

b) Zwingli predicò le sue idee religiose basandosi:

- esclusivamente su quanto è scritto nel Vangelo;
- su quanto è scritto nel Vangelo e su quanto afferma la Chiesa;
- prevalentemente su quanto affermava la Chiesa.

c) Le idee religiose di Zwingli sono:

- in gran parte le stesse idee di Lutero, di cui Zwingli «copiò» ogni aspetto della Riforma;
- in parte coincidenti con quelle di Lutero: ma Zwingli le formulò per proprio conto e in modo originale;
- completamente diverse dalle idee di Lutero, che Zwingli non ebbe mai modo di conoscere.

d) La Riforma di Zwingli si diffuse:

- in tutta l'Europa;
- solo in Svizzera, in tutti i Cantoni;
- solamente in alcuni cantoni svizzeri.

Oltre a questi esercizi il testo si presta anche ad altre operazioni: è possibile, ad esempio, distribuirlo agli allievi senza alcuna divisione in paragrafi e chiedere loro di operarla, assegnando ad ogni paragrafo un titolo; oppure riscrivere il testo «mescolando» i diversi paragrafi (disponendoli, ad esempio in questa sequenza: paragrafi n. 2, n. 1, n. 3, n. 5, n. 4) e assegnando il compito di ricostruire l'ordine originale. Un'ennesima operazione può essere quella di inquinare il testo, o una sua parte, con elementi estranei e chiedere all'allievo di trovarli; ad esempio, in riferimento al paragrafo n. 5:

«Da Zurigo, dove la Chiesa cattolica zwingliana cominciò ad organizzarsi a partire dal 1520, quando il Consiglio della città ordinò che si predicasse la sola dottrina che scaturiva dalla Bibbia e dalle prescrizioni della Chiesa, la Riforma si diffuse in altre parti della Svizzera. Ma la Riforma di Zwingli non ebbe la diffusione economica e l'ampiezza del luteranesimo e del calvinismo ebraico. Nella lotta contro i cantoni rimasti fedeli al cattolicesimo, Zurigo non fu lasciata sola e

Zwingli trovò la morte, nel 1531, nella battaglia di Kappel. La sua opera *contro la Riforma* verrà continuata in Svizzera da Enrico Bullinger.» (Il corsivo indica gli elementi estranei al testo originale).

Se si vuole poi che l'allievo rifletta sulla struttura del testo, si può proporgli una lista di opzioni tra cui scegliere quelle che nel testo sono realizzate, chiedendo inoltre di giustificare il perché della propria scelta riportando i brani corrispondenti. Ecco un esempio: «A tuo parere il brano: a) racconta fatti; b) descrive; c) enuncia delle regole; d) esprime dei giudizi; e) fa dei confronti. Scegli una o più delle possibilità indicate e riporta qualche frase del testo che giustifichi la tua scelta». Un esercizio simile al precedente consiste nel chiedere all'allievo di scegliere tra una seconda serie di opzioni (il testo parla di: religione, storia economica, storia politica, teologia, storia della popolazione), giustificando anche in questo caso le proprie scelte con degli esempi.

Una volta che il testo sia stato correttamente recepito dall'allievo, sarà possibile procedere ad una serie ulteriore di approfondimenti di carattere più strettamente storico, ponendo domande, ad esempio, sulla battaglia di Marignano, su quale periodo della

storia aveva visto rinascere l'interesse per le lingue classiche, sul calvinismo, ecc.

Un lavoro didattico di questo genere richiede naturalmente una strutturazione di volta in volta adeguata alle esigenze della classe e può produrre risultati positivi non solo per quanto concerne l'apprendimento della storia, ma anche quello dell'italiano; in questa prospettiva diventa essenziale una stretta collaborazione tra i docenti delle due discipline, in modo da delineare una piattaforma di comuni obiettivi perseguibili in entrambe le materie: in questo caso pare proponibile un'integrazione delle due materie, anche nel caso che il loro insegnamento sia affidato a due docenti diversi.

Giuseppe Negro

<sup>1)</sup> Cfr. a questo proposito D. BERTOCCHI, *Curricolo di lettura, lettura nel curricolo*, in AAVV, *Insegnare la lingua. Comprensione del testo*, Mondadori, 1982.

<sup>2)</sup> E. WERLICH, *A text Grammar of English*, Quelle and Meyer, Heidelberg, 1976.

<sup>3)</sup> Per una panoramica critica sulle più recenti acquisizioni della psicologia relativamente ai problemi della lettura, cfr. C. PONTECORVO e M. PONTECORVO, *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Mulino, 1986.

## Il programma di scuola media: una proposta di lavoro

### Una premessa

Accettiamo con una certa riluttanza di partecipare a un dibattito che, viziato anche da contrapposizioni personali, porta spesso a classificare ogni intervento o a sostegno degli «integratori» o a sostegno dei «disintegratori». Noi non facciamo il gioco di nessuno (tant'è vero che abbiamo impostato il

programma che presentiamo senza consultare prima né l'esperto di storia né quello di geografia). Riteniamo positivo, per molte ragioni, abbinare l'insegnamento della storia a quello della geografia, dando forma a un itinerario didattico che tenga conto degli obiettivi specifici delle due discipline, senza tuttavia operare una divisione formale.

Questo in base a esperienze fatte, più che per posizioni teoriche a priori. È quello che abbiamo cercato di realizzare anche quest'anno, introducendo la preistoria e la storia antica nel programma di prima media. Non dubitiamo che altri preferiscano invece separare più nettamente i due insegnamenti: non intendiamo proporre qui il modello, ma semplicemente una possibilità, una soluzione che peraltro potrà essere soggetta a cambiamenti e ripensamenti dopo questa prima esperienza.

### Il programma

Lo spazio a disposizione è scarso. Dobbiamo forzatamente presentare la sequenza di unità didattiche con indicazioni estremamente sintetiche.<sup>1)</sup>

#### 1. L'isola del tesoro:

##### il rapporto uomo-ambiente

Attraverso alcune riflessioni che prendono lo spunto dal romanzo di Stevenson, i ragazzi giungono a una schematizzazione di questo tipo: «l'ambiente condiziona le scelte

Museo Nazionale del San Gottardo - Modellino del castello di Attinghausen (UR).

(Foto Luc Chessex, Losanna)







Museo Nazionale del San Gottardo – Il servizio postale nella vecchia Confederazione.

(Foto Luc Chessex, Losanna)

degli uomini; le scelte degli uomini modificano l'ambiente.<sup>2)</sup>

## 2. Il Ticino attuale:

### economia, demografia, ecologia

Si tratta, in pratica, di una sintesi di buona parte del «vecchio» programma. Il Ticino attuale viene studiato con particolare attenzione al rapporto uomo-ambiente, tenendo conto anche della prospettiva storica (Ottocento-Novecento). Questa unità è utile come momento di verifica e di «omogeneizzazione» delle conoscenze che i ragazzi, con esperienze scolastiche diverse, hanno acquisito alle elementari (studio d'ambiente).<sup>3)</sup>

## 3. I bisogni fondamentali dell'uomo

Questa unità, di taglio antropologico, fa da cerniera tra la prima parte del programma e la seconda, dedicata alla preistoria e alla storia antica. Mediante lo studio di una popolazione di cacciatori-raccoglitori, cioè di una cosiddetta «società semplice» (quest'anno abbiamo scelto i boscimani), si giunge all'individuazione dei «bisogni fondamentali» dell'uomo.<sup>4)</sup> Un confronto con la nostra cultura – quindi con un altro modo di affrontare questi bisogni – permette di introdurre il discorso dell'identità dei bisogni e della molteplicità delle risposte: un primo germe di relativismo culturale che dovrebbe servire da antidoto alle reazioni etnocentriche che potrebbero sorgere nello studio di società «primitive», «lontane», comunque diverse.

## 4. Il Paleolitico

Dalla diversità nello spazio alla diversità nel tempo: ritroviamo i popoli cacciatori-raccoglitori collocati però nel passato.

## 5. Il Neolitico

Con la rivoluzione agricola l'uomo comincia a modificare l'ambiente. Il passaggio dalla

caccia-raccolta all'agricoltura-allevamento viene seguito su scala mondiale, con qualche accenno alle diverse caratteristiche (piante, animali) dei vari nuclei della rivoluzione agricola. Si passa poi allo studio dei mutamenti generati dalla rivoluzione neolitica; lo sviluppo delle città e la stratificazione sociale sono esemplificati con:

## 6. Tre civiltà agricole:

### egizi, maya, cinesi

Le tre civiltà, scelte in tre continenti diversi per evitare una storia troppo «occidentale», vengono viste separatamente e infine confrontate tra loro.

## 7. Verso l'unificazione del Mediterraneo

Si passano in rassegna rapidamente le varie fasi storiche che hanno caratterizzato il Mediterraneo, dalle prime civiltà sorte intorno ai grandi fiumi fino all'unificazione romana.<sup>5)</sup>

## 8. I romani

Ci si riavvicina, con questa unità, allo spazio regionale. Partendo dai resti archeologici presenti nella Svizzera italiana, si individuano alcune caratteristiche dell'impero romano (cultura materiale, strade, ecc.). Il discorso viene esteso a tutta l'area romana e ad altri aspetti (organizzazione amministrativa, esercito, commerci, ecc.).

## 9. Unità conclusiva

È tuttora in fase di elaborazione (per la strutturazione di questo programma ci siamo mossi in modo pragmatico, pur tenendo presenti alcuni riferimenti; l'itinerario è stato costruito proprio «in itinere»). Si tratterà comunque di un'unità che, riprendendo brevemente i temi toccati nel corso dell'anno, metterà in evidenza i due discorsi che attra-

versano tutto il programma: il rapporto uomo-ambiente e la pluralità delle culture come esito di risposte diverse a bisogni comuni.

## Programma di storia? di geografia?

Programma di storia, geografia e antropologia culturale.

Programma di scienze umane.

Daniilo Baratti  
Giorgio Tognola

Febbraio 1988

<sup>1)</sup> Qua e là il lettore potrà avere l'impressione di trovarsi di fronte a «salti» troppo ardui. In realtà nella pratica didattica i passaggi da un tema all'altro risultano assai meno bruschi che in un'esposizione sommaria come questa.

<sup>2)</sup> Nulla di nuovo. Cfr. G. MEZZETTI, *Geografia 1*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, cap. 1.

<sup>3)</sup> Al di là di questa funzione «omogeneizzante», per ora non abbiamo ritenuto di poter tralasciare completamente il discorso sul Ticino. Si potrebbe invece prendere in considerazione questa eventualità nell'ambito di una ristrutturazione dei programmi nell'arco dei quattro anni. Ci permettiamo di suggerire questa soluzione: spostamento dell'ora di «civica» in quarta e aggiunta di un'ora nella stessa classe. Si avrebbero così 2 ore di geografia, 2 di storia e 2 di «introduzione alla vita politica e sociale e all'analisi della realtà socio-economica regionale», con ampie possibilità di lavori di ricerca. La Scuola media potrebbe così assolvere meglio, e proprio nell'ultimo anno dell'obbligo scolastico, il compito di «preparare il cittadino di domani».

<sup>4)</sup> Nella formulazione semplificata, adottata con i ragazzi: bisogno di cibo e acqua, di riparo, di «stare assieme», di comunicare, di trasmettere tecniche, idee e comportamenti, di «spiegare la propria esistenza», di riti collettivi, di espressione artistica. Cfr. per es. P.K. BOCK, *Antropologia culturale moderna*, Torino, Einaudi, 1978.

<sup>5)</sup> Sulla scia di F. BRAUDEL, *Il Mediterraneo*, Milano, Bompiani, 1987, cap. «L'alba».