

Caterina Ciccopiedi  
Carlo Greppi

Valentina Colombi  
Marco Meotto

**TRAME**  
DEL  
**TEMPO**

**GUIDA** ALLE

**SPECIMEN**

**LEZIONI**

**E**

**DIDATTICA**  
**DIGITALE**

Editori  
Laterza

Progettazione e contenuti della Guida: **Marco Meotto** e **Francesca Rocca**.

Progettazione contenuti digitali: **Enrica Bricchetto**.

Contenuti digitali: **Enrica Bricchetto** con **Caterina Ciccopiedi** (primo volume), **Valentina Colombi** (secondo volume), **Carlo Greppi** (terzo volume).

Coordinamento e progettazione dell'opera: **Giovanna Mollica**.

Coordinamento grafica e iconografia: **Stefania Basile**.

Coordinamento contenuti digitali: **Giovanna Mollica**.

Copertina a cura di **Silvia Placidi**/Grafica Punto Print srl.



Finito di stampare nel febbraio 2022  
da Petruzzi - Città di Castello (PG)  
per conto della Gius. Laterza & Figli Spa

ISBN 978-88-421-1731-5

Editori Laterza  
Piazza Umberto I, 54 70121 Bari  
redazione.scol@laterza.it  
www.laterza.it  
www.laterzalibropiuinternet.it

Questo prodotto è stato realizzato nel rispetto delle regole  
stabilite dal Sistema di gestione qualità conforme ai requisiti  
**ISO 9001:2015**  
valutato da Certi W  
e coperto dal certificato numero IT.12.0160.QMS

# INDICE

---

## **PARTE I** Una proposta didattica 1

---

- 1** L'organizzazione modulare 2
  - a** Come è organizzato il manuale 2
  - b** La modularità come garanzia di pluralismo metodologico 2
  
- 2** Gli obiettivi didattici generali 4
  - a** I nuclei tematici 4
  - b** Dall'asse culturale alla disciplina storica 4
  
- 3** La programmazione annuale: moduli, unità, lezioni 6
  - a** Terzo anno
  - b** Quarto anno 7
  - c** Quinto anno

---

## **PARTE II** Le lezioni: un percorso guidato. Con strumenti per l'inclusione 11

---

- A** Terzo anno [31 lezioni]
  
- B** Quarto anno [32 lezioni] 13
  - Modulo 1. Unità 1**
    - LEZIONE 1** *Gli imperi asiatici tra Seicento e Settecento* 14
    - LEZIONE 2** *La tratta atlantica e le sue implicazioni* 16
    - LEZIONE 3** *Le due rivoluzioni inglesi* 18
    - LEZIONE 4** *L'assolutismo in Europa* 19
  
- C** Quinto anno [43 lezioni]

---

## **PARTE III** Le verifiche 21

---

### **VOLUME 1**

- A** Le verifiche sommative di fine Unità (7 verifiche)
- B** Le verifiche per competenze di fine Sezione (3 verifiche)
- C** La prova orale: l'esposizione argomentativa

### **VOLUME 2**

- A** Le verifiche sommative di fine Unità (8 verifiche) 22
- B** Le verifiche per competenze di fine Sezione (3 verifiche) 29
- C** La prova orale: il *debate*

## VOLUME 3

- A** Le verifiche sommative di fine Unità (9 verifiche)
- B** Le verifiche per competenze di fine Sezione (3 verifiche + una prova scritta per l'Esame di Stato)
- C** La prova orale: il colloquio all'Esame di Stato

---

## PARTE IV Soluzioni degli apparati didattici

---

### VOLUME 1

- A** Soluzioni di *Per l'apprendimento* (31 prove)
- B** Tracce di soluzioni di *Per il consolidamento* (7 prove)
- C** Soluzioni delle *Verifiche sommative* (7 prove)
- D** Tracce di soluzioni delle *Verifiche per competenze* (3 prove)

### VOLUME 2

- A** Soluzioni di *Per l'apprendimento* (32 prove)
- B** Tracce di soluzioni di *Per il consolidamento* (8 prove)
- C** Soluzioni delle *Verifiche sommative* (8 prove)
- D** Tracce di soluzioni delle *Verifiche per competenze* (3 prove)

### VOLUME 3

- A** Soluzioni di *Per l'apprendimento* (43 prove)
- B** Tracce di soluzioni di *Per il consolidamento* (4 prove)
- C** Soluzioni delle *Verifiche sommative* (4 prove)
- D** Tracce di soluzioni delle *Verifiche per competenze* (4 prove)

---

## PARTE V Il mestiere di far storia: PCTO e dintorni

---

- 1 Storia e lavoro
- 2 PCTO e sapere storico

---

## PARTE VI Fuori da scuola

---

- 1 In biblioteca
- 2 Sul Web
- 3 Al cinema

# Parte I

## Una proposta didattica

# 1

## L'organizzazione modulare

### a Come è organizzato il manuale

*Trame del tempo* è un manuale di Storia per la scuola secondaria superiore dall'impostazione originale. Al suo interno la **narrazione** e la **ricerca storica** si intrecciano costantemente con l'obiettivo dichiarato di mostrare che "fare storia" significa proporre un racconto del passato e, contemporaneamente, ragionare sui fondamenti e sulla solidità di tale racconto. Questa, in sintesi, è la ragione che spiega perché varie sono le tipologie di **materiali documentari** (fonti di diversa natura, passi storiografici, elaborazioni grafiche) **direttamente integrati all'interno del testo** manualistico – che spesso li richiama esplicitamente – e non invece, come d'abitudine, confinati in apparati di corredo.

Siamo consapevoli che un simile approccio rappresenti una **sfida didattica**, poiché si accompagna con la necessità di organizzare le lezioni ponendo al centro i documenti e presentando, pur in modo flessibile, le possibili declinazioni dell'*artigianato del mestiere dello storico*.

Proprio per questo l'organizzazione generale dei volumi è pensata per **facilitare una programmazione didattica di tipo modulare**, disegnata sulla suddivisione stessa dei tre volumi in Sezioni, Unità, Capitoli.

Le *Sezioni* rappresentano, per ciascun volume, i **macro-moduli fondamentali**, costituiti a loro volta dalle *Unità*, da intendersi come **declinazione di specifici obiettivi disciplinari** agganciati alle Indicazioni Nazionali. L'ulteriore articolazione delle *Unità* in *Capitoli* rappresenta il modo puntuale in cui, riguardo a uno specifico problema o processo storico, è organizzato il nostro racconto del passato: ecco le **trame del tempo**, proposte interpretative che nascono dalle domande poste ai documenti.

Come sarà precisato nelle pagine seguenti, i *Capitoli*, presi singolarmente, possono fungere da schema di base per l'organizzazione di specifiche lezioni, mentre l'*Unità* nel suo insieme resta la cornice dentro cui il docente ha la possibilità di organizzare attività di apprendimento ad ampio spettro.

### b La modularità come garanzia di pluralismo metodologico

Negli ultimi decenni la prospettiva modulare è stata abbandonata o ridimensionata per lasciar spazio a programmazioni incentrate sulle Unità di Apprendimento, non senza difficoltà di ricezione e applicabilità didattica da parte dei docenti di questi costrutti.

Noi restiamo dell'avviso che, nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento della storia, l'ancoraggio alla prospettiva modulare, data la sua intrinseca flessibilità, possa essere la soluzione più aperta ad accogliere il **pluralismo metodologico** di ciascun docente e a garantire la **sperimentazione** di un'ampia gamma di pratiche didattiche. Attraverso i moduli è possibile procedere sia con approcci all'apprendimento di tipo costruttivista e laboratoriale volti a potenziare abilità e competenze trasversali, come noi proveremo a suggerire, sia con metodologie di tipo più tradizionale incentrate sulla trasmissione lineare dei nuclei epistemici propri di singole e autonome Unità Didattiche (che nella nostra proposta corrispondono alle Unità in cui è diviso ciascun volume).

La possibilità di abbracciare processi di apprendimento diversificati permette alla programmazione modulare di contemperare le esigenze disciplinari specifiche con lo sviluppo di abilità cognitive trasversali e con l'esercizio di competenze (per usare un termine totemico, ma a tratti equivoco, del lessico didattico degli ultimi decenni). In questo senso l'intero progetto del manuale punta a contemperare **"lezione frontale"** e **"metodologie innovative"**, depotenziandone la falsa contrapposizione.

Abbiamo infatti concepito il manuale in modo che anche se fosse sempre presentato frontalmente – o addirittura letto *d'un fiato* come un bel libro – si trasformerebbe comunque in un'**esperienza laboratoriale**, per la polifonia di punti di vista e per le forme simulate di *apprendistato cognitivo* che mette in scena facendo entrare il fruitore nel "laboratorio dello storico".

Se, invece, si vuole insistere più specificamente con attività *ad hoc* tarate sulle specificità dei singoli contesti e improntate al *saper fare*, all'*agire in situazione*, ai *compiti autentici*, il manuale presenta un ventaglio ampio di **materiali (integrato dai repertori digitali)** da cui partire per progettare esperienze, organizzare attività, costruire percorsi. In questa *Guida* è nostra cura, capitolo per capitolo, fornirvi indicazioni e spunti (cfr. Parte II, *Le lezioni: un percorso guidato. Con strumenti per l'inclusione*).

## 2

# Gli obiettivi didattici generali

### a I nuclei tematici

Abbiamo individuato nella programmazione di ciascun anno scolastico dei **nuclei tematici centrali**, rigorosamente agganciati alle **Indicazioni Nazionali per i Licei** e alle **Linee Guida per gli Istituti tecnici**, che corrispondono alle Sezioni in cui è suddiviso ciascun volume del corso.

Ogni nucleo costituisce l'ampio quadro generale dentro a cui proponiamo di strutturare un modulo suddiviso in Unità, come suggeriamo nella *Programmazione* [► 3].

#### TERZO ANNO

Sezione I: *Sperimentazioni di potere* – L'organizzazione e le prerogative dei poteri locali e universali tra XI e XIII secolo

Sezione II: *È l'autunno del Medioevo?* – Le trasformazioni politiche ed economico-sociali tra Duecento e Quattrocento in ottica europea ed extraeuropea

Sezione III: *L'alba della modernità?* – Le basi dell'espansione europea: persistenze e mutamenti tra Cinquecento e Seicento

#### QUARTO ANNO

Sezione I: *Incontri, scontri* – Le specificità dell'Europa nel suo aprirsi a una dimensione globale tra Seicento e Settecento

Sezione II: *Rivoluzioni, reazioni* – La nascita e lo sviluppo dei diritti civili, politici e sociali dalle rivoluzioni di fine Settecento alla metà dell'Ottocento

Sezione III: *Tradizioni, trasformazioni* – I mutamenti politici, sociali ed economici nell'età dell'industria, del nazionalismo e dell'imperialismo

#### QUINTO ANNO

Sezione I: *Guerra, rivoluzioni, reazioni* – La società di massa alla prova della Grande guerra e delle sue conseguenze politiche ed economiche

Sezione II: *Guerra, sterminio, liberazioni* – La crisi delle democrazie di fronte ai regimi totalitari e il secondo conflitto mondiale

Sezione III: *Rivoluzioni. Il secondo dopoguerra* – Le grandi trasformazioni politico-sociali nell'epoca della contrapposizione tra i due poli e della decolonizzazione

Sezione IV: *Schegge del presente* – Il mondo globale e interconnesso tra nuove conflittualità, questioni ambientali e soggetti sociali emergenti

### b Dall'asse culturale alla disciplina storica

Per tutti i moduli proposti gli obiettivi didattici sono da intendersi come specifiche declinazioni delle competenze generali proprie dell'asse culturale storico-sociale (DL 139/2007).



Competenza dell'asse culturale	Declinazioni disciplinari
Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere analogie e differenze nei modelli culturali, nell'organizzazione sociale e nei sistemi economici</li> <li>• Ricostruire processi di cambiamento e trasformazione nel tempo, cogliendo elementi di persistenza ed elementi di discontinuità</li> <li>• Riconoscere le relazioni causali tra diffusione delle idee e processi storici</li> <li>• Individuare fondamenti, modelli e paradigmi dei sistemi politici e istituzionali</li> </ul>
Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti della Costituzione, della persona, della collettività, dell'ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscere il ruolo di soggetti diversi all'interno di un medesimo processo storico</li> <li>• Collocare aspetti di storia locale o nazionale in contesti sovralocali o globali</li> <li>• Comprendere i fondamenti storici alla base del riconoscimento dei diritti umani, della dignità della persona e della tutela ambientale e del bene comune</li> <li>• Individuare parallelismi e differenze nei fondamenti dei sistemi politici nella storia</li> </ul>
Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio-economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare nessi e interdipendenze tra trasformazioni della scienza e trasformazioni economiche</li> <li>• Isolare gli elementi di contesto che determinano lo sviluppo dei modelli economici</li> <li>• Comprendere le implicazioni di un sistema economico nella storia sotto diversi punti di vista: potere d'acquisto, salute, tempo libero, ambiente, socialità</li> </ul>

Accanto alla **trasversalità delle competenze dell'asse storico-sociale**, vi sono però **abilità cognitive disciplinari**. L'intero manuale, nei suoi tre volumi, suggerisce, grazie alla sua peculiare organizzazione, l'esercizio continuo, prima guidato e poi con un maggiore margine di autonomia, delle seguenti pratiche:

- riconoscimento e utilizzo puntuale del lessico delle scienze storico-sociali;
- applicazione del metodo dello storico in contesti che simulano il laboratorio o l'officina dello storico;
- analisi e interpretazione delle fonti storiche di diversa tipologia;
- comprensione e analisi di testi storiografici guidando l'identificazione delle tesi prevalenti;
- scrittura di testi argomentativi di taglio saggistico su temi storico-sociali, organizzati attorno a una tesi e corredati da riferimenti a documenti;
- padronanza delle nuove forme di comunicazione nell'ambito delle *digital humanities*;
- esposizione orale strutturata su una scaletta a partire da un materiale documentario.

### 3

## La programmazione annuale: moduli, unità, lezioni

Dentro ciascuna *Sezione*, che corrisponde dunque a un modulo, l'articolazione in Unità – che **non deve essere intesa come vincolante** rispetto alle esigenze di programmazione e di valutazione del docente – suggerisce una **prospettiva storiografica** e un'ossatura meglio definita della **scansione tematica e cronologica** secondo cui impostare unità didattiche coerenti che raggruppano, anche ai fini di un bilancio valutativo, le singole lezioni dell'intero modulo.

In linea di principio ciascun capitolo potrebbe corrispondere a una “**lezione**”, intendendo con questa espressione non una singola unità oraria ma un'attività didattica adeguatamente circoscritta.

Nella Parte II della **Guida alle lezioni** (cfr. *Le lezioni: un percorso guidato. Con strumenti per l'inclusione*), proponiamo alcune **possibilità di articolazione delle lezioni** a partire dalla valorizzazione di alcuni **materiali documentari**, incorporati **nel testo** o disponibili nel repertorio di **contenuti digitali**.

In questo modo lo studente è incentivato a mettere in pratica anche in classe quanto la stessa lettura autonoma del manuale gli suggerisce in relazione all'**integrazione costante tra discorso storico generale e puntuale riferimento a fonti e storiografia**.

Per non ledere l'autonomia didattica di ciascun docente non entriamo nel merito di specifiche opzioni metodologiche, ma chiariamo qui in premessa che i nostri suggerimenti ben si prestano a pratiche di **classe rovesciata**, come nel caso di spunti iniziali basati sulla visione di un breve filmato, o ad **attività di tipo cooperativo a coppie o a gruppi**, come nelle circostanze in cui consigliamo di lavorare sull'analisi e interpretazione di testi e immagini. I contenuti digitali integrativi (disponibili su [www.laterzali.bropiuinternet.it](http://www.laterzali.bropiuinternet.it) e collegati direttamente al manuale digitale su app diBook) propongono inoltre la possibilità di dare luogo a **Episodi di Apprendimento Situato** a partire da una proposta che resta modificabile a seconda delle esigenze del gruppo classe. Siamo certi che ciascun docente saprà se e come raccogliere e coniugare nel contesto specifico della classe le nostre proposte.

La conclusione di ogni Unità è indicata come occasione per una **verifica sommativa** di cui proponiamo modelli (cfr. Parte III – *Le verifiche*) basati sui singoli percorsi proposti e strutturati secondo quanto gli allievi possono sperimentare nelle sezioni didattiche *Per l'apprendimento*, collocate in coda a ciascun capitolo dei volumi.

Ci preme comunque sottolineare che crediamo fermamente nella massima libertà dei docenti di organizzare diversamente i momenti di fiscalizzazione delle valutazioni, secondo quanto deliberato nei dipartimenti disciplinari e in base alle esigenze didattiche specifiche di ciascuna classe.

In questo specimen proponiamo la Programmazione annuale completa per il Quarto anno.

## **b Programmazione annuale Quarto anno**

Le proposte di scansione oraria sono da intendersi come indicazioni di massima, per le quali si ipotizza almeno una verifica sommativa scritta e una valutazione orale in relazione a ciascun modulo (per licei con le 2 ore settimanali e per istituti tecnici; in blu per licei classici).

La scansione oraria riferita alle singole unità non tiene pertanto conto del monte orario da destinarsi ad attività di verifica e valutazione.

<p><b>Modulo 1</b>  <b>Sezione I – Incontri, scontri</b>  <i>(12 capitoli)</i></p> <p>16 ore + 6 di verifiche  24 + 9 di verifiche (Liceo Classico)</p>	<p><u>Unità Didattica 1</u>  <i>Nuovi equilibri di potere tra Sei-  cento e Settecento</i>  (6 ore)  (9 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le trasformazioni nello scenario globale tra Seicento e Settecento</li> <li>– gli scambi economici globali tra Europa, Asia, Africa e Americhe</li> <li>– le teorie politiche dell’assolutismo e del liberalismo</li> <li>– il consolidamento dello Stato moderno in Europa</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b>  – <i>Narrare di sé. L’autobiografia come fonte</i></p>
	<p><u>Unità Didattica 2</u>  <i>Trasformazioni di antico regime</i>  (6 ore)  (9 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– la nuova scienza, il razionalismo e la “crisi della coscienza europea”</li> <li>– le trasformazioni demografiche e sociali nel Settecento</li> <li>– le tensioni economiche e sociali nell’<i>ancien régime</i></li> <li>– la circolazione di merci, persone e idee nell’Europa del Settecento</li> <li>– il programma dell’Illuminismo europeo e i suoi limiti</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b>  – <i>La costruzione dell’immaginario attraverso il linguaggio: il caso del romanzo nel Settecento</i></p>
	<p><u>Unità Didattica 3</u>  <i>Un mondo globale</i>  (4 ore)  (6 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– la centralità dell’Atlantico per le rivalità economiche e politiche in Europa</li> <li>– le conseguenze politiche della “rivoluzione militare”</li> <li>– l’influenza dell’Illuminismo sui sovrani e le riforme nel secondo Settecento</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b>  – <i>Analizzare le fonti diplomatiche: i trattati di pace</i></p>

<p><b>Modulo 2</b>  <b>Sezione II – Rivoluzioni, reazioni</b></p> <p>16 ore + 6 di verifiche  24 + 9 di verifiche (Liceo Classico)</p>	<p><u>Unità Didattica 4</u>  <i>Le due sponde della rivoluzione</i>  (9 ore)  (14 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– i soggetti sociali coinvolti nel processo rivoluzionario e le dinamiche politiche dell'indipendenza delle colonie americane</li> <li>– le cause politico-sociali della Rivoluzione francese</li> <li>– l'affermazione della Repubblica in Francia</li> <li>– le dinamiche autodistruttive del Terrore rivoluzionario e i suoi esiti</li> <li>– l'affermazione imperiale di Napoleone sullo scenario europeo e le sue ricadute politico-sociali</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Riconoscere i fondamenti di un'ipotesi storiografica: il dibattito degli storici sulle rivoluzioni di fine Settecento</i></li> </ul>
	<p><u>Unità Didattica 5</u>  <i>Spettri del progresso</i>  (7 ore)  (10 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le cause della rivoluzione industriale e le sue implicazioni economiche e sociali</li> <li>– lo scenario geopolitico dell'Europa nell'età della Restaurazione</li> <li>– le trasformazioni nella partecipazione politica in ottica globale tra anni Venti e Trenta dell'Ottocento</li> <li>– questioni sociali e questioni nazionali nel 1848 europeo</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Analizzare fonti di tipo quantitativo. La storia economica e i suoi strumenti</i></li> </ul>

<p><b>Modulo 3</b> <b>Sezione III – Tradizioni, trasformazioni</b></p>	<p><u>Unità Didattica 6</u> <i>Realtà e sogno della modernità</i> (8 ore) (12 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– il nazionalismo nello scenario geopolitico dell'Ottocento e i processi di <i>nation building</i> francese e tedesco</li> <li>– i presupposti politici e culturali del Risorgimento italiano</li> <li>– le tappe fondamentali del processo di unificazione italiano</li> <li>– il movimento dei lavoratori e le sue forme di organizzazione politica e sindacale</li> <li>– la traiettoria politica ed economica degli Stati Uniti nell'Ottocento</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Il linguaggio della fotografia. Analisi di uno strumento che ha trasformato la comunicazione</i></li> </ul>
<p>16 ore + 6 di verifiche 24 + 9 di verifiche (Liceo Classico)</p>	<p><u>Unità Didattica 7</u> <i>Un mondo che si muove</i> (4 ore) (6 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– le trasformazioni economiche e sociali prodotte dalla seconda rivoluzione industriale</li> <li>– le dinamiche dell'imperialismo nella seconda metà dell'Ottocento</li> <li>– il consolidamento dello Stato italiano nell'età postunitaria</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Confrontare tesi storiografiche: il dibattito degli storici sull'imperialismo</i></li> </ul>
	<p><u>Unità Didattica 8</u> <i>La conquista dello spazio pubblico</i> (4 ore) (6 ore)</p>	<p><b>Obiettivi specifici di apprendimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– i processi sociali all'avvento della società di massa</li> <li>– nuovi soggetti sociali e trasformazioni negli Stati tra fine Ottocento e inizio Novecento</li> <li>– l'immaginario nazionalista e razzista alla fine del XIX secolo</li> </ul> <p><b>Obiettivo trasversale alle abilità cognitive proprie della disciplina:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Un nuovo linguaggio per la società di massa: la nascita della cinematografia</i></li> </ul>

Parte II

Le lezioni:  
un percorso  
guidato.

Con strumenti  
per l'inclusione

Ciascun **Modulo** è presentato nella sua dimensione generale per inquadrare l'itinerario didattico nella sua ampiezza.

Le **Unità** sono introdotte da un sintetico abstract in raccordo con lo *Scenario* che si incontra nei volumi. L'organizzazione delle Unità accoglie la specifica impostazione autoriale del manuale, suggerendo la miglior chiave di fruizione didattica, ma resta aperta a scelte diverse dei singoli docenti.

Nelle **Lezioni** si suggeriscono strategie per un percorso ancorato ai materiali documentari presenti nel testo o nei repertori digitali indicati a margine di ciascun volume. Si comincia sempre con uno **spunto di partenza** o un **innesco motivazionale** e poi si chiariscono i **nodi concettuali** da affrontare secondo una logica che punta alla comprensione dei fenomeni nelle loro dinamiche processuali e all'apprendimento problematico, non alla semplice memorizzazione di date, nomi, cariche politiche.

Ogni lezione diventa così la **"trama"** attorno a cui organizzare il racconto storico, modulandolo sulle necessità specifiche della classe.

L'intero manuale è pensato secondo un **approccio inclusivo**, grazie alla scelta di utilizzare, con funzione diegetica alla narrazione, un **ampio ventaglio di mediatori didattici** (testi, immagini, carte geografiche, tabelle, audiovisivi disponibili online, ecc.) che sono in grado di stimolare le diverse strategie di apprendimento dei discenti.

Abbiamo comunque pensato a ulteriori supporti che, senza essere rivolti solo ai Bisogni Educativi Speciali, possano comunque accompagnare i docenti nella predisposizione di lezioni aperte a stili cognitivi differenti. Per ciascuna lezione sono quindi proposti alcuni **strumenti inclusivi** (mappe, audiosintesi, carte geografiche, risorse reperibili sul Web). Gli strumenti inclusivi elencati in questa Guida sono disponibili come contenuti integrativi sul sito [www.laterzalibropiuinternet.it](http://www.laterzalibropiuinternet.it) e collegati al manuale digitale su app diBook. Le mappe concettuali sono riportate tutte anche in questa Guida. Su app diBook è disponibile anche il testo accessibile dei capitoli del manuale con formattazione semplificata, possibilità di regolare carattere e sfondo, sintesi vocale.

In questo specimén forniamo il **Percorso guidato** completo dell'Unità 1 del volume 2.



# B

## Quarto anno

### Modulo 1 Incontri, scontri

Il modulo presenta in chiave globale un percorso coerente riguardo al ruolo assunto dall'Europa nella seconda età moderna, quando il definitivo affermarsi degli scambi interoceanici influenza ed è influenzato dalle trasformazioni politiche, economiche, sociali e culturali che attraversano i più importanti paesi europei.

#### Unità Didattica 1 *Nuovi equilibri di potere tra Seicento e Settecento* (6 ore) (9 ore per il liceo classico)

L'Unità può essere approcciata sia in chiave **globale** sia mantenendo salda una **prospettiva europea**. Nel primo caso, come suggerisce la trama narrativa, si dedicherà in prima battuta il giusto spazio all'Asia, all'Africa e alle Americhe, per poi spostare lo sguardo sulle trasformazioni dei modelli istituzionali in Europa con le due rivoluzioni inglesi e l'assolutismo.

Se invece si sceglie un taglio più canonico e tradizionale si può ridurre lo spazio da dedicare ai capitoli 1 e 2 e concentrare il lavoro didattico sui contenuti del capitolo 3 e del capitolo 4.

#### **OBIETTIVI MINIMI DI APPRENDIMENTO**

- identificare e distinguere le diverse forme di organizzazione politica e i diversi contesti culturali e sociali presenti in Asia, in Africa e in Europa tra Seicento e Settecento
- riconoscere la dimensione globale dei processi di cambiamento economico in corso nell'età moderna e coglierne le specificità legate all'economia atlantica
- riconoscere le caratteristiche tipiche della riorganizzazione del potere statale nell'età dell'assolutismo
- individuare i fondamenti problematici del pensiero liberale e dell'idea di tolleranza nel contesto delle rivoluzioni inglesi

## Lezione 1 Gli imperi asiatici tra Seicento e Settecento (1 ora) (2 ore)

### SPUNTO DI PARTENZA/INNESCO MOTIVAZIONALE

Si propone di iniziare con la videolezione (contenuti digitali) oppure con la lettura ragionata e il commento di **M6** (Michelguglielmo Torri, *La fame europea di prodotti indiani*). In entrambi i casi si cercherà di partire dalla decostruzione di uno stereotipo vigente (l'Occidente avanzato e l'Oriente arretrato) introducendo alcuni elementi di riflessione geopolitica sul tempo presente a proposito del concetto economico di *bilancia commerciale attiva*.

### NODI SUCCESSIVI DA AFFRONTARE

- la dimensione e l'organizzazione dei grandi imperi asiatici (utile l'uso delle cartine **M4**, **M9**)
- la diversità culturale dell'India e il tema della tolleranza (analisi guidata digitale di **M1**)
- il peso economico della Cina (contenuto digitale in più LEGGI ANCHE Pomeranz)
- le ragioni della “chiusura asiatica” (contenuto digitale sulla fonte **M12**)

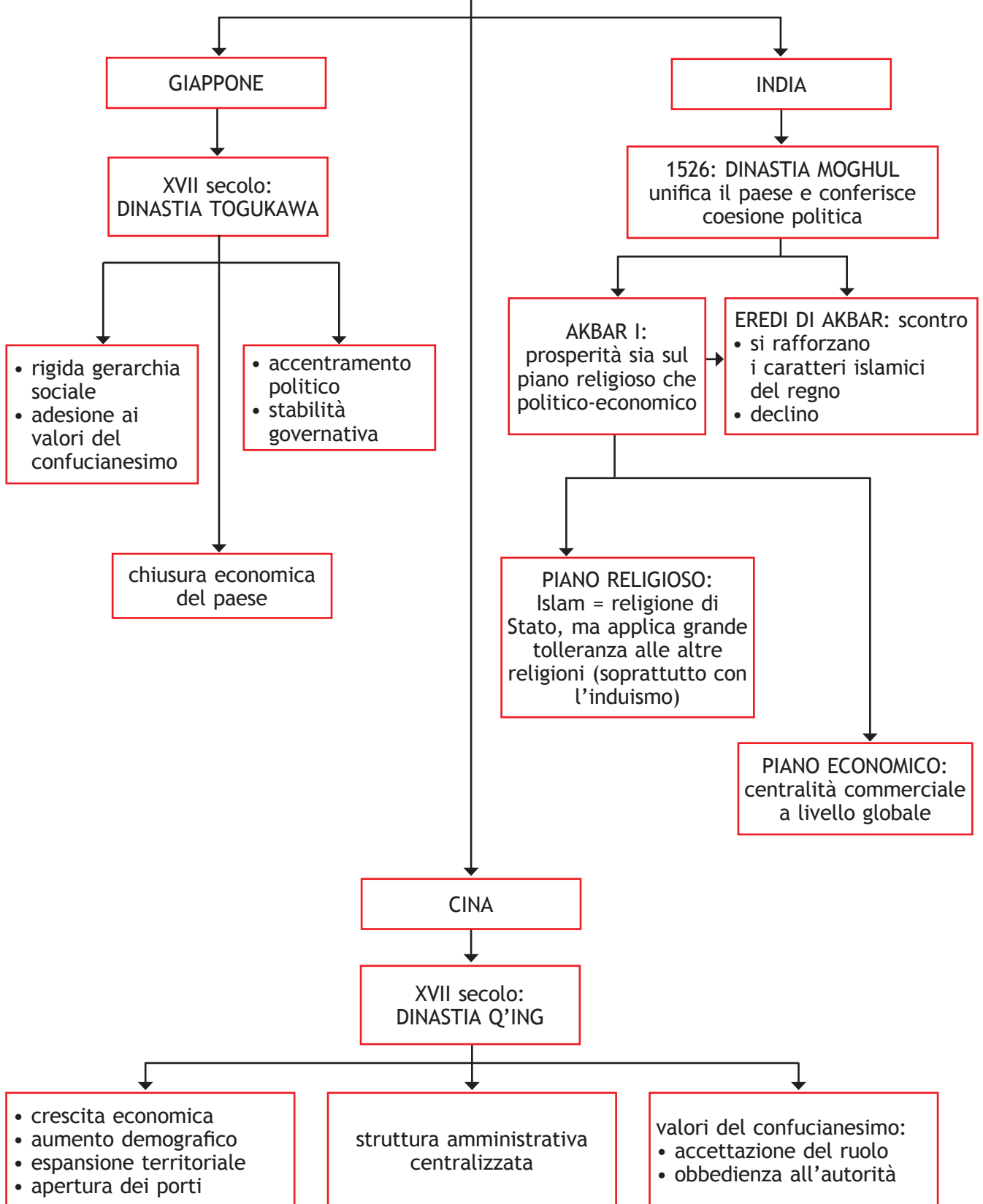
### OBIETTIVI DIDATTICI MINIMI

Da una mappatura comparativa dei tre grandi imperi orientali (India, Cina, Giappone) far emergere la dimensione di subalternità dell'Europa rispetto all'Oriente alle soglie del Settecento.

### STRUMENTI PER L'INCLUSIONE

1. Testo del capitolo accessibile (su diBook)
2. Mappa concettuale – I grandi imperi asiatici (cfr. p. 15)
3. Video – La meravigliosa India di Akbar (Rai Cultura)
4. *Conoscenze di base* del capitolo (versione accessibile con sintesi vocale)

# Gli imperi asiatici del XVII secolo



## Lezione 2 La tratta atlantica e le sue implicazioni (2 ore) (2 ore)

### SPUNTO DI PARTENZA/INNESCO MOTIVAZIONALE

Il Laboratorio sulle fonti (cfr. *Autobiografia di Olaudah Equiano*, p. 68) può essere un innesco problematico per affrontare la lezione partendo da una testimonianza sulla tratta. In alternativa si propone la visione e analisi del trailer del film *Amistad* ([contenuto digitale](#): La storia in scena).

In entrambi i casi si guideranno i discenti a ragionare sulla centralità economica della tratta nella storia del Seicento-Settecento e sulle sue implicazioni culturali, sociali e politiche (utile soffermarsi almeno su [M2](#), Lovejoy).

### NODI SUCCESSIVI DA AFFRONTARE

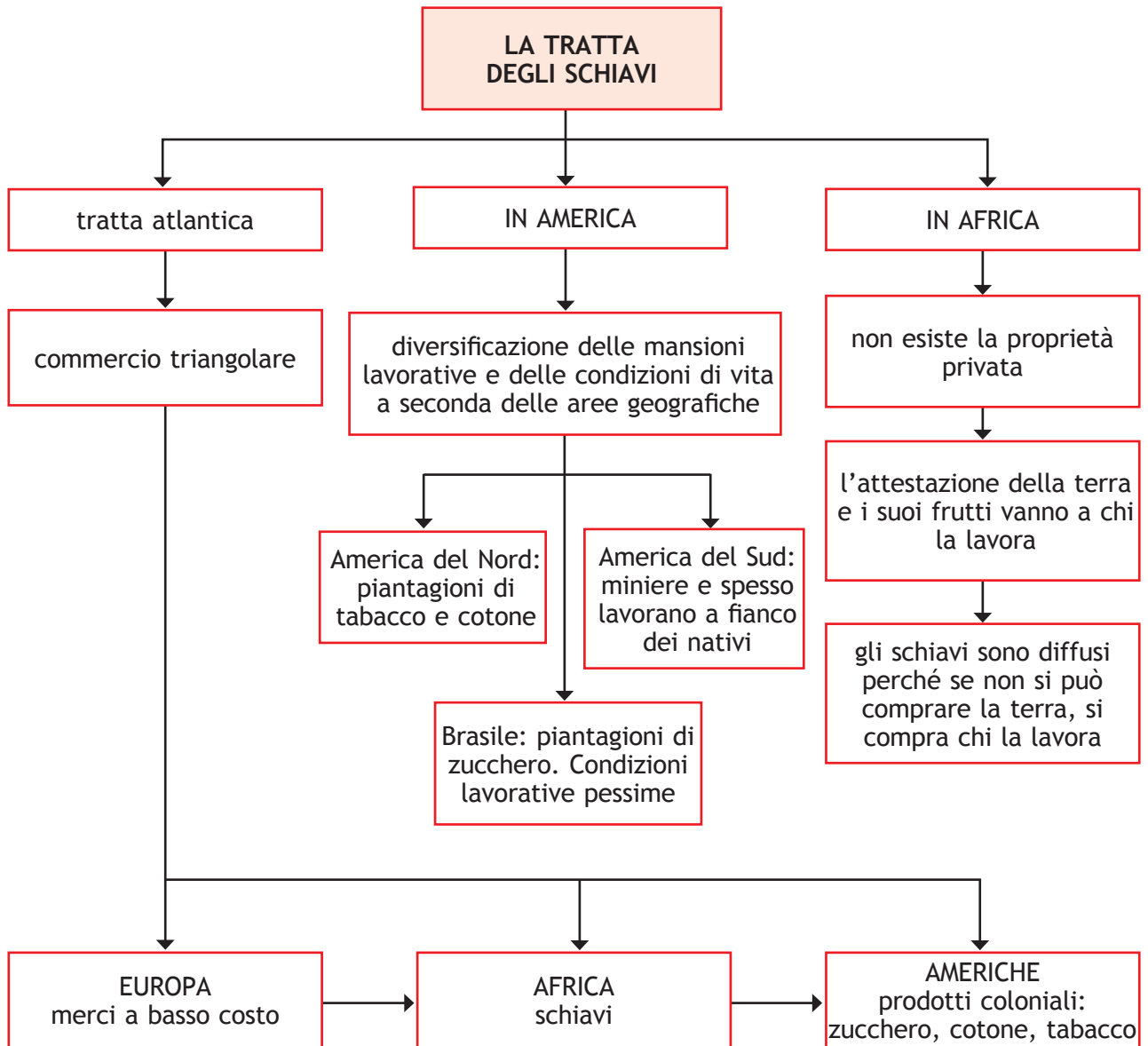
- alle radici della tratta: inquadramento e lettura non eurocentrica della tratta degli schiavi (utile una lettura ragionata di Pétré-Grenouilleau in [M3](#) e Thornton in [M6](#))
- l'autonomia e la specificità dei sistemi politici africani (si può suggerire un lavoro sulla carta [M8](#), accompagnata dalla riflessione storiografica di Lovejoy in [M7](#))
- il sistema triangolare dei commerci, l'economia di piantagione e la particolarità del contesto di insediamento nelle Americhe (si può usare *La storia online* di Lucio Villari nei [contenuti digitali](#) e l'espansione *Leggi anche* di Blackburn sul “crogiolo americano”)
- attività laboratoriali su fonti e strumenti per studiare e comprendere il fenomeno della tratta (si segnalano le [attività digitali](#) sulla fonte [M4](#) e gli ulteriori materiali digitali annessi e il *Leggi tutto* di [M10](#))

### OBIETTIVI DIDATTICI MINIMI

Chiarendo le dinamiche di funzionamento del commercio triangolare, mostrare l'impatto della tratta sulle realtà statuali africane e sull'economia americana ed europea.

### STRUMENTI PER L'INCLUSIONE

1. Testo del capitolo accessibile (su diBookK)
2. Mappa concettuale – La tratta degli schiavi (cfr. p. 17)
3. *Conoscenze di base* del capitolo (versione accessibile con sintesi vocale)



### Lezione 3 Le due rivoluzioni inglesi (2 ore) (3 ore)

#### SPUNTO DI PARTENZA/INNESCO MOTIVAZIONALE

Il contesto dei *Dibattiti di Putney* (M2, M3), con il ventaglio di opzioni politiche che ne emergono e con gli stretti richiami alla riflessione di Educazione civica sui diritti politici, civili e sociali, può essere un innesco motivazionale traducibile anche in un'attività di "messa in scena" nella classe delle principali posizioni dello schieramento parlamentare.

In alternativa si concentra su questo spunto problematico anche la videolezione.

In qualunque caso si suggerisce di procedere mirando a far emergere le peculiari condizioni economiche, sociali e politiche che, sul territorio inglese, portano all'emergere di un dibattito politico la cui eco si sente ancora oggi.

#### NODI SUCCESSIVI DA AFFRONTARE

– l'intreccio tra dimensione religiosa e appartenenza sociale nell'Inghilterra del Seicento (è d'aiuto il ragionamento del manuale che porta a interpretare correttamente M5)

– la natura della contrapposizione tra Parlamento e Corona (possono aiutare i contenuti digitali *La storia in scena* e *La parola esperta*)

– i fondamenti storico-filosofici del potere cromwelliano (sono funzionali la lettura ragionata e guidata dal testo manualistico di M10 e le attività digitali proposte sulla fonte M9)

– i fondamenti storico-filosofici della *Glorious Revolution* e del liberalismo (un valido supporto può essere l'attività digitale sulla fonte M12 e la lettura di M13 con il supporto del manuale)

#### OBIETTIVI DIDATTICI MINIMI

Presentando i diversi esiti politici delle due rivoluzioni inglesi chiarire i fondamenti del modello assolutistico di Stato, le basi della concezione liberale del potere e il ruolo dei *levellers* come precursori della moderna democrazia.

#### STRUMENTI PER L'INCLUSIONE

1. Testo del capitolo accessibile (su diBook)
2. Carta geografica tematica
3. *Conoscenze di base* del capitolo (versione accessibile con sintesi vocale)

## Lezione 4 L'assolutismo in Europa (1 ora) (2 ore)

### SPUNTO DI PARTENZA/INNESCO MOTIVAZIONALE

Il suggerimento – se si sceglie di mantenere la scansione tematica della proposta – è aprire la lezione con la lettura recitata dell'incipit del capitolo che proietta nel mezzo della Fronda del 1648, con la residenza reale minacciata. Questo serve a costruire la riflessione sulla sincronicità degli eventi francesi e di quelli inglesi che – in quello stesso arco di tempo – vedono il monarca sconfitto, arrestato e poi processato e condannato. In alternativa può essere usata la [videolezione](#) o ancora si può impostare un lavoro sul materiale [M1](#).

### NODI SUCCESSIVI DA AFFRONTARE

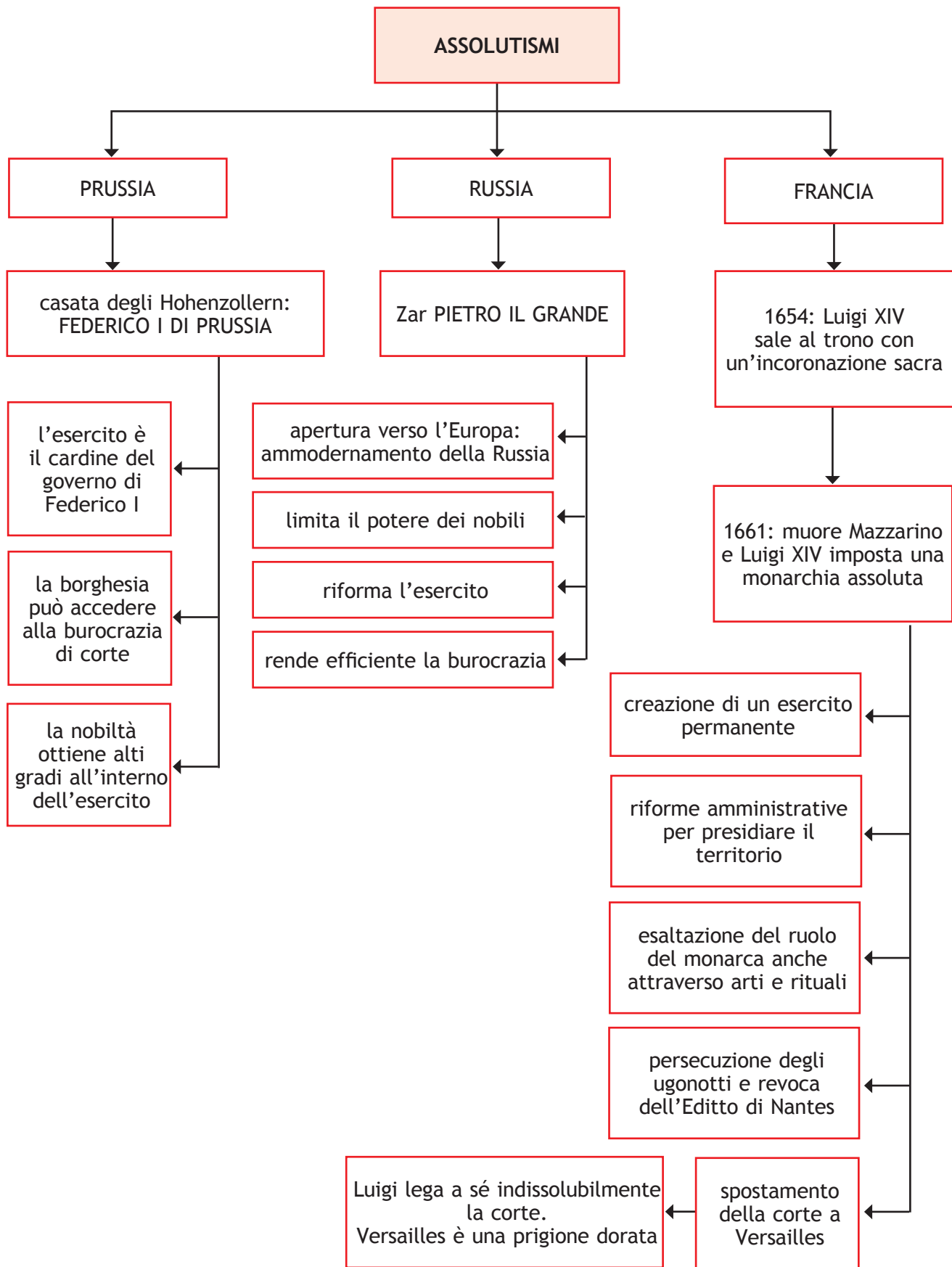
- la crisi affrontata dalla monarchia francese a metà Seicento con le due fronde ([M1](#) può essere un materiale utile a chiarire la profondità della crisi anche attraverso la prospettiva dello stesso futuro Re Sole)
- la rivoluzione dall'alto di Luigi XIV (utili le [attività digitali](#) sulle fonti [M3](#), [M7](#) e [M8](#))
- l'eterogeneità dei soggetti che si oppongono all'assolutismo (questo tema può essere sviluppato in relazione alle politiche repressive di Luigi XIV con particolare rilievo al caso dei *camisards*, riguardo a cui è presente il contenuto digitale *La storia in scena*)
- le interpretazioni storiografiche dell'assolutismo (l'attività può essere sviluppata anche in chiave laboratoriale proponendo la stesura di un saggio argomentativo a partire dalla lettura di [M5](#) e [M12](#) e dal *Leggi anche online* tratto da Massie sulle politiche di modernizzazione di Pietro il Grande)

### OBIETTIVI DIDATTICI MINIMI

Utilizzando l'esempio di Luigi XIV e delle sue scelte politico-amministrative presentare le caratteristiche comuni degli Stati assoluti.

### STRUMENTI PER L'INCLUSIONE

1. Testo del capitolo accessibile (su diBook)
2. Mappa concettuale - L'assolutismo (cfr. p. 20)
3. *Conoscenze di base* del capitolo (versione accessibile con sintesi vocale)





# Parte III

## Le verifiche

# **A**

## Le verifiche sommative di fine Unità

Le verifiche sommative di fine Unità sono pensate per una durata di 2 ore o per essere suddivise in una parte A (sezioni A-D) e una parte B (sezione 5).

# Volume 2 • Unità 1 • Verifica sommativa

---

Nome e Cognome ..... Classe .....

## A Memorizzare, rievocare

### 1 Scegli tra le seguenti opzioni la risposta esatta.

- I Moghul sono una dinastia di religione:
  - islamica.
  - induista.
  - buddhista.
  - cattolica.
- Quali sono i principi del confucianesimo?
  - Accettazione della fede induista e rispetto delle caste.
  - Accettazione del proprio ruolo e rispetto dell'autorità.
  - Tolleranza religiosa e accettazione della monarchia.
  - Critica serrata dell'autorità e valorizzazione di una società fluida.
- Il commercio degli schiavi iniziò:
  - ben prima dell'arrivo degli Europei, che tuttavia lo praticarono in modo sistematico.
  - con l'arrivo dei portoghesi, che lo praticarono inoltre su vasta scala.
  - con gli Europei, che riconobbero una forma di inferiorità dell'Africa dal punto di vista economico e militare.
  - prima dell'arrivo degli Europei, poiché l'Africa era comunque inferiore militarmente e commercialmente rispetto agli altri popoli.
- Nelle teorie di Locke, in cosa si concretizza il patto sociale?
  - È un contratto in cui i sudditi rinunciano alla propria libertà a vantaggio del sovrano.
  - È un contratto in cui la libertà di ognuno è tutelata dallo Stato.
  - È un patto tra sudditi e sovrano in cui i primi si sottomettono spontaneamente al secondo.
  - È un contratto in cui il sovrano pattuisce con i sudditi le libertà loro concesse.
- Con l'editto di Fontainebleau Luigi XIV volle:
  - consolidare l'Editto di Nantes.
  - sancire la libertà di culto per gli ugonotti.
  - revocare l'Editto di Nantes e iniziare così una politica di persecuzione degli ugonotti.
  - revocare l'Editto di Nantes e concedere così la libertà di culto agli ugonotti.

### 2 Rispondi sinteticamente alle seguenti domande, utilizzando al massimo 2 righe per risposta.

- Quali sono le strategie impiegate dalla dinastia Q'ing per mantenere saldo il potere?
- Quali erano i principali impieghi degli schiavi in America?
- Cosa sono i Dibattiti di Putney e chi furono i protagonisti?
- Perché la "rivoluzione gloriosa" è definita anche la "rivoluzione di John Locke"?
- Che differenza c'è fra la Fronda Parlamentare e quella dei Principi?

TOTALE parte A: \_\_\_/10 p.ti

[un punto per ciascuna risposta corretta nell'esercizio 1, un punto per ogni risposta esaustiva nell'esercizio 2]

**B** Denominare, descrivere

**1** I numeri precisi sulla tratta degli schiavi sono noti grazie agli “archivi delle compagnie commerciali”, che ci hanno consegnato un “censimento della deportazione”. Spiega in un testo di 5 righe cosa si intende con questi termini e l’importanza che assumono nel lavoro dello storico.

.....

.....

.....

.....

.....

[ ]/4 p.ti]

**2** Carlo I Stuart fu definito un monarca di stampo assolutistico; la reggenza di Cromwell, invece, è definita una “dittatura”. Prova a spiegare in un testo di 5 righe le ragioni di questa scelta terminologica.

.....

.....

.....

.....

.....

[ ]/4 p.ti]

**3** Qui di seguito trovi elencati alcuni termini legati alla rivoluzione inglese. Associa con delle frecce ciascun termine alla definizione corretta.

Gentry	Ala radicale del movimento rivoluzionario
Commoners	Piccoli proprietari terrieri
Levellers	Piccola nobiltà di campagna
Tory	Ala progressista dell’assemblea parlamentare
Wigh	Ala radicale del movimento rivoluzionario che predica la comunione dei beni e l’abolizione della proprietà privata
Yeomen	Povera gente, popolazione non benestante
Diggers	Ala conservatrice dell’assemblea parlamentare

[ ]/7 p.ti]

**4** In tutta Europa esistevano istituzioni che avevano lo scopo di bilanciare e controllare, in modo diversificato, i poteri del sovrano. Prova a completare la tabella qui di seguito, in cui sono elencate le principali istituzioni che hai studiato, gli Stati di pertinenza e le loro principali competenze.

Istituzione	Stato	Competenze
Parliament		Ruolo centralizzatore; discutevano e deliberavano norme valide per l’intero paese
Parlements	Francia	
Cortes		
Diete	Principati e regni di area tedesca; Regno di Svezia	

[ ]/5 p.ti]

TOTALE parte B: \_\_\_/20 p.ti



**D** Concettualizzare, comparare

**1** Scrivi un breve testo (10-15 righe circa) in cui confronti i tre grandi imperi orientali del XVI e XVII secolo: l'India, la Cina e il Giappone. In particolare, soffermati sull'organizzazione sociale (gerarchia, impianto sociale) e sul rapporto tra la sfera religiosa e quella politica.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

[ \_\_\_/10 p.ti]

**2** La dittatura di Cromwell, seppur di breve durata, sembra dare ragione alle teorie di Hobbes. Sapresti collegare la tesi esposta dal filosofo nel suo celebre *Leviatano* alle scelte politiche di Cromwell?

.....

.....

.....

[ \_\_\_/5 p.ti]

TOTALE parte D: \_\_\_/15 p.ti

**E** Sperimentare, indagare, validare

**1** Ti proponiamo qui di seguito due fonti con le quali hai già avuto modo di confrontarti nelle Unità specifiche del manuale.



La più famosa testimonianza dell'immensa ricchezza accumulata grazie al denaro proveniente dall'Europa fu il mausoleo costruito da Shāh Jahān agli inizi del XVII secolo per la moglie Mumtāz. Per onorare la sua morte, il sovrano distribuì ai poveri grandi quantità di cibo e denaro. Una volta scelto un lotto di terreno adeguato per la sepoltura, spese l'equivalente di milioni di dollari attuali nella

costruzione di un edificio coronato da una grande cupola, e poi altri milioni per aggiungere una transenna di protezione d'oro e cupolette decorate con pitture a smalto della miglior qualità e generosi quantitativi d'oro. Su ogni lato del mausoleo furono aggiunti padiglioni racchiusi da superbi baldacchini, e poi tutto intorno fu costruito un giardino. Per assicurarne un'adeguata manutenzione anche in futuro, l'edifi-

cio fu dotato di una rendita prelevata dai mercati vicini<sup>1</sup>.

Molti ritengono che il Taj Mahal sia il monumento più romantico del mondo, una straordinaria dimostrazione dell'amore di un marito per la moglie. Ma esso simboleggia anche qualcos'altro: il commercio internaziona-

1. Le attività commerciali delle città vicine dovevano versare

una tassa per pagare le spese di mantenimento del mausoleo.

le globalizzato, dal quale il sovrano moghul ricavò una tale ricchezza che gli permise di concepire questo straordinario omaggio all'amata sposa. La sua capacità di completarlo fu frutto dei profondi spostamenti nell'equilibrio mondiale, dal momento che la gloria dell'Europa e dell'India fu costruita a spese delle Americhe.

M7 P. Frankopan, *Il Taj Mahal, un simbolo di prosperità*

M7 Pierre Patel, *I giardini e il castello di Versailles, 1668 ca.*

[Musée de l'Histoire de France, Castello di Versailles]

I lavori di costruzione della reggia di Versailles e di sistemazione del suo immenso parco iniziarono nel 1661 e terminarono venti anni dopo: una volta che il re vi si stabilì con tutta la corte e il governo, la piccola città divenne di fatto la capitale della Francia. All'immensa impresa lavorarono numerosi architetti e ingegneri, ma si può affermare che il vero ideatore fu lo stesso Luigi XIV che ne volle fare il simbolo del proprio potere assoluto.



Il primo brano, tratto da *Il Taj Mahal, un simbolo di prosperità* di P. Frankopan, è una riflessione critica sullo straordinario monumento fatto costruire da Shāh Jahān per la moglie.

Il secondo documento, invece, è un'immagine della reggia di Versailles, iniziata nel 1661 e terminata circa vent'anni dopo. Dopo un'attenta riflessione sulle due fonti, rispondi alle seguenti domande:

a. Qual era la funzione primaria del Taj Mahal?

[1 p.to]

.....

b. E quale quella di Versailles?

[1 p.to]

.....

c. Da dove proveniva il denaro necessario alla costruzione del Taj Mahal?

[2 p.ti]

.....

d. Sulla base di quanto hai studiato relativamente alla politica economica del Re Sole, da dove poteva aver preso i soldi per la costruzione di Versailles?

[2 p.ti]

.....

e. Il Taj Mahal è definito da Frankopan il simbolo del «commercio internazionale globalizzato». Prova a spiegare questa frase, sulla base delle tue conoscenze relative all'impero Moghul.

[7 p.ti]

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

f. Versailles è tradizionalmente definita, invece, una "prigione dorata". Prova a spiegare le ragioni di questa definizione.

[7 p.ti]

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

g. In che modo, secondo te, con la costruzione di grandi opere, si assiste a una spettacolarizzazione del potere? Chiarisci quindi come gli elementi spettacolari del potere possano essere utili, in Europa, nel processo di costruzione delle monarchie assolute.

[10 p.ti]

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

TOTALE parte E: \_\_\_/40 p.ti



## **B**

# Le verifiche per competenze di fine Sezione

A fine di ciascun modulo è proposta una verifica che stimola abilità cognitive più complesse rispetto a quanto accade nelle verifiche sommative. Si tratta di competenze di tipo trasversale, come la capacità di leggere e interpretare i documenti, situarli dentro un contesto e procedere a collegamenti di ampio respiro tra i fenomeni studiati.

Sono previste 3 prove di questo genere per il volume 1, 3 per il volume 2, 3 per il volume 3 più una simulazione dello scritto d'esame.

# Volume 2 • Unità 1 • Verifica per competenze

Nome e Cognome ..... Classe .....

## Monarchia assoluta e Dispotismo illuminato: un confronto

Qui di seguito sono presentati i ritratti di due grandi sovrani: Luigi XIV di Francia e Caterina II di Russia. I due personaggi furono esponenti di due forme di governo che vanno sotto il nome, rispettivamente, di assolutismo e dispotismo illuminato. Proviamo a operare un confronto, partendo dalle due fonti iconografiche qui di seguito.

### LA SCHEDATURA **MOO**

**Tipologia:** fonte.....

**Titolo:** *Ritratto di Luigi XIV con gli abiti dell'incoronazione*

**Autore:** H. Rigaud

**Luogo e anno di produzione:** Francia, 1701

**Materiale:** Olio su tela

**Luogo di conservazione:** Parigi, Museo del Louvre

### LA SCHEDATURA **MOO**

**Tipologia:** fonte.....

**Titolo:** *Ritratto di Caterina II*

**Autore:** F. Rokotov

**Luogo e anno di produzione:** Russia, 1780

**Materiale:** Olio su tela

**Luogo di conservazione:** San Pietroburgo, Ermitage



## ANALISI E INTERPRETAZIONE DELLA FONTE

1. Le due opere hanno una impostazione molto simile. In entrambe, infatti, il sovrano è raffigurato con tutti i simboli della regalità. Riesci a individuarne alcuni?
2. Quale funzione ha, secondo te, il tendaggio purpureo sullo sfondo?

- Luigi XIV, sia nell'abbigliamento, sia nella posizione delle gambe (il piede sinistro è leggermente avanzato), sembra danzare. Come si colloca questa scelta nel contesto di Versailles?
- Cosa suggerisce invece il gesto della mano sinistra della zarina?
- Guarda la cronologia delle due opere. In quale fase del loro governo furono realizzati questi ritratti?

## CONTESTUALIZZAZIONE E CONFRONTO

La Francia del re Luigi XIV, il Re Sole, fu un cantiere di prova della grande stagione degli assolutismi del Sei-Settecento.

Leggi il brano qui di seguito, in cui sono riportate alcune *Memorie* (pensieri di Luigi, messi per iscritto da lui stesso) del re. Dopo aver riflettuto, prova a rispondere alle domande.

La principale speranza di quelle riforme stava nella mia volontà, il loro fondamento era rendere la mia volontà assoluta, con una condotta che imponesse la sottomissione e il rispetto: rendendo scrupolosamente giustizia a chi la dovevo; ma quanto alle grazie, concedendole liberamente e senza impedimenti a chi mi piacesse e quando mi piacesse, purché l'insieme delle mie azioni dimostrasse che, pur non rendendo conto a nessuno, mi facevo nondimeno guidare dalla ragione e che, nel mio pensiero, il ricordo dei servizi, il favorire ed elevare il merito, in una parola far del bene, non doveva soltanto essere la principale occupazione, ma anche il più gran diletto di un principe.

Due cose senza dubbio mi erano assolutamente necessarie: un gran lavoro da parte mia; una gran scelta di persone che potessero secondarlo.

Quanto alle persone che dovevano assecondare il mio lavoro, decisi innanzitutto che non avrei mai avuto un primo ministro; e se vorrete darmi ascolto, figlio mio, e dopo di voi tutti i vostri successori, questa carica sarà sempre abolita in Francia, nulla essendo più indegno che il vedere da una parte tutti i poteri e dall'altra il mero titolo di re.

*Memorie di Luigi XIV* (1670 circa); trad. di G. Pasquinelli, Garzanti, Milano 1988

- Di quali riforme parla il re? (tieni presente che le *Memorie* datano al 1670 circa)
- Alla luce di quanto hai studiato, prova a commentare la frase «pur non rendendo conto a nessuno, mi facevo nondimeno guidare dalla ragione».
- Commenta brevemente la scelta di Luigi di non avere un primo ministro. Quando venne presa questa decisione?
- Ricordi quale filosofo (nell'ambito anglosassone) si preoccupò di definire i principi della monarchia assoluta? In quale opera?

Come noto, anche la Russia sperimentò un periodo di monarchia assoluta, sotto Pietro I il Grande. Nella seconda metà del Settecento, e in seguito al diffondersi delle idee dei grandi pensatori della corrente filosofica dell'Illuminismo, alcune monarchie furono però scosse da profondi cambiamenti e virarono verso una forma di governo che va sotto il nome di dispotismo illuminato. In particolare, in Russia, fu la zarina Caterina II a mettere in atto un tentativo riformista, che ebbe grande eco in Europa.

Leggi il testo qui di seguito proposto. Ancora una volta troverai alcuni pensieri della regina, scritti da lei stessa, le sue *Memorie*. In particolare, Caterina elaborò queste considerazioni nell'*Istruzione per la commissione legislativa* convocata nel 1767. Dopo aver opportunamente ragionato sul testo, rispondi alle domande.

9. Il sovrano di questo impero gode di un'autorità illimitata: è autocrate. Solo un potere concentrato così nella sola persona del sovrano è in grado di produrre un impulso proporzionato all'estensione di un impero tanto vasto.

10. Un impero esteso presuppone di per sé un potere illimitato nella persona che lo governa. La prontezza nella decisione sugli avvenimenti che sopraggiungono dai luoghi distanti deve compensare la loro lentezza ad arrivare, conseguenza necessaria di questa distanza.

11. Ogni altra forma di governo non sarebbe solo dannosa alla Russia, ma comporterebbe infine la sua totale distruzione.

12. Un'altra ragione è che è più vantaggioso obbedire alle leggi di un solo padrone che dover sottomettersi alla volontà di molti.

13. Qual è dunque l'obiettivo di un governo assoluto? Non certamente di privare gli uomini della loro libertà naturale, ma di dirigere ogni loro attività verso il più alto grado di felicità possibile.

14. Pertanto la forma di governo che tenderà più di ogni altra verso questo obiettivo, restringendo insieme meno di qualunque altra la libertà naturale, soddisferà al meglio le attese che devono essere attribuite a esseri dotati di ragione e risponderà con la massima natura-

