamento
 - dall'avvocatura
 - dalle mutue
 - dall'agricoltura
 - dal teatro e dal cinema
 - dal giornalismo
- 1934 emarginazione dalla borsa
 - di esercitare alcune libere professioni (nel 1938 verrà sancita la proibizione di esercitare anche l'attività giuridica e medica)
- 1935 (leggi di “Norimberga” per cittadinanza tedesca, e per la protezione del sangue e dell'onore tedesco)
- dal 1935 al 1938 arianizzazione (espropriazione delle imprese ebraiche)
- taxa d'espatrio (viene aggravata)

Si precisa che molti provvedimenti vennero assunti anche prima di una legislazione specifica. Il quadro giuridico è stato continuamente completato e corretto da decreti anche negli anni successivi.

ALLEGATO N. 9

Contesto storico-culturale

- il popolo ebreo nasce dall'unione di 12 tribù di nomadi
- immigrazione nella terra di Caanan, in Palestina
- sotto il re Davide (intorno anno 1000) costruzione dell'Impero con capitale Gerusalemme
- dopo un secolo l'Impero si divide in due regni: Israele e Giuda
- 721 a.C. Israele sotto gli Assiri
- 587 a.C. Giuda sotto i Babilonesi (deportazione degli ebrei a Babilonia)
- Ciro re di Persia concede agli ebrei deportati di ritornare in patria
- altre conquiste da parte dei Tolomei, dei Seleucidi, dei Romani
- 70 d.C distruzione del tempio di Gerusalemme ad opera di Tito
- diaspora
- legato alle tradizioni
- contrasto con il Cristianesimo
- in età medievale: espulsione (Spagna) , ghettizzazioni, interdizione, Inquisizione
- emancipazione ed assimilazione negli Stati Europei nell'Ottocento
- caso Dreyfus (1894)
- la dottrina sionista di Herzl
- darwinismo sociale (razze inferiori, crescente antisemitismo)
- '900 nuove teorie razziste, i totalitarismi, lo sterminio nei campi nazisti
- 1947 divisione della Palestina in due Stati, arabo ed ebraico
- 1948 nascita dello Stato di Israele in Palestina

Attraverso le immagini

Una provocazione nazista



Particolare di una illustrazione di un libro per ragazzi tedesco (1934). Vi sono raffigurati tre uomini ebrei dall'aspetto losco.

Un manifesto nazista contro gli ebrei



La scritta dice: L'ebreo errante ha nel cuore la sua Patria spirituale. Come potrebbe essere un vero tedesco

ALLEGATO N. 11

Lavoro di gruppo (*cooperative learning*)

Argomenti:

- Il programma (I gruppo)
- L'azione (II gruppo)
- La mia battaglia (III gruppo)
- L'espansionismo nazista (IV gruppo)

1) Il programma

Adolf Hitler, dopo aver organizzato il partito tedesco dei lavoratori (DAP), che all'inizio nel 1919 era un modesto centro di aggregazione di reduci di guerra, disoccupati, sottoproletari, fondò nel 1920 il Partito nazionalsocialista tedesco (l'acronimo tedesco è NSDAP), presentando le 25 tesi del programma.

Attività svolta: è stata proposta la lettura e la relativa esercitazione di comprensione di alcuni punti programmatici del testo del NSDAP.

Attività proposta: dopo aver riletto le tesi del programma riportate (vedi quaderno operativo) e confrontato con i compagni le varie esercitazioni già svolte, rispondete alle seguenti domande:

- 1) Che cosa distingueva colui che poteva diventare cittadino dello Stato in Germania e colui che non poteva diventare cittadino tedesco?

- 2) Provate a spiegare il significato di tale concezione: viene fatto riferimento a che cosa?

- 3) Dalla lettura del documento che cosa emerge in particolare?

- 4) Qual è il concetto che indica quell'atteggiamento ostile e di esclusione dalla società nei confronti del popolo ebraico?

2) L'azione

Hitler promulgò, nel settembre del 1935, le leggi conosciute con il nome di “leggi di Norimberga”, di cui sono stati riportati qui di seguito alcuni punti del documento, che si riferiscono alla Legge per la cittadinanza e la Legge per la protezione del sangue e dell'onore tedesco.

Attività proposta: leggere il documento della relativa legislazione e rispondere alle domande di comprensione del testo:

Legge per la cittadinanza

Par.1

1. E' cittadino dello stato (Staatsangehöriger) colui che fa parte della comunità protettiva del Reich tedesco, con il quale ha dei legami che lo impegnano in maniera particolare.
2. L'appartenenza allo stato viene acquisita in base alle norme della legge che regola l'appartenenza al Reich ed allo stato.

Par. 2

1. Cittadino del Reich è soltanto l'appartenente allo stato di sangue tedesco o affine il quale con il suo comportamento dia prova di essere disposto ed adatto a servire fedelmente il popolo ed il Reich tedesco.
2. Il diritto alla cittadinanza del Reich viene ottenuto attraverso la concessione del titolo di cittadino del Reich.
3. Il cittadino del Reich è il solo depositario dei pieni diritti politici a norma di legge.

Legge per la protezione del sangue e dell'onore tedesco

1. Sono proibiti i matrimoni tra ebrei e cittadini dello Stato di sangue tedesco o affine. I matrimoni già celebrati sono nulli anche se celebrati all'estero per sfuggire a questa legge.
2. Gli ebrei non potranno assumere al loro servizio come domestiche cittadine di sangue tedesco o affine sotto i 45 anni.
3. Agli ebrei è proibito innalzare la bandiera del Reich e quella nazionale ed esporre i colori del Reich.

Riflessione sui documenti

1) A chi erano riservati i diritti di cittadinanza?

-
-
-
-

2) Chi non poteva godere dei diritti politici? Perché?

3) Leggete i 3 punti della Legge per la protezione del sangue e dell'onore tedesco:

a) Quale o quali punti si riferiscono alla Legge per la protezione del sangue?

-
-

b) Quale o quali punti della Legge si riferiscono all'onore tedesco?

-
-

4) Al punto 1 (par.2) viene esplicitamente fatto riferimento al sangue, provate a spiegare che cosa s'intende per sangue “affine”, consultando lo schema (A) qui riprodotto.

A)

Ebrei (puri)	Mischlinge (meticci) di 1° grado	Mischlinge (meticci) di 2° grado
Persone con 3 o 4 nonni ebrei; persone che avevano 2 nonni ebrei, che erano di religione giudaica o che alla data del 15/9/1935 erano sposati con un ebreo/a.	Persone che avevano 2 nonni ebrei, ma che non erano di religione giudaica e che alla data del 15/9/1935 non erano sposati con un ebreo/a.	Persone che avevano soltanto un nonno ebreo.

3) “La mia battaglia”

Il 9 novembre 1923, approfittando della grave depressione economica, Hitler tentò un colpo di stato a Monaco (Putsch di Monaco), l’obiettivo era quello di colpire la Repubblica di Weimar e il governo, considerati traditori e incapaci di salvaguardare la Germania. L’azione si concluse però con un insuccesso: Hitler fu arrestato assieme ad alcuni importanti collaboratori. Trascorse in carcere circa un anno, durante il quale scrisse con molta chiarezza i suoi progetti politici nel libro *La mia battaglia* (Mein Kampf), destinato a diventare il testo ufficiale del nazismo. I principi fondamentali del suo pensiero erano i seguenti:

- 1) la Germania, umiliata dalla pace del 1919, doveva ridiventare una grande potenza annettendo i territori europei appartenenti ad altri Stati ma abitati anche dai Tedeschi, e occupando lo “spazio vitale” necessario al suo sviluppo a Est (coincidente con la battaglia contro il comunismo sovietico).
- 2) il riscatto della Germania sarebbe avvenuto grazie alla superiorità della razza ariana, destinata ad essere conquistatrice. Secondo Hitler i caratteri dell’arianesimo si erano conservati puri soltanto nei popoli nordici e in particolare in quello tedesco, cui spettava il compito di dominare l’Europa e il mondo. Tutte le razze “inferiori” erano da considerarsi nemiche: quella slava sarebbe stata sottomessa dalla Germania, ma i nemici peggiori erano quelli interni, gli Ebrei, che andavano eliminati. Richiamandosi all’odio antisemita radicato da secoli in Europa, Hitler giudicava gli ebrei responsabili di tutti i mali della Germania: ebrei erano infatti i padroni della finanza mondiale che stava riducendo il Paese alla miseria.
- 3) Per realizzare il programma sopra esposto, era necessaria una nuova forma di stato che eliminasse il regime parlamentare e ritrovasse la sua unità intorno a un capo, il Führer, in grado di interpretare le speranze e i bisogni del popolo tedesco.
- 4) Il nazismo fece della lotta contro il comunismo uno dei punti fondamentali della propria politica, attirando le simpatie e i finanziamenti della grande industria.

Attività proposta: dopo aver preso visione dei principi fondamentali sopra riportati, e riletto il brano (vedere quaderno operativo) già proposto, provate a svolgere la relativa esercitazione:

- 1) Con quali termini vengono descritti gli ebrei?

-
-
-

- 2) Come possono essere definiti tali termini?

- 3) Quali sono le accuse che Hitler rivolge agli ebrei?

-
-
-
-
-

- 4) Provate a spiegare, ripercorrendo le tappe storiche studiate, quando e perché gli ebrei si trasferirono in molti paesi?

4) *L'espansionismo nazista*

Dopo l'ascesa al potere di Hitler si assistette ad un massiccio intervento dello Stato nell'economia tedesca, con una grande politica di lavori pubblici e di finanziamento alle industrie produttrici di armi. Fin dal programma del 1920 il nazismo era caratterizzato da chiare tendenze imperialistiche, salito al potere, Hitler le confermò subito in modo esplicito. Nel 1935 la Germania riprese la Saar, che il Trattato di Versailles aveva affidato per quindici anni al controllo internazionale.

Nel 1936 Hitler rimilitarizzò la Renania, che in base allo stesso trattato avrebbe dovuto restare smilitarizzata. Negli anni 1936-1937 il Führer provvide anche a stipulare una serie di alleanze con i Paesi amici: il cosiddetto Asse Roma – Berlino (in realtà non un'alleanza vera e propria, ma un accordo di collaborazione) con l'Italia e il Patto anti-Comintern con il Giappone, la Spagna, l'Ungheria e la stessa Italia.

Nel 1938 Hitler annettè l'Austria alla Germania. La motivazione portata dal Führer fu che si trattava di una popolazione di stirpe tedesca. Lo stesso motivo fu usato per rivendicare, poche settimane dopo, il territorio dei Sudeti, ossia la parte nord-occidentale della Cecoslovacchia. Con il Patto di Monaco fra Italia, Germania, Regno Unito e Francia le potenze occidentali stabilirono che la Cecoslovacchia avrebbe dovuto cedere “pacificamente” alla Germania il territorio dei Sudeti, abitato da tre milioni di persone di lingua tedesca. Nella primavera del 1939, attuando il suo programma espansionistico, la Cecoslovacchia fu occupata militarmente dalla Germania, dividendola in due Stati. Hitler dopo aver conquistato la città libera di Memel, in Lituania, rivolse le sue minacce alla Polonia, reclamando la città di Danzica e la creazione di un “corridoio” che unisse la Prussia orientale al resto della Germania.

Attività proposta: dopo aver letto il testo sopra riportato, rispondete alle seguenti domande.

- 1) Che cosa prevedeva il programma espansionistico di Hitler?

- 2) Quale fu il primo obiettivo della Germania sul piano della politica estera, che rappresentò la prima uscita del terzo Reich al di fuori dei confini stabiliti da Versailles?

- 3) Quando e come avvenne la conquista della Cecoslovacchia?

- 4) La Germania che cosa pretendeva dalla Polonia?

Esercitazione di confronto finale del lavoro di gruppo (cooperative learning)

1-2) Confrontate i documenti del NSDAP e il testo legislativo di Norimberga. Completate la seguente tabella indicando accanto a ciascuno degli aspetti evidenziati il/i punto/i del programma e delle leggi.

Aspetti evidenziati	Tesi del NSDAP	Leggi di Norimberga
Es. Cittadino tedesco (sangue)		

1-2) La discriminazione degli ebrei sul piano del riconoscimento della cittadinanza era già contenuta nel programma del NSDAP (1920)

1-2) Perché le leggi di Norimberga vengono considerate razziste?

3) Riportate in sintesi i principi fondamentali del pensiero di Hitler (Mein Kampf)

- -
- -

4) Completate il grafico temporale riportando gli eventi più significativi del periodo (1935-1939)

ALLEGATO N.12

La situazione degli ebrei in Europa

In Europa occidentale quasi tutti gli ebrei erano integrati culturalmente ed economicamente

Nel 1791 la Francia era stata il primo paese a concedere agli ebrei il diritto di cittadinanza sulla spinta degli ideali egualitari della Rivoluzione.

L'accesso degli ebrei francesi al diritto di cittadinanza, oltrepassò le frontiere della Francia rivoluzionaria, si verificò anche in Inghilterra, in Austria, in Germania. Residenti per la maggior parte in grandi città come Berlino, Vienna, Parigi, Londra o Amsterdam, erano in genere uomini d'affari, banchieri, commercianti, medici, insegnanti, tutti inseriti in una società in cui esercitavano a pieno i loro diritti. Alcuni tendevano all'assimilazione: poco per volta le pratiche religiose non venivano più osservate, i matrimoni misti si moltiplicavano, e non mancavano neppure le conversioni al cristianesimo, soprattutto in Germania.

Gli ebrei nella Germania degli anni Venti

Nel 1925 nella Germania repubblicana vi erano circa 550.000 ebrei, esattamente l'1 per cento della popolazione tedesca totale. Pochi di essi erano operai salariati dell'artigianato o dell'industria, e meno ancora erano i lavoratori agricoli o gli agricoltori. Circa i tre quarti di tutti gli ebrei occupati erano impiegati nell'industria e nel commercio, nelle professioni e nel settore bancario. A paragone della Russia o della Romania, dove gli ebrei soffrivano di una povertà estrema, di un'intensa ostilità popolare ed erano ufficialmente discriminati, la Germania era uno stato di diritto che riconosceva agli ebrei i diritti legali fondamentali. Non che in Germania non ci fosse l'antisemitismo. Soprattutto nei primi anni del dopoguerra e ancora dopo il crollo economico ci fu una ripresa di rabbiosa persecuzione antiebraica nella vecchia e nuova destra. Questo antisemitismo faceva leva sull'antica ostilità per gli ebrei. Negli anni venti l'antisemitismo divenne particolarmente vivace in Germania in quanto nuovi partiti e associazioni lo inglobarono nel loro credo politico.

Attività proposta: dopo aver letto il brano sopra riportato, rispondete alle domande:

- 1) Quando e quale paese fu il primo a concedere agli ebrei il diritto di cittadinanza?
- 2) Prova a spiegare il termine "assimilazione"
- 3) Qual era la condizione degli ebrei in Germania negli anni Venti?
- 4) Che cosa accadde negli anni del primo dopoguerra? Che cosa si può aggiungere al riguardo?

Mein Kampf=

Putsch=

SA, SS, Gestapo=

Diaspora=

3. Indica accanto a ciascuna definizione il termine corrispondente, tra quelli suggeriti; sono state aggiunte alcune voci.

Con questo termine si definivano le antiche popolazioni del gruppo linguistico indoeuropeo. I razzisti tedeschi lo usarono per indicare gli Europei di "razza pura", vale a dire tedesca.

.....

Rito delle religioni antiche greca ed ebraica, consistente nel sacrificio di una vittima mediante combustione completa.

.....

Indica le azioni dirette all'eliminazione fisica di un'intera popolazione.

.....

S'intende un'attività che mira a far conoscere e apprezzare un'idea, una persona, un prodotto.

.....

Atto di tormentare un individuo o un gruppo di individui a causa della loro razza, religione, colore, origine o altra caratteristica distintiva.

.....

Sistema di idee e di principi che sta alla base di un movimento politico e religioso.

.....

E' il comportamento di colui non sopporta, che è insofferente verso qualcuno o verso qualcosa e reagisce con atti violenti.

.....

Movimento politico-religioso inteso a ricostruire in Palestina una sede nazionale ebraica che offrisse agli ebrei dispersi nel mondo una patria comune.

.....

Il nome deriva dal patriarca biblico Sem, uno dei figli di Noè. A lui si ricollegava la discendenza del popolo ebraico, ma anche di altri popoli delle regioni del Medio Oriente, fra cui gli arabi.

Si ha quando alcuni individui o gruppi vengono trattati diversamente dagli altri a causa della loro origine, razza, idea politica ecc.

Indica lo sterminio degli ebrei.

(Olocausto, intolleranza, antisemitismo, discriminazione, ariani, persecuzione, ideologia, propaganda, Shoah, genocidio, Sionismo, semita, boicottaggio)

4. Metti in ordine cronologico i seguenti eventi.

(NSDAP, Repubblica di Weimar, Le leggi di Norimberga, Dachau, la notte dei cristalli, Pustch, Guglielmo II, Stato totalitario, Mein Kampf, Crisi del '29, prestiti americani, Hindenburg, Trattato di Versailles, Lega di Spartaco, boicottaggio contro le attività, annessione dell'Austria, conquista della Cecoslovacchia, scioglimento dei partiti).

- 1. 11.
- 2. 12.
- 3. 13.
- 4. 14.
- 5. 15.
- 6. 16.
- 7. 17.
- 8. 18.
- 9.
- 10.

ALLEGATO N. 14

E. Wiesel, La notte.

Informazioni sull'autore

- 1) Quando nacque Elie Wiesel?
- 2) Qual è il luogo di nascita di Elie Wisel?
- 3) Dove vive oggi?
- 4) Che cosa insegna?

Domande di comprensione del testo:

Chi è il protagonista del libro?

Come viene descritta da Elie la vita della sua città?

Come era composta la famiglia di Elie?

Qual era il suo interesse più grande?

Qual era l'occupazione lavorativa dei suoi genitori?

Che cosa accadde a Sighet nei primi mesi del 1942?

Chi era Moshè lo Shammash?

Qual è la sua vicenda?

Come visse la comunità ebraica del villaggio di Sighet fino alla primavera del 1944?

Chi aveva cercato di avvertire gli ebrei della tragedia imminente? Perché non era stato creduto?

Quali sono i fatti che hanno suscitato le prime inquietudini nella comunità ebraica, anche se stemperate dall'ottimismo?

Quando gli ebrei si rendono conto della serietà delle misure prese contro di loro?

Perché anche rinchiusi nel ghetto continuano ad illudersi?

Qual è la notizia che getta nell'angoscia la comunità ebraica?

Come si preparano le famiglie per il viaggio?

Come vengono visti dagli occhi di Elie gli ebrei costretti ad abbandonare il ghetto?

Quanti anni aveva Elie nel 1944?

Come viene descritto da Elie lo sfollamento della sua famiglia?

Come si svolge il viaggio verso la prima destinazione? Qual è?

Chi è la signora Schachter e quale sua visione si trasformerà in una tragica verità?

Quando viene separata la famiglia di Elie?

Quali risposte fornisce Elie al dottor Mengele nel corso della prima selezione?

Qual è lo stato d'animo di padre e figlio rimasti insieme?

Che cosa dice Elie della sua prima, lunga notte al campo?

Hai capito ora perché il libro è intitolato "La notte"?

Qual è la trafila alla quale gli ebrei sopravvissuti vengono sottoposti?

Quando e come vengono informati di dove si trovano e di quale sarà la loro sorte?

Quali sono le osservazioni di Elie?

Quali sono le prime parole umane che suonano alle orecchie del gruppo?

Qual è l'atto finale del processo di "disumanizzazione"?

Come si svolgeva la vita al campo?

In che modo si manifestava comunque l'umanità dei prigionieri?

Perché Elie ed il padre si mentono a vicenda sulla sorte degli altri membri della famiglia?

Dove vengono successivamente trasferiti Elie e il padre e quale lavoro svolgevano?

Come era l'ebreo tedesco capo del blocco di cui facevano parte?

Quali concessioni sembrano loro quasi un "lusso"?

Sia Elie sia il padre vengono selvaggiamente picchiati in circostanze diverse? Quali?

Che cosa pensa Elie mentre il padre viene picchiato?
Si può morire per un recipiente di zuppa incustodito? Come?
Che cosa accade di nuovo nella monotonia della quotidianità?
Tutti i detenuti sono obbligati ad assistere alle esecuzioni dei loro simili? Perché?
Qual è l'esecuzione che impressiona maggiormente Elie?
Qual è il pensiero di Elie in merito?
Come avvenne la cerimonia dell'ultimo giorno dell'anno?
Chi vi assiste?
Quali sono i pensieri di Elie?
Arriva la ricorrenza di Yom Kippur; quale problema si pongono i prigionieri?
Perché Elie non digiuna?
Qual è il "regalo" delle SS per il nuovo anno?
Qual era la maggior preoccupazione di chi passava davanti ai medici delle SS?
Che cosa accade al padre di Elie?
Come reagisce l'uomo alla notizia?
Perché Elie finisce all'ospedale? Perché per lui l'ospedale "non era per niente male"?
In che cosa consiste l'operazione di Elie?
Chi pronuncia la tragica frase "Hitler è l'unico che ha mantenuto le sue promesse, tutte le sue promesse con il popolo ebraico? A quale proposito?
Perché il campo deve essere evacuato?
Quale scelta si prospetta ad Elie e suo padre in occasione dell'evacuazione?
Che cosa scelgono di fare?
Perché la scelta, a loro insaputa, è quella sbagliata?
Che cosa pensa Elie dell'ultima notte trascorsa a Buna?
Come descrive Elie i prigionieri che si accingono a partire?
Come si svolge la marcia di trasferimento?
Quali sono i pensieri di Elie?
Come si sostengono a vicenda padre e figlio?
In che modo Elie si rende conto che un altro figlio, diversamente da lui, ha abbandonato il padre pensando soltanto alla propria salvezza?
Che cosa chiede a Dio?
Nel buio si sente suonare un violino. Di chi si tratta? Per che cosa suona Juliek?
Che cosa rievoca da allora in Elie il suono delle note di Beethoven?
Che cosa attende i prigionieri superstiti dalla tragica marcia nella neve?
Come si svolge il viaggio in treno e quanto dura?
Come ci si può uccidere a vicenda per qualche briciola?
A quale destinazione arriva il treno?
Quante erano le persone alla partenza sul vagone in cui si trovano Elie ed il padre e quante ne arrivano a destinazione?
Il padre di Elie sembra cedere e si ammala: quali sono le tappe del suo soffrire ed in che modo Elie si prende cura di lui?
Con che cosa Elie crede di aver dato a suo padre più soddisfazione che in tutta la sua infanzia?
Chi consiglia ad Elie di non dare più la sua razione di pane e zuppa al padre malato?
Perché Elie non può assistere il padre nel momento della sua morte?
Come si accorge che non c'è più?
Perché non piange?
Come gira la ruota della storia?
Quando viene decisa l'ultima evacuazione e perché non ha luogo?
Di che cosa si nutrono i prigionieri negli ultimi giorni?
Qual è il loro primo gesto "di uomini liberi"?
Quale prova aspetta ancora Elie? Quando ritrova la sua umanità? Che cosa vede nello specchio?

ALLEGATO N. 15

Una legge antiebraica

Decreto di polizia con il quale s'imponeva agli ebrei di esibire come segno di riconoscimento la stella gialla (1 settembre 1941)

Par.1

1. Ebrei i quali abbiano compiuto il sesto anno di età non debbono comparire in pubblico senza il distintivo della stella ebraica.
2. La stella ebraica consiste di una stella di stoffa a sei punte, grande quanto un palmo della mano, con i contorni in nero e con la scritta, pure in nero, "ebreo". Deve essere portata in maniera visibile sulla parte sinistra del petto e saldamente cucita sopra il vestito.

Par 2

Agli ebrei è proibito:

- a. lasciare lo spazio compreso dal loro quartiere di abitazione senza un permesso scritto delle autorità di polizia locali;
- b. portare medaglie, o decorazioni simili.

Par. 3

I parr.1 e 2 non verranno applicati:

- a. per i coniugi ebrei dei matrimoni misti, qualora ci siano figli e costoro non siano considerati ebrei e inoltre nel caso che il matrimonio sia sciolto oppure che l'unico figlio sia caduto nella guerra in corso;
- b. per la moglie ebrea di un'unione matrimoniale mista senza figli.

Par. 4

1. chi contravviene deliberatamente o per negligenza alle norme di cui ai parr. 1 e 2, verrà punito con una multa sino a 150 marchi o con un arresto sino a sei settimane.
2. ulteriori misure di sicurezza adottate dalla polizia e norme in base alle quali viene comminata una pena maggiore, rimangono inalterate.

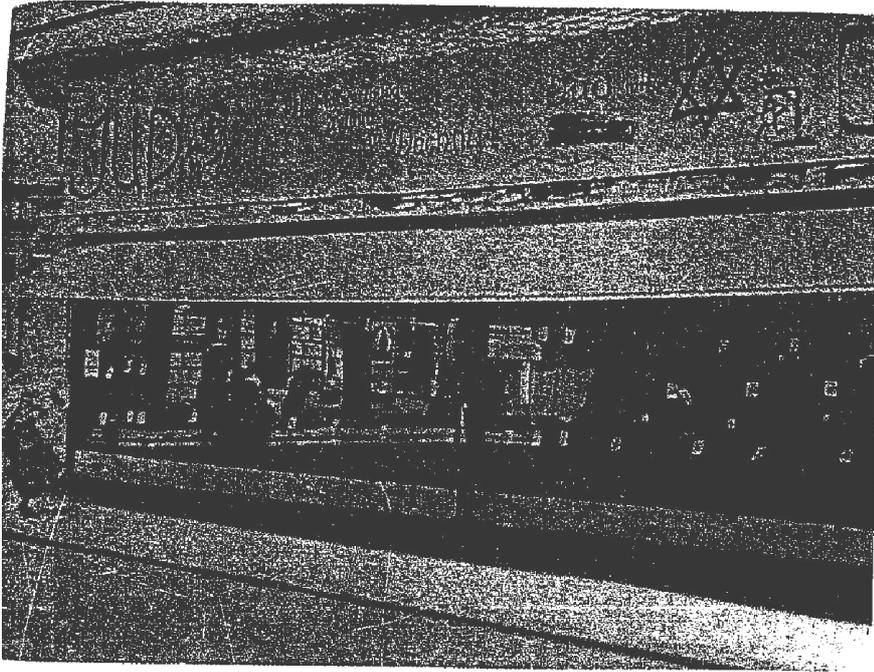
Attraverso le immagini



Ragazzi ammassati
dietro il filo spinato
ad Auschwitz.



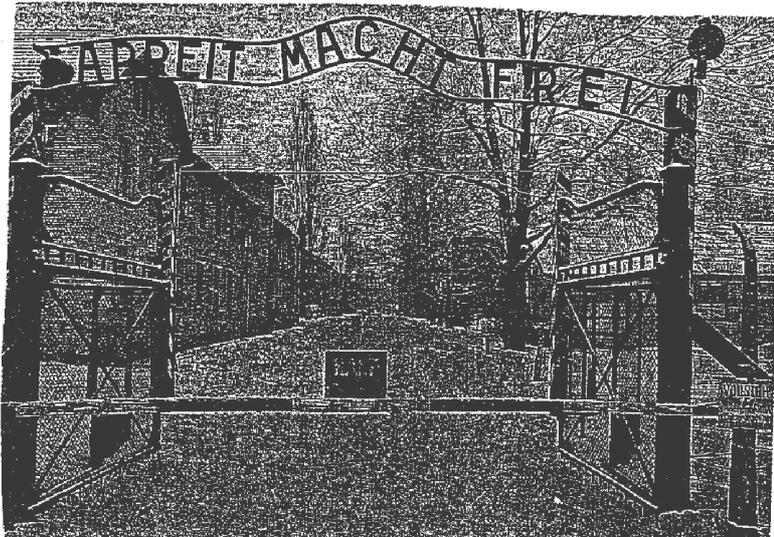
Interno di una baracca
nel lager nazista di
Buchenwald.



1.



2.



3.

1. Vienna 1938: negozio di un sarto ebreo, imbrattato di disegni e di scritte antisemite. (L'Austria era stata annessa al Reich nel marzo del 1938). La scritta dice: Ebreo, se tu cancelli questi segni, sei pronto per un piccolo viaggio a Dachau!
2. La stella di Davide: dal 1933 agli Ebrei residenti nel Reich era stato imposto di portare bene in vista sul petto una stella gialla, che li rendeva immediatamente riconoscibili.
3. L'ingresso del Lager di Auschwitz, su cui campeggia la scritta "Il lavoro rende liberi".

Documenti e letture

I forni crematori

Rudolf Hesse, ufficiale delle SS, per due anni fu il comandante di Auschwitz, il più grande campo di concentramento nazista, dove vennero uccisi due milioni di Ebrei

Processato da un tribunale polacco alla fine della guerra, venne condannato a morte. In carcere, in attesa dell'esecuzione, scrisse la sua autobiografia dove, con freddezza burocratica, illustrò il funzionamento del lager,

"La selezione avveniva come segue: i vagoni venivano fatti scaricare uno dopo l'altro. Dopo aver depresso i bagagli, gli Ebrei dovevano sfilare uno per volta davanti a un medico delle SS che giudicava della loro validità.

Gli abili venivano inviati immediatamente nel campo, in piccoli gruppi. La loro percentuale era del 25-30% sulla media totale di tutti i trasporti, ma all'interno di ciascun trasporto era oscillante. Ad esempio, la media degli Ebrei greci validi era solo del 15%, mentre vi erano trasporti dalla Slovacchia col 100% di individui validi. I medici e il personale sanitario ebrei venivano condotti senza eccezioni nel campo.

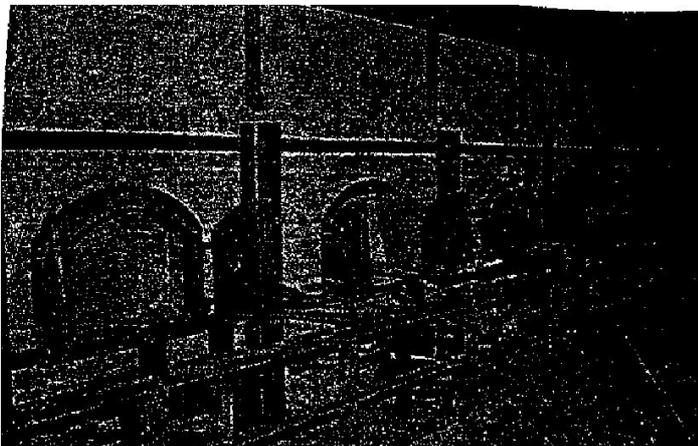
Fin dalle prime cremazioni all'aperto, apparve chiaro che questo sistema non poteva essere applicato durevolmente. Col tempo cattivo, o con il vento forte, la puzza della cremazione si diffondeva tutto intorno per chilometri e chilometri, cosicché tutta la popolazione circostante parlava della cremazione degli Ebrei, nonostante la contropropaganda svolta dal Partito e dagli uffici amministrativi. Tutti i militi SS che partecipavano alle operazioni di sterminio erano tenuti al più rigoroso segreto su tutta la faccenda.

Si passò quindi alla lapida pianificazione e alla definitiva costruzione dei due grandi forni crematori, che entrarono in funzione nella primavera del 1943. Avevano ciascuno cinque forni a tre stanze. Un montacarichi trasportava i cadaveri fino ai forni che si trovavano in alto.

Le camere a gas avevano una capacità di circa 3000 persone l'una, ma queste cifre non furono mai raggiunte perché i singoli trasporti non furono mai così numerosi.

Secondo i calcoli della ditta Erfurt che li aveva costruiti, i due crematori avrebbero dovuto cremare nelle 24 ore 1500 persone ciascuno. Ma la scarsità di materiale dovuta alla guerra costrinse i costruttori a lavorare in economia.

I forni dovevano essere protetti alla vista per mezzo di un muro o di siepi, ma non fu possibile realizzare questo piano per mancanza di materiale. Provvisoriamente tutti i luoghi di sterminio furono celati con reti mimetizzanti “.



Forni crematori nel campo di sterminio di Auschwitz

Glossario

Campo di concentramento: prigione organizzata non in celle, ma in baracche-dormitorio. I campi di concentramento furono usati dai nazisti per alloggiare migliaia di persone in condizione intollerabilmente disumane

Campo di lavoro: campi di prigionia in cui la manodopera gratuita dei detenuti veniva sfruttata per l'industria o per le necessità belliche

Campo di sterminio: centri stabiliti per lo più in zone rurali e progettati per l'annientamento di massa. Sei di essi (Auschwitz, Treblinka, Sobibor, Maidanek, Chelmno e Belzec) furono impiantati e usati esclusivamente per l'assassinio degli ebrei

Deportazione: trasferimento forzato di persone in luoghi lontani da quelli di residenza.

Espropriazione: l'atto di prendere possesso della proprietà di qualcuno, specialmente a opera di una istituzione pubblica verso un privato cittadino.

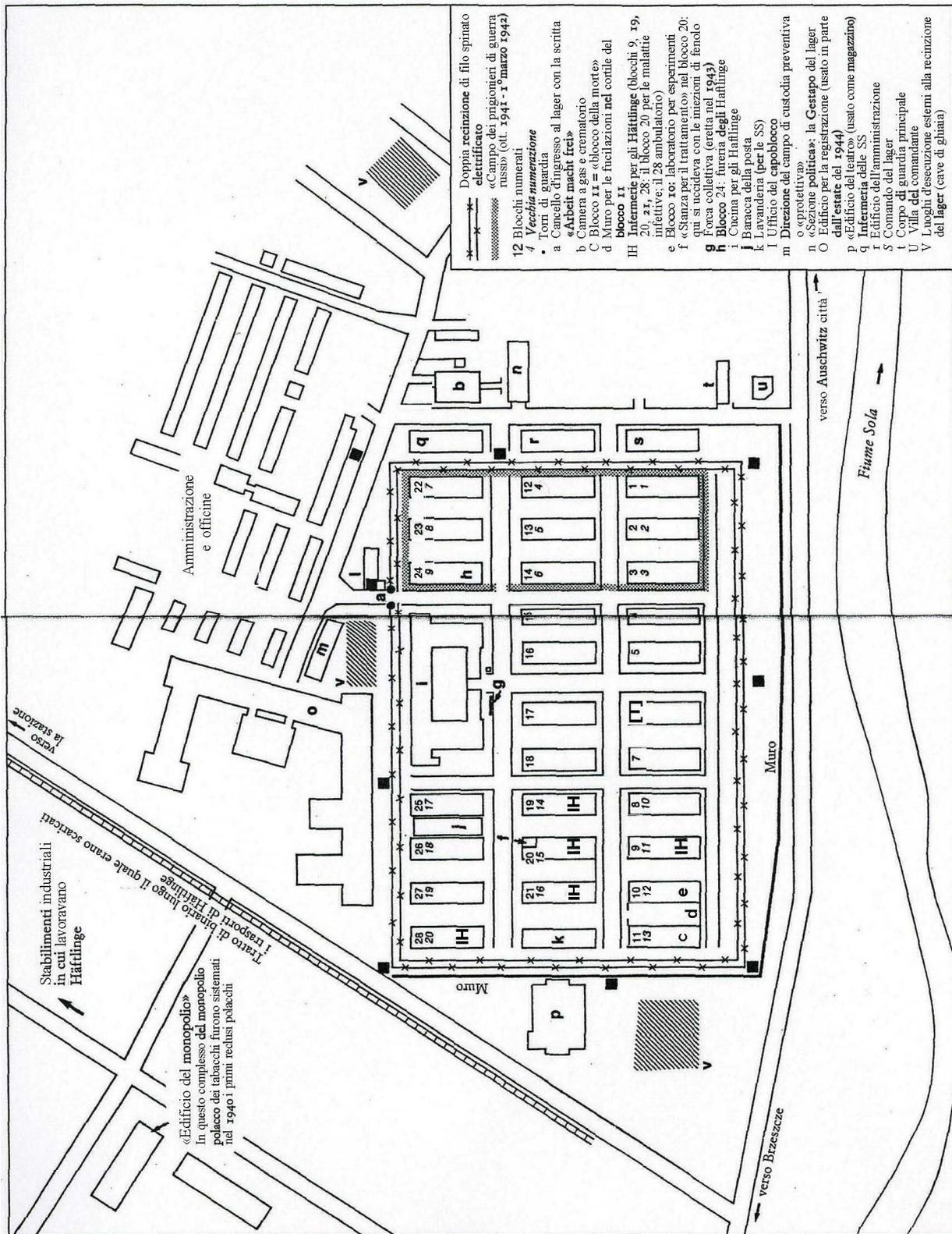
Espulsione: l'atto di mandare via, ovvero di cacciare una persona da una città, da un paese, da un incarico.

Ghetto: quartiere di una città circondato da mura in cui gli ebrei erano obbligati a risiedere. Ora la parola si usa anche per indicare quartieri, isolati o intere città prevalentemente abitati da gruppi minoritari; in questo caso le barriere saranno di tipo socio-economico, e non fisico.

Talmud: l'insieme della Mishnah e della Gemara, ovvero delle leggi giudaiche tramandate oralmente e poi messe per iscritto; è l'autorità suprema del diritto ebraico.

Torah: letteralmente significa "insegnamento". Consta dei cinque libri di Mosè: la Genesi, l'Esodo, il Levitico, i Numeri e il Deuteronomio. Il termine si riferisce anche al rotolo di pergamena che porta scritto a mano tutto il testo dei cinque libri.

Piantina del campo di base di Auschwitz



Auschwitz I (campo base). Estensione 1943-44.

Carta geografica dei campi di sterminio e di concentramento



ALLEGATO N.21

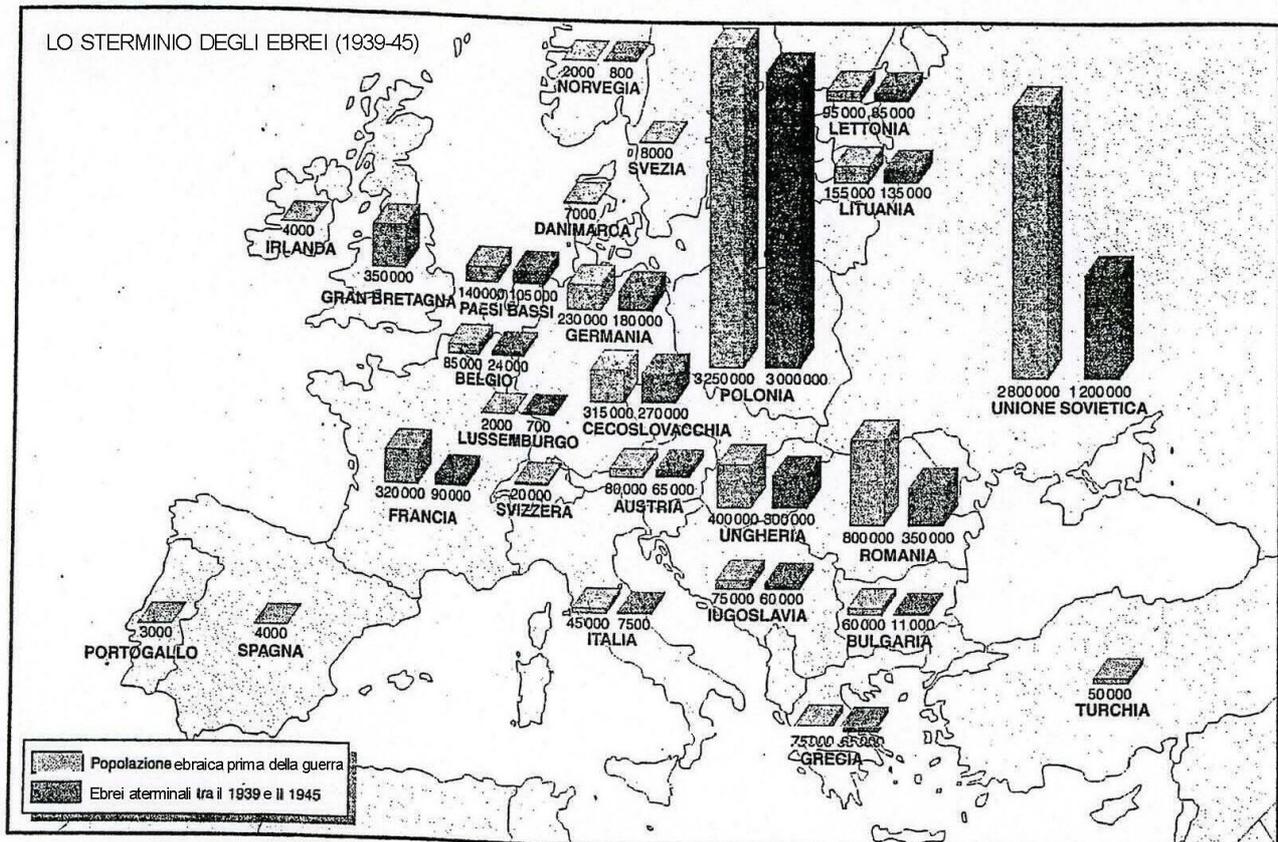
Le perdite della popolazione ebraica dal 1939 al 1945

Stato	- 1939	1939- 1945	Stato	- 1939	1939- 1945
Germania			Italia		
Austria			Francia		
Cecoslovacchia			Lussemburgo		
Polonia			Belgio		
Ungheria			Paesi Bassi		
Romania			Russia		
Bulgaria			Lituania		
Iugoslavia			Lettonia		
Grecia			Norvegia		

Esercitazione

1. Riportate sulla tabella i dati della cartina relativi allo sterminio degli ebrei (1939-45).
2. Utilizzando i dati della tabella, calcolate le perdite della popolazione ebraica per ciascuno stato.
3. In quali stati la percentuale degli ebrei sterminati è maggiore? Provate a formulare qualche ipotesi . Discutete e confrontate le vostre osservazioni con quelle della classe.

I dati della popolazione ebraica prima e dopo lo sterminio nazista



ALLEGATO N.22

La popolazione ebraica presente nel mondo

Continente	1939	1948	+	-	motivi
America del Nord	4.665.000	5.235.000			
America del Sud	420.000	525.000			
Europa dell'Ovest	1.265.000	1.035.000			
Europa dell'Est	5.270.000	2.665.000			
Urss europea	2.800.000				
Urss asiatica	220.000				
Asia	350.000	650.000			
Palestina	450.000				
Israele		650.000			
Nord Africa	520.000	580.000			
Sud Africa	150.000	120.000			
Australia	35.000	35.000			
Numero complessivo					
Continente e numero complessivo di ebrei					

Esercitazione

1. Analizza i dati del 1939 della tabella e calcola il numero complessivo di ebrei presenti nel mondo
2. Individua il continente nel quale si concentra la maggioranza della popolazione ebraica. Calcola il numero complessivo di ebrei in esso presenti.
3. Analizza i dati del 1948 della tabella e calcolate il numero complessivo di ebrei presenti nel mondo
4. Individua il continente nel quale si concentra la maggioranza della popolazione ebraica. Calcola il numero complessivo di ebrei in esso presenti.
5. Osserva il numero degli ebrei presenti nei vari continenti confrontando i rispettivi dati tra il 1945 e il 1948, e completa la tabella con il + nel caso fossero aumentati, con il – nel caso fossero diminuiti e con l' = nel caso non avessero subito modificazioni e calcolate il numero complessivo in termini di perdite, in termini di aumento e in termini di uguaglianza.
6. Individua il continente nel quale si registra l'aumento del numero degli ebrei e quello nel quale si registra la diminuzione del numero degli ebrei
7. Prova a formulare qualche ipotesi di spiegazione.

Sotto il cielo di Terezin

Di nuovo l'orrore ha colpito il ghetto,
un male crudele che ne scaccia ogni altro.
La morte, demone folle, brandisce una gelida falce
che decapita intorno le sue vittime.

I cuori dei padri battono oggi di paura
e le madri nascondono il viso nel grembo.
La vipera del tifo strangola i bambini
e preleva le sue decime dal branco.

Oggi il mio sangue pulsa ancora,
ma i miei compagni mi muoiono accanto.
Piuttosto di vederli morire
vorrei io stessa trovare la morte.

Ma no, mio Dio, noi vogliamo vivere!
Non vogliamo vuoti nelle nostre file.
Il mondo è nostro e noi lo vogliamo migliore.
Vogliamo fare qualcosa. E' vietato morire!

Scritta dalla dodicenne Eva Picková di Nymburk, nata il 15.5.1929, deportata a Terezin il 16.4.1942, morta il 18.12.1943 ad Auschwitz.

La storia di Ida: un'altra sopravvissuta

La lettura della testimonianza di Ida viene assegnata per casa, dopodiché la classe verrà suddivisa in sei gruppi di quattro allievi, cui verranno assegnati alcuni argomenti da approfondire con domande guidate:

- a) la cattura, il viaggio, l'arrivo ad Auschwitz, l'impatto con i persecutori, lo smembramento della famiglia;
- b) la perdita di ogni forma di umanità e le selezioni;
- c) il lavoro, le forme di resistenza nel campo e l'elusione dei divieti;
- d) la liberazione, il ritorno in Italia e la rabbia di Ida verso l'indifferenza.

Le domande-guida potrebbero essere all'incirca così formulate:

- a) Ida bambina subisce le conseguenze delle leggi razziali italiane: quali?
 - Perché viene arrestata con la famiglia?
 - Dopo l'arresto dove viene trasferita?
 - Come si svolge il viaggio verso Auschwitz?
 - Come viene divisa la famiglia?
 - Come appaiono alla ragazzina i tedeschi?
 - Perché Ida e la sorella devono mentire sull'età?
- b) Quali sono le fasi della progressiva spoliazione di ogni identità che subiscono Ida e Stellina?
 - Come avvenivano le selezioni?
 - Perché le ragazze del blocco sette cui vengono assegnate appaiono loro come delle dive del cinema?
- c) Quale lavoro dovevano svolgere le ragazze?
 - Quali erano le trasgressioni ai divieti, malgrado i controlli?
 - Quali erano le forme di resistenza?
 - Qual era la forma di resistenza di Ida?
 - Quali sono le amicizie che stringono con le compagne?
 - Come viene stroncata la resistenza?
- d) Come avviene la marcia della morte dopo l'evacuazione del campo?
 - Come viene descritto l'arrivo degli americani?
 - Come si realizza il ritorno in Italia?
 - Quali difficoltà incontrano tornate nella loro città?
 - Come si evidenzia l'intraprendenza delle due sorelle?
 - In che cosa consiste la rabbia di Ida?
 - Quando parla di indifferenza a quali situazioni si riferisce?

Le risposte alle domande verranno lette dai membri dei gruppi e condivise, costituendo il presupposto per l'elaborazione di uno schema conclusivo alla lavagna mediante interventi individuali che potrebbe essere utilizzato ed approfondito nella trattazione della vicenda di Elie:

Strategie di annientamento messe in atto dai persecutori	Forme di resistenza messe in atto dai perseguitati
<ul style="list-style-type: none"> - deportazione - viaggio estenuante - separazione delle famiglie - selezioni - sfruttamento nel lavoro schiavile - sfruttamento integrale delle vittime 	<ul style="list-style-type: none"> - conservazione, per quanto possibile, di affetti familiari - allacciamento di amicizie - contravvenzione di divieti - solidarietà reciproca - messa in atto di forme di resistenza personale o collettiva

La Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo

Preambolo

[...] Considerato che il fanciullo, a causa della sua immaturità fisica e intellettuale, ha bisogno di una particolare protezione e di cure speciali compresa una adeguata protezione giuridica, sia prima che dopo la nascita;

Considerato che la necessità di tale particolare protezione è stata enunciata nella Dichiarazione del 1924 sui diritti del fanciullo ed è stata riconosciuta nella Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo come anche negli statuti degli istituti specializzati e delle Organizzazioni internazionali che si dedicano al benessere dell'infanzia;

Considerato che l'umanità ha il dovere di dare al fanciullo il meglio di se stessa, l'Assemblea Generale proclama la presente Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo affinché esso abbia una infanzia felice e possa godere, nell'interesse suo e di tutta la società, dei diritti e delle libertà che vi sono enunciati; invita i genitori, gli uomini e le donne in quanto singoli, come anche le organizzazioni non governative, le autorità locali e i governi nazionali a riconoscere questi diritti e a fare in modo di assicurarne il rispetto per mezzo di provvedimenti legislativi e di altre misure da adottarsi gradualmente in applicazione dei seguenti principi:

Principio primo

Il fanciullo deve godere di tutti i diritti enunciati nella presente Dichiarazione. Questi diritti debbono essere riconosciuti a tutti i fanciulli senza eccezione alcuna, e senza distinzione e discriminazione fondata sulla razza, il colore, il sesso, la lingua, la religione, le opinioni politiche o di altro genere, l'origine nazionale o sociale, le condizioni economiche, la nascita, o ogni altra condizione, che si riferisca al fanciullo stesso o alla sua famiglia.

Principio secondo

Il fanciullo deve beneficiare di una speciale protezione e godere di possibilità e facilitazioni, in base alla legge e ad altri provvedimenti, in modo da essere in grado di crescere in modo sano e normale sul piano fisico, intellettuale, morale, spirituale e sociale, in condizioni di libertà e di dignità. Nell'adozione delle leggi rivolte a tal fine, la considerazione determinante deve essere il superiore interesse del fanciullo.

Principio terzo

Il fanciullo ha diritto, sin dalla nascita, a un nome e una nazionalità.

Principio quarto

Il fanciullo deve beneficiare della sicurezza sociale. Deve poter crescere e svilupparsi in modo sano. A tal fine devono essere assicurate, a lui e alla madre le cure mediche e le protezioni sociali, specialmente nel periodo precedente e seguente alla nascita. Il fanciullo ha diritto ad una alimentazione, ad un alloggio, a svaghi e a cure mediche adeguate.

Principio quinto

Il fanciullo che si trova in una situazione di minoranza fisica, mentale o sociale ha diritto a ricevere il trattamento, l'educazione e le cure speciali di cui esso necessita per il suo stato o la sua condizione.

Principio sesto

Il fanciullo, per lo sviluppo armonioso della sua personalità ha bisogno di amore e di comprensione. Egli deve, per quanto è possibile, crescere sotto le cure e la responsabilità dei genitori e, in ogni caso, in atmosfera d'affetto e di sicurezza materiale e morale. Salvo circostanze eccezionali, il bambino in tenera età non deve essere separato dalla madre. La società e i poteri pubblici hanno il dovere di aver cura particolare dei fanciulli senza famiglia o di quelli che non hanno sufficienti mezzi di sussistenza. E' desiderabile che alle famiglie numerose siano concessi sussidi statali o altre provvidenze per il mantenimento dei figli.

Principio settimo

Il fanciullo ha diritto a una educazione che, almeno a livelli elementare, deve essere gratuita e obbligatoria. Egli ha diritto a godere di una educazione che contribuisca alla sua cultura generale e gli consenta, in una situazione di eguaglianza e di possibilità, di sviluppare le sue facoltà, il suo giudizio personale e il suo senso di responsabilità morale e sociale, e di divenire un membro della società.

Principio ottavo

In tutte le circostanze, il fanciullo deve essere fra i primi a ricevere protezione e soccorso.

Principio nono

Il fanciullo deve essere protetto contro ogni forma di negligenza, di crudeltà o di sfruttamento. Egli non deve essere sottoposto a nessuna forma di tratta. Il fanciullo non deve essere inserito nell'attività produttiva prima di avere raggiunto un'età minima adatta. In nessun caso deve essere costretto o autorizzato ad assumere un'occupazione o un impegno che nuocciano alla sua salute o che ostacolino il suo sviluppo fisico, mentale o morale.

Principio decimo

Il fanciullo deve essere protetto contro le pratiche che possono portare alla discriminazione razziale, alla discriminazione religiosa e ad ogni altra forma di discriminazione. Deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e di fratellanza universale, e nella consapevolezza che deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza al servizio dei propri simili.

ALLEGATO N.26

Lavoro di recupero

Riassunto cronologico

1918	Nella Germania sconfitta viene proclamata la Repubblica, detta di Weimar dalla città in cui si insedia l'Assemblea Costituente
1919	L'Assemblea Costituente emana La Costituzione della Repubblica di Weimar. A Berlino la lega degli spartachisti (l'ala sinistra della socialdemocrazia) organizza un'insurrezione che venne stroncata dall'esercito.
1919-1923	La Germania è sconvolta da attentati terroristici e tentativi insurrezionali causati da gravi tensioni sociali (umiliazioni per i Trattati di pace) e dalla disastrosa situazione economica (pagamento dei danni di guerra).
1923	Il Partito nazionalsocialista (nazista) tenta un colpo di Stato a Monaco di Baviera, scoperto e stroncato. Viene arrestato Adolf Hitler, uno dei partecipanti.
1924	Adolf Hitler in carcere scrive il libro Mein Kampf, ove enuncia il suo programma, fondato sul nazionalismo, razzismo, anticomunismo, antiparlamentarismo.
1924-1929	Si registra una ripresa economica grazie a un'importante riforma monetaria e ai finanziamenti americani.

1929	Gli effetti della crisi economica si avvertono anche in Germania: l'economia subisce un nuovo tracollo.
1932	Alle elezioni il partito nazista si dimostra il più forte (37%).
1933	Il Presidente Hindenburg nomina Hitler cancelliere. I nazisti incendiano il Parlamento e incolpano il Partito comunista. Hitler ottenne pieni poteri. Primi provvedimenti contro gli ebrei (boicottaggio, espulsione dall'amministrazione pubblica, dalla magistratura, dall'insegnamento e dalle libere professioni) A Dachau fu costruito il primo lager (inizialmente per gli oppositori politici).

1934	Muore Hindenburg: Hitler nomina se stesso Führer e Capo dello Stato a vita, dando inizio alla costruzione di un regime totalitario.
1935	Con le "Leggi di Norimberga" gli Ebrei vengono privati della cittadinanza tedesca e di quasi tutti i diritti civili.
1936	Grande ripresa dell'industria tedesca che lavora soprattutto per il riarmo. Hitler occupa la Renania (contravvenendo al Trattato di Versailles)
1938	La Germania invade l'Austria (12 marzo). "Notte dei cristalli" (8-9 nov): in tutta la Germania vengono compiute violenze contro gli ebrei con devastazione delle sinagoghe, delle case, dei beni. Occupa il territorio dei Sudeti, in Cecoslovacchia.
1939	Conquista della Cecoslovacchia Aggressione alla Polonia (sett.) Scoppio II guerra mondiale

Lavoro di recupero

Il razzismo. Un insulto alla ragione

Una fra le peggiori forme di *intolleranza* è quella che si manifesta nei confronti di un popolo: il *razzismo*. Le radici del razzismo, infatti, affondano nella profonda irrazionale paura del “diverso”, nell’egoismo più gretto e in una smisurata superbia. Il suo frutto è sempre stato l’odio, la distruzione e la morte.

Il razzismo afferma la superiorità di una razza sulle altre e la necessità di mantenere tale *razza* pura, proteggendola da ogni mescolanza.

La razza è un aspetto di quella ricchezza e *diversità* che contraddistingue la specie umana. La razza è diversità di alcuni caratteri, ma diversità non vuol dire superiorità o inferiorità.

Le teorie sulla superiorità di una razza o di un popolo nei confronti degli altri non hanno alcun fondamento scientifico e sostenerle è un’offesa, prima che all’uomo, alla ragione.

In realtà dietro il razzismo ci sono sempre interessi molto concreti, alla parola “razza” ricorre spesso chi vuole, facendo leva sull’ignoranza e sull’egoismo, raggiungere con la forza e la prevaricazione concreti obiettivi politici ed economici.

Non più di cinquant’anni or sono in Germania milioni di ebrei furono uccisi dai nazisti in nome della superiorità della razza ariana. Fu Hitler a scatenare la violenza contro il popolo ebraico, facendo leva su un odio antico che per secoli aveva covato in Europa. Le persecuzioni contro gli ebrei hanno, infatti, una lunghissima storia, iniziano nel IV secolo e periodicamente in questa o quella regione del mondo cristiano si riaccendono. La politica razziale hitleriana sosteneva che gli ebrei costituivano il più grave pericolo di corruzione della superiore razza ariana e perciò dovevano essere eliminati. La cosiddetta “Soluzione Finale” prevedeva, infatti, la loro eliminazione fisica. In realtà dietro queste deliranti dichiarazioni c’erano ben più concreti motivi economici: le ricchezze requisite agli ebrei erano indispensabili per finanziare la guerra di conquista scatenata da Hitler.

La storia ci insegna che le teorie razziste trovano molto seguito in momenti di particolare disagio e difficoltà. Quando la vita è difficile, quando l’avvenire si presenta incerto e mancano i punti di riferimento è facile, anche se non è mai giustificabile, che l’insoddisfazione si trasformi in rabbia e spesso a farne le spese sono proprio i più deboli. Questo è proprio ciò che sta accadendo in Europa e negli Stati Uniti d’America dove il razzismo si sta manifestando in maniera sempre più evidente.

Anche in Italia, purtroppo, negli ultimi tempi si sono verificati episodi di violenza e intolleranza contro gli immigrati. Eppure la nostra storia avrebbe dovuto insegnarci qualcosa.

Non è passato troppo tempo, infatti, da quando tanti italiani, costretti dalla miseria, hanno vissuto in prima persona il dramma dell’emigrazione e della discriminazione: in Germania, in Belgio, negli Stati Uniti. Allora noi ci scandalizzavamo e accusavamo di razzismo gli altri. Perché quindi alcuni di noi si comportano oggi allo stesso modo?

Attività di recupero:

1) Completa ogni frase utilizzando le parole fornite di seguito; sono state aggiunte alcune voci.

a) L'.....è propria di colui che è insofferente verso qualcuno o verso qualcosa e agisce con atti violenti per eliminare ciò che non accetta.

b) Ogni essere umano èdall'altro e difendere questa specificità è un diritto, così come è un dovere rispettare la.....degli altri.

c) Si ha.....quando alcuni individui o gruppi vengono trattati diversamente dagli altri a causa, per esempio, della loro origine, razza, idea politica, fede religiosa, lingua, cultura.

d) La.....è l'insieme degli individui di una specie che si differenziano da altri gruppi della stessa specie per alcuni caratteri costanti e trasmissibili. E' dunque un aspetto di quella ricchezza e diversità che contraddistingue la specie umana.

e) Le radici del, infatti, affondano nella profonda e irrazionale paura del "diverso", affermando la superiorità di una razza sulle altre.

tolleranza- discriminazione- diverso- razza- intolleranza- razzismo- altruismo- diversità-egoismo.

2) Indica quale dei due modi di sentire è tipico di un atteggiamento egoistico e quale, invece, è proprio di un atteggiamento altruistico.

a) Pensare di essere una parte del tutto, un piccolo ingranaggio nato per contribuire al funzionamento della società. Andare verso gli altri con la consapevolezza di far parte di una comunità più vasta, l'umanità, ed essere in grado di cogliere tutta la ricchezza che la diversità ci offre.

Atteggiamento.....

b) Sentirsi al centro del mondo e pensare solo ai propri interessi e credere che gli altri siano solo il resto dell'umanità, vivendo la diversità non come una ricchezza dell'universo di cui facciamo parte.

Atteggiamento.....

3) Un episodio di cronaca che non ci fa onore, segno di intolleranza e di inciviltà. Descrivilo e cerca di spiegarne le cause.

2) Chi è il protagonista del racconto? (/1)

3) Com'è composta la sua famiglia? (/1)

4) Dove viveva? (/1)

5) Perché deve lasciare il suo villaggio? (/1)

6) Dove viene trasferito con la sua famiglia? (/1)

7) Perché la famiglia viene separata? (/1)

8) Come si svolgeva la vita al campo? (/2)

9) Perché il padre si ammala? (/1)

10) Riferisci due fatti della vicenda che ti hanno particolarmente colpito. (/2)

