

Percorsi letterari con l'apprendimento cooperativo

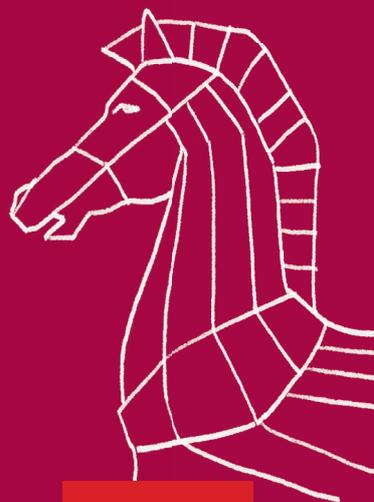
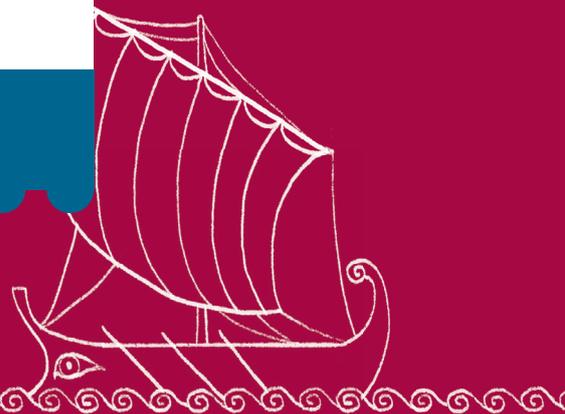
Epica e mito da Esiodo a Virgilio

Scuola secondaria di primo grado

Classe prima

Fabio Caon, Annalisa Brichese,
Sonia Rutka e Camilla Spaliviero

MATERIALI
DIDATTICA



Erickson

INDICE

- 7** CAP. 1 L'apprendimento cooperativo nella didattica della letteratura
- 19** CAP. 2 La struttura dell'opera
- 23** CAP. 3 Attività cooperative: principi, modelli e strutture per l'applicazione in classe
- 57** Bibliografia
- 61** MATERIALI OPERATIVI
- 63**  UNITÀ 1 Teogonia di Esiodo: In principio era il Chaos
- 93**  UNITÀ 2 Iliade di Omero: Ettore e Andromaca
- 129**  UNITÀ 3 Odissea di Omero: Le figure femminili del poema
- 161**  UNITÀ 4 Eneide di Virgilio: L'inganno del cavallo
- 191** APPENDICE



I materiali online sono accessibili su <http://risorseonline.ericson.it/>

Per visualizzarli e scaricarli basta registrarsi e inserire il codice di attivazione

L'apprendimento cooperativo nella didattica della letteratura

Nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio personalizzati nella Scuola Secondaria di primo grado* (MIUR, 2002), rispetto all'abilità di comprensione scritta, si fa riferimento al fatto che la scuola deve organizzare per lo studente «attività educative e didattiche unitarie che, a partire da problemi, abbiano lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le conoscenze e abilità disciplinari». Fra le conoscenze e abilità menzionate ci sono:

- elementi caratterizzanti il testo narrativo letterario e non (biografia, autobiografia, diario, lettera, cronaca, articolo di giornale, racconto, leggenda, mito, ecc.);
- elementi caratterizzanti il testo poetico (lirica, epica, canzone d'autore e non).

Per il fatto che, generalmente, il mito e l'epica sono argomento di studio nelle classi prime, in questo volume si è scelto di proporre una serie di attività direttamente spendibili in classe sui quattro poemi più famosi dell'epica greca e latina, offrendo anche uno spunto metodologico per poter creare in autonomia attività didattiche su altri testi letterari a partire da solidi riferimenti teorici. Il volume si basa infatti su un'intersezione innovativa tra:

1. concezione della Classe ad Abilità Differenziate
2. apprendimento cooperativo
3. didattica ludica
4. approccio ermeneutico alla didattica della letteratura.

Di seguito vengono descritte le quattro «anime» di cui si compone il libro. Nell'economia di tale presentazione, la loro trattazione sarà molto sintetica (con rimandi bibliografici dettagliati per gli approfondimenti). Maggiore spazio sarà dedicato all'apprendimento cooperativo in quanto metodo caratterizzante dell'opera.

Il contesto: la Classe ad Abilità Differenziate

Con il concetto di Classe ad Abilità Differenziate (d'ora in poi CAD) si intende un modo di osservare la realtà delle classi.

La classe non viene più considerata solo un insieme di persone differenti, ma un sistema dinamico caratterizzato dall'apporto di ogni elemento che lo compone e che agisce in esso, modificandolo. Nella CAD il parametro della «differenza» è strategico per l'apprendimento e per la crescita personale di tutti gli studenti, e in quest'ottica, le differenze vanno innanzitutto analizzate per trovare il giusto modo

di valorizzarle (Caon, 2008; 2016). Una frase del filosofo Kierkegaard ispira questa idea: «Ciò che si vede dipende da come si guarda».

Le classi possono essere più o meno complesse per varie ragioni: numero di studenti, composizione, attrezzature disponibili in aula, spazi. Dopo un'attenta osservazione degli elementi caratterizzanti la situazione in cui si deve lavorare, è necessario attivarsi perché quegli stessi elementi diventino una risorsa e non si trasformino in un problema.

In particolare, per quanto riguarda gli studenti, che sono il centro della nostra riflessione, l'obiettivo è far sì che la loro eterogeneità (registrabile su più aspetti, ad esempio per fattori personali, socio-culturali, relazionali, ecc.) possa diventare da problema percepito a risorsa preziosa.

Come fare? Procedendo (anche)¹ attraverso la scelta di una metodologia didattica che possa valorizzare le differenze e l'interazione tra gli studenti.

Un concetto fondamentale per comprendere come gestire le differenze in classe è quello di Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), introdotto da Vygotskij (1987). Secondo lo studioso essa è definibile come la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino (termine che in questo volume possiamo sostituire con «studente»), determinato dal modo in cui affronta da solo un problem solving, e il suo livello di sviluppo potenziale, determinato da come il problem solving viene affrontato con la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci o esperti.

L'apprendimento all'interno della ZSP avviene grazie all'intersoggettività, concetto che rimanda alle funzioni di scaffolding (sostegno) e di tutoring (tutorato) che possono essere svolte dal docente, ma anche dagli stessi compagni, impegnati a supportare e sostenere l'apprendimento degli altri in attività didattiche in coppia o piccolo gruppo.

Considerata la natura unica e irripetibile di ogni persona, è evidente che una classe non può presentare un'unica ZSP, ma è piuttosto concepibile come un contesto d'apprendimento a ZSP multiple. Quello che può variare è il grado di differenziazione della classe.

Appaiono dunque centrali due questioni:

- come facilitare l'apprendimento linguistico-disciplinare in un contesto così eterogeneo;
- se sia davvero efficace il modello «tradizionale» di lezione, basato su una concezione trasmissiva del sapere in cui è centrale l'esposizione dei contenuti da parte del docente in modalità prevalentemente verbale e monodirezionale.

Secondo Minello (2006) il limite della concezione trasmissiva del sapere è che si fonda su tre ipotesi:

- che l'alunno sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- che esista una *comunicazione ottimale* tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; questa si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc. e, da parte sua, l'alunno presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;

¹ Utilizziamo il termine «anche» perché siamo consapevoli che non si può ridurre la complessità della questione al solo fattore metodologico che resta, comunque, il focus del volume.

- che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di *strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Quindi, anche se la concezione trasmissiva del sapere ha il vantaggio di fornire numerose informazioni a un numero elevato di persone in un tempo limitato, presuppone che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Lo studente, infatti, dovrebbe:

- possedere già informazioni inerenti a ciò che viene insegnato;
- essere in grado autonomamente di ristrutturare e organizzare un nuovo sapere;
- avere strutture mentali analoghe a quelle del docente, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta.

Sappiamo in realtà che ogni studente ha un patrimonio di competenze linguistico-comunicative uniche, che derivano dalla propria personalità (unica e irripetibile) e dalle esperienze di vita. Per questo, ognuno trasforma dentro di sé l'input in modo personale, processandolo in una struttura cognitiva non analoga a quella del docente. Inoltre, nella realtà della classe, le condizioni elencate non si presentano tutte simultaneamente e le differenze tra studenti non consentono all'insegnante di fornire un input comprensibile a tutti e che si collochi nella ZSP di ciascuno.

Per rendersi comprensibile in una modalità trasmissiva, il docente corre il rischio di banalizzare i contenuti, abbassare il livello del sapere o innalzare i livelli minimi di accettabilità.

L'idea della CAD è di cercare una strada alternativa, che non escluda momenti trasmissivi ma che non sia centrata esclusivamente o prevalentemente su questa idea di trasmissività.

La strada proposta, quindi, è quella dell'impiego di metodologie a «mediazione sociale», le quali:

- procedono principalmente per costruzione di conoscenze, più che per ricezione passiva di informazioni;
- hanno come focus il gruppo di studenti, considerati risorse e origine dell'apprendimento, che vanno stimolati attraverso forme anche dialogiche di lezione, attività di problem solving, schede di lavoro differenti, proposte di attività cooperative o di tutoraggio tra pari per favorirne la partecipazione attiva.

Tra le metodologie a mediazione sociale ci sono:

- l'apprendimento cooperativo, di cui tratteremo diffusamente nel prossimo paragrafo, in quanto fulcro specifico del volume;
- la didattica ludica;
- il peer tutoring, di cui non parleremo specificamente ma che verrà incluso nella trattazione sull'apprendimento cooperativo (per approfondimenti si rimanda a Caon, 2008).

Cos'è l'apprendimento cooperativo

La riflessione secondo cui tutti gli alunni sono fonte di risorse peculiari, che vanno valorizzate per affrontare le sfide di una società complessa, fa comprendere come la scelta metodologica sia fondamentale per introdurre un cambiamento significativo nell'ambiente di apprendimento e nella valorizzazione del

sistema di relazioni interpersonali. E ciò a ragione del potenziale educativo che tali relazioni esprimono, quando l'obiettivo principale sia quello di promuovere l'apprendimento e l'inclusione, senza distinzioni per capacità cognitive, diversità personali, etniche e socioculturali.

L'interazione orizzontale e multidirezionale tra studenti assume, all'interno della Classe ad Abilità Differenziate (Caon, 2016), una rilevanza sociale, cognitiva ed espressiva non riscontrabile nei metodi a mediazione dell'insegnante, caratterizzati dall'interazione verticale insegnante-studenti per la trasmissione di informazioni e contenuti e dalla relazione individuale tra gli studenti e i contenuti disciplinari da studiare.

Come abbiamo già detto, questa riflessione sposta lo sguardo sui metodi a mediazione sociale tra i quali si inserisce, con grande varietà di modalità applicative, il Cooperative Learning, che può essere definito come «un metodo didattico che utilizza piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento» (Johnson, Johnson e Holubec, 2015) o come un «metodo di insegnamento-apprendimento la cui variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti» (Comoglio e Cardoso, 1996, p. 21). La valorizzazione della relazione interpersonale studente-studente diventa allora il perno intorno al quale ruotano tutte le altre variabili, quali ad esempio motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione, ecc. (Comoglio e Cardoso, 1996).

In estrema sintesi, le teorie che fanno da sfondo al Cooperative Learning sono la filosofia educativa di Dewey (1949) (promotore dell'uso educativo di gruppi di apprendimento impostati in modo cooperativo) e la psicologia sociale di Lewin (1935), Lippitt (1959) e Deutsch (1949a, 1949b) (tra i primi ricercatori a studiare le dinamiche di gruppo per l'apprendimento e il concetto di interdipendenza). Altre prospettive psicologiche e pedagogiche hanno enfatizzato l'importanza del carattere intersoggettivo e dinamico della conoscenza: le teorie motivazionali, l'approccio centrato sulla persona che apprende di Rogers (1973), la Zona di Sviluppo Prossimale e il tutoring di Vygotskij, il costruttivismo sociale e una nuova concezione di cognizione, ovvero la cognizione situata e distribuita (Hutchins, 2001).

Traducendo in pratica le assunzioni teoriche che derivano da queste prospettive, una scuola innovativa deve saper cogliere la sfida di educare gli studenti a interagire in una società in rapido mutamento, dove il valore del singolo possa essere moltiplicato in quanto parte di una rete di intelligenze che, cooperando, raggiungono un risultato di livello superiore.

L'educazione non può essere circoscritta all'ascolto e alla memorizzazione di contenuti, alla conoscenza prodotta esclusivamente dall'impegno individuale che, seppur essenziale, deve attuarsi in un contesto di apprendimento significativo in cui il soggetto costruisce le conoscenze in modo attivo e dinamico, in contatto con la realtà che lo circonda e in un continuo processo di ristrutturazione ed espansione.

Tale contesto deve incoraggiare lo scambio delle informazioni e dei punti di vista, l'elaborazione e lo sviluppo di idee, il confronto e il contatto con più fonti e materiali (Hutchins, 2001), la comunicazione con chi è un po' più esperto di te o «come te, ma diverso da te», utilizzando strumenti di studio tradizionali e nuovi (computer, internet, LIM).

«In breve, si deve prendere coscienza di una mente *situata*, cioè condizionata nel suo sapere, e apprendere dagli strumenti che utilizza e dalle relazioni che

stabilisce» (Comoglio, in Kagan, 2000, p. 8) e di una mente *distribuita*, attiva, dinamica, critica e aperta al confronto dialettico.

Semplicità e progressione

L'obiettivo del volume è di avvicinare all'apprendimento cooperativo studenti e insegnanti in modo semplice e progressivo, attraverso l'uso di strutture cooperative facilmente applicabili e implementabili. Tali strutture devono però essere rigorose nell'organizzazione del gruppo e nei principi di cooperazione: i docenti devono quindi impegnarsi per perfezionare la loro abilità a usare il metodo in classe (Comoglio e Cardoso, 1996)

In questo senso, l'Approccio Strutturale, basato su strategie didattiche molto semplici, introduce al metodo attraverso il metodo stesso: Kagan (2000, p. 18) afferma infatti che «mentre altri approcci prevedono che i docenti insegnino lezioni di apprendimento cooperativo, l'approccio strutturale prevede che i docenti facciano dell'apprendimento cooperativo parte di ogni lezione attraverso l'uso di semplici strutture».

Allo stesso modo, per rendere significativo l'apprendimento è necessario che gli studenti, a prescindere dai livelli di partenza, siano messi nelle condizioni di «saper fare» in modo consapevole con ciò che imparano, offrendo loro diversificati contesti di apprendimento e un'ampia gamma di attività che li mettano alla prova, stimolino interesse, curiosità, motivazione e piacere di apprendere.

Per sviluppare una personalità integrata e flessibile gli studenti devono imparare a cooperare per raggiungere insieme obiettivi di livello più elevato in un ambiente di fiducia reciproca. Ma devono anche sfidare loro stessi, competere in modo leale, lavorare da soli ed essere in grado di sviluppare autonomia di azione e di pensiero. L'apprendimento cooperativo, pur essendo orientato a valorizzare l'impegno collettivo e il sostegno reciproco, non esclude infatti momenti di studio individuale, di istruzione diretta da parte dell'insegnante e di sana competizione, preferibilmente inserita in contesti in cui si persegue il successo del gruppo nel suo insieme, più che quello del singolo.

Anche se presentato in modo semplice e progressivo, l'apprendimento cooperativo non può comunque definirsi «facile», perché rivoluziona profondamente il modo di stare e di fare in classe di insegnanti e studenti. La classe cooperativa non è silenziosa, ma «il rumore» è il prodotto delle menti che si interfacciano, che generano, confrontano, ampliano idee e propongono soluzioni. La costruzione di conoscenza insieme consente di progredire, di imparare dall'errore, di migliorare la comunicazione attraverso l'esercizio costante di abilità comunicative. La classe cooperativa non è rigida, è in movimento, si adatta alle richieste del compito cooperativo. Se c'è la necessità di spostarsi da una coppia all'altra, da un gruppo all'altro, anche il setting dell'aula deve potersi modificare all'occorrenza (se così non fosse, va considerata in sede di progettazione questa situazione per trovare delle soluzioni adattive). L'ambiente fisico di apprendimento diventa allora una variabile da tenere in considerazione per favorire il confronto tra pari. Ma questo cambiamento di prospettiva investe anche molti altri aspetti che meritano un approfondimento, che presentiamo di seguito.

I principi dell'apprendimento cooperativo

Per raggiungere un significativo livello di cooperazione bisogna definire dei principi di efficacia del gruppo.

La struttura dell'opera

Il volume offre ai docenti della classe prima della scuola secondaria di primo grado materiali operativi pronti all'uso su temi fondamentali del mito e dell'epica, organizzati in 4 Unità:

– Unità 1. *Teogonia di Esiodo: In principio era il Chaos*

A partire dall'analisi del racconto di Esiodo sulla nascita della Terra, si sviluppa la riflessione e il confronto con altri miti cosmogonici tradizionali.

– Unità 2. *Iliade di Omero: Ettore e Andromaca*

Il brano che racconta l'addio tra Ettore e Andromaca permette di analizzare, oltre al rapporto amoroso tra i due protagonisti, anche la figura dell'eroe omerico, mettendo in evidenza le differenze tra il guerriero troiano e il suo rivale Achille.

– Unità 3. *Odissea di Omero: Le figure femminili del poema*

I versi che descrivono l'incontro di Ulisse con Calipso, Circe e Nausicaa, fino all'episodio del riconoscimento da parte di Penelope permettono di analizzare e confrontare le quattro figure femminili e di ricostruire in parallelo le tappe del viaggio che l'eroe affronta per tornare a Itaca.

– Unità 4. *Eneide di Virgilio: L'inganno del cavallo*

Il famoso episodio del cavallo di Troia, raccontato da Virgilio, offre lo spunto per riflettere sugli ultimi momenti della guerra, sulle diverse prospettive di vincitori e vinti e sulle caratteristiche dell'epica latina, confrontata sinteticamente anche con quella greca.

Questi brani sono stati scelti perché, oltre ad essere molto rappresentativi dell'opera da cui sono tratti, permettono di approfondire temi trasversali di particolare rilevanza e attualità: il mito cosmogonico stimola a riflettere sui cambiamenti del nostro pianeta e sul tema dell'inquinamento e della tutela dell'ambiente; a partire dal brano che racconta l'addio tra Ettore e Andromaca si definiscono le caratteristiche dell'«eroe moderno»; i versi che descrivono le diverse figure femminili dell'Odissea conducono a un'analisi dell'evoluzione dell'immagine della donna nel tempo e dei nuovi canoni di bellezza; infine, il racconto dell'inganno del cavallo di Troia porta a riflettere sul tema della guerra e sull'uso delle armi.

Ogni Unità è divisa in 8 sezioni che propongono varie attività per approcciarsi al testo (tabella 2.1):

Attività cooperative: modelli, principi e strutture per l'applicazione in classe

I modelli applicativi o metodi dell'apprendimento cooperativo cui si fa riferimento sono lo Structural Approach (Kagan, 1994) e il Learning Together (Johnson e Johnson, 1989).

L'Approccio Strutturale, nell'ottica in cui si pone il volume, costituisce un punto di partenza per confrontarsi con i principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo con gradualità e relativa semplicità, ma al tempo stesso può stimolare studenti e insegnanti ad affrontare attività cooperative più complesse.

Nell'Approccio Strutturale, fattore chiave del metodo è la *struttura*, definibile come modo di organizzare la relazione sociale tra gli individui. Le strutture sono costituite da sequenze di *elementi*, cioè unità fondamentali o azioni (ad esempio: pensa, annota, intervista, confronta, rispondi, parafrasa, riassumi, presenta, condividi, ecc.) eseguite da diversi attori (l'individuo, la coppia, il gruppo) e rivolte ad altri attori. Le strutture possono essere abbinate a qualsiasi contenuto per renderle funzionali a scopi specifici. Quando si applica una struttura a un *contenuto* si crea un'attività. Versatili e modificabili in numerose varianti attraverso la combinazione di diversi elementi, garantiscono l'applicazione rigorosa dei quattro principi fondamentali dell'apprendimento cooperativo, così come vengono enunciati da Kagan: *interdipendenza positiva*, *responsabilità individuale* (di cui si è parlato nel capitolo 1), *interazione simultanea* (il più alto livello di partecipazione possibile) e *partecipazione equa* (pari livello di partecipazione). La rilevanza attribuita agli ultimi due principi, peculiari di questo approccio, sottolinea l'esigenza di assicurare l'efficacia del gruppo cooperativo, considerando la quantità delle interazioni prodotte e le modalità di distribuzione del lavoro e della partecipazione tra i componenti.

Le strutture dell'approccio di Kagan proposte nelle Unità (con le relative varianti) sono: Teste numerate insieme (*Numbered Heads Together*), Annota idee (*Jot Thoughts*), Intervista a tre passi (*Three Step-Interview*), Tavola rotonda (scritta) (*Roundtable*), Tavola rotonda (orale) (*Roundrobin/Sharearound*), Pensa-coppia-condividi (*Think-Pair-Share*), Passaporto della parafrasi (*Paraphrase Passport*).

Come già detto, le strutture cooperative possono essere abbinate a diversi contenuti con obiettivi disciplinari specifici: si veda, ad esempio, come viene declinata la struttura «Intervista a tre passi» nell'Unità 1 – attività 3 (sezione *Avvicinarsi al testo*) e nell'Unità 4 – attività 20b (sezione *Collegare il testo*). Mentre la modalità di interazione rimane inalterata nelle tre fasi, il contenuto dell'intervista e gli obiettivi disciplinari cambiano: nel primo caso si richiama la quotidianità degli studenti per stabilire relazioni con i contenuti letterari da affrontare; nel secondo

TESTE NUMERATE INSIEME

Che cos'è

È una struttura cooperativa finalizzata alla padronanza delle conoscenze, ma le sue potenzialità sono maggiori. Si propone come una valida alternativa all'interrogazione in classe, ad esempio per verificare la comprensione o per una veloce revisione in fasi diverse della lezione.

Questa attività ha lo scopo di evitare l'interdipendenza negativa dell'interrogazione classica, durante la quale spesso si manifesta la tendenza dei «bravi» della classe a prevaricare per ottenere l'attenzione e il riconoscimento dell'insegnante, contro il disinteresse degli altri e il senso di fallimento di chi sbaglia.

Principi dell'Approccio Strutturale

Interdipendenza positiva

La struttura fa in modo che si stabilisca una forte interdipendenza positiva di informazioni e di scopo nel mettere le teste insieme e nel fare riferimento l'uno all'altro per arrivare alla risposta corretta.

Per incentivare il confronto all'interno del gruppo, gli studenti sono stimolati a dire: «Confrontiamo ciò che sappiamo e concordiamo la risposta da dare. Assicuriamoci che alla fine dell'attività tutti sappiano tutto».

Responsabilità individuale

Uno studente è chiamato a rappresentare il gruppo: in questo caso il voto del singolo vale per tutti. Ciò promuove la responsabilità di ognuno a fare in modo che il gruppo, per suo tramite, sia in grado di dare la risposta e riceva un riconoscimento da parte dell'insegnante e dei compagni.

Partecipazione equa e Interazione simultanea

L'Approccio Strutturale considera cruciali la quantità e la qualità della comunicazione e del lavoro attivo degli studenti durante l'attività. La struttura Teste numerate insieme garantisce un alto livello d'interazione simultanea e di partecipazione equa attraverso l'intervento a rotazione di tutti i componenti del gruppo. L'insegnante, a sua volta, chiede a tutti gli studenti di presentare a turno la risposta alla classe, a dimostrazione della loro partecipazione e responsabilità individuale.

Abilità sociali

- Ascoltare attivamente.
- Rispettare il turno di parola.
- Aiutarsi e supportarsi.

Competenze comunicative:

- Contribuire in maniera costruttiva allo svolgimento del compito, dare e chiedere chiarimenti, trovare modi diversi per farsi capire, spiegare, insegnare.
- Parafrasare, sintetizzare i contributi dei compagni.
- Suggerire modi efficaci per ricordare la risposta.
- Peer tutoring, mutuo insegnamento, supporto e inclusione di tutti.

Come si organizza

Fase preliminare. Si compongono gruppi eterogenei di 4 studenti: il gruppo di 4 è ideale, ma l'attività si può adattare anche a gruppi più grandi.

Fase 1. Gli studenti si assegnano un numero 1-2-3-4, ecc. (numerano le proprie teste).

Fase 2. L'insegnante fa una domanda e sottolinea l'importanza di assicurarsi che ogni componente del gruppo sappia rispondere. Stabilisce il tempo per lo svolgimento del compito.

Fase 3. Gli studenti mettono le teste insieme per concordare la risposta e si assicurano che tutti la conoscano. È in questa fase che entrano in gioco il supporto e il mutuo insegnamento tra pari, la verifica della comprensione e della capacità di esporre la risposta in modo appropriato.

Fase 4. L'insegnante chiama un numero e solo gli studenti con quel numero possono dare la risposta:

- se la domanda prevede una risposta unica, l'insegnante chiede l'intervento di un solo studente;
- per aumentare la partecipazione, può chiedere l'intervento di più studenti che, a turno, devono riportare esattamente ciò che hanno concordato nel gruppo;
- se la risposta si articola in più parti, l'insegnante chiede a più studenti di intervenire per completarla.

Per un esempio di Teste numerate insieme si veda: Unità 2 – attività 2a, 2b

Varianti

1. PENSA-TESTE INSIEME

La struttura può essere potenziata prevedendo un momento per pensare individualmente prima di mettere le teste insieme.

Il tempo di riflessione personale favorisce alcune azioni significative:

- gli studenti più deboli o lenti possono riflettere più a lungo rispetto alla prima modalità e non sono portati a rinunciare o ad aspettare la risposta dei compagni più veloci e dotati;
- gli studenti più forti possono riflettere più approfonditamente prima della condivisione;
- la partecipazione è più equa e approfondita.

2. TESTE NUMERATE INSIEME SIMULTANEE

Per favorire la massima partecipazione, la simultaneità può essere strutturata in modi diversi, utilizzando:

- fogli di gruppo: se la risposta è breve, tutti gli studenti con il numero chiamato dall'insegnante scrivono la risposta concordata in gruppo su un unico foglio di lavoro e lo alzano contemporaneamente;
- poster di gruppo: si appendono sulle pareti dell'aula dei grandi fogli, uno per ogni gruppo. L'insegnante chiama un numero: ogni studente con quel numero raggiunge il suo poster e scrive la risposta;
- segno di accordo/disaccordo: dopo la risposta dello studente interpellato, i compagni con lo stesso numero fanno un segnale di accordo o disaccordo (ad esempio: pollice su o giù).

Per un esempio di Teste numerate insieme simultanee si veda: Unità 1 – attività 13e; Unità 2 – attività 17e; Unità 3 – attività 14b, 14c



2a Apri la finestra della tua camera e guarda il paesaggio di fronte a te. Che cosa vedi? Scatta una fotografia del paesaggio e descrivilo sul tuo quaderno, facendo attenzione a ogni piccolo particolare.

Segui questa traccia per non dimenticare nessun elemento. Descrivi:

- gli elementi urbani (strade, case, palazzi, costruzioni ecc.)
- gli elementi naturali (giardini, parchi, alberi, ecc.)
- la presenza umana e animale.

2b Realizzate un cartellone su foglio A3 con le vostre fotografie di paesaggi e confrontatele fra loro. Discutete insieme aiutandovi con le domande-guida.

- Prevalgono elementi naturali o urbani?
- Ci sono persone oppure la presenza umana è scarsa? Perché?
- Vi piace ciò che vedete? Perché?
- Vorreste cambiare qualcosa? Se sì, cosa?

3 Formate due coppie: A e B, C e D.

FASE 1. Lo studente A intervista lo studente B con le domande in tabella e annota le risposte nello spazio accanto.

Lo studente C intervista lo studente D con le domande in tabella e annota le risposte nello spazio accanto.

FASE 2. Scambiatevi i ruoli: B intervista A e D intervista C, annotando le risposte nella tabella. Fornite più dettagli possibili e motivate le vostre risposte.

INTERVISTA
A TRE PASSI



DOMANDE	RISPOSTE
1. Dove ti piace andare in vacanza? (Mare, montagna, grande città, luogo isolato, luogo frequentato, campeggio, hotel, barca, ecc.)	
2. Dove studi meglio?	
3. Dove ti piace trascorrere il tuo tempo libero?	
4. Dove ti senti più al sicuro?	
5. Dove ti senti più libero/a?	
6. Dove incontri più spesso i tuoi famigliari?	
7. Dove incontri più spesso i tuoi amici?	
8. Se dovessi scegliere un altro luogo in cui essere adesso, dove saresti?	



GRUPPI DI 4

FASE 3. Ogni studente espone al gruppo le risposte del compagno che ha intervistato.

Insieme individuate gli aspetti in comune e gli aspetti diversi tra le vostre risposte e trascriveteli su un unico foglio, in una tabella così strutturata:

ASPETTI IN COMUNE	ASPETTI DIVERSI
_____	_____
_____	_____



4a Il brano che leggerai si intitola *In principio era il Chaos* ed è tratto dalla Teogonia di Esiodo, cantore greco vissuto intorno all’VIII-VII secolo a.C.
Secondo te, di che cosa parlerà il testo? Pensa, poi completa la tabella con due ipotesi.



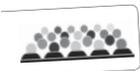
IN PRINCIPIO ERA IL CHAOS
1. _____
2. _____



4b Condividete le vostre ipotesi e trovatene una su cui siete d’accordo (può essere quella di uno di voi o una nuova ipotesi). Poi motivate la vostra scelta: perché vi mette d’accordo?

IPOTESI COMUNE
3. _____
perché _____

Trascrivete la vostra ipotesi con un pennarello su un foglio A4 e firmatelo. Questa sarà la vostra lavagna di coppia.



4c L’insegnante sceglie 4 o 5 coppie e chiama uno studente per coppia che mostra la «lavagna» ed espone l’ipotesi formulata con il compagno.



GRUPPI DI 3

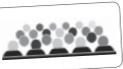
2a Ci sono delle soluzioni alternative a quelle presentate nell'attività 1c (Vado dall'amico o vado dal cantante)?

«Mettete le teste insieme» e trovatene almeno altre tre. Scrivetele su un foglio motivando le vostre scelte. Avete 5 minuti di tempo.

L'insegnante vi assegna i seguenti ruoli:

- *controllore* del tempo a disposizione
- *scrittore* delle idee che emergono nel gruppo
- *gestore* dei turni di parola.

Accertatevi di saper esporre le tre alternative e sostenerne le ragioni. Assegnatevi poi un numero da 1 a 3.



GRUPPI DI 3

2b L'insegnante chiama un gruppo e un numero da 1 a 3: lo studente con quel numero espone le soluzioni alternative individuate dal suo gruppo.

I gruppi che hanno trovato soluzioni simili fanno un segnale di accordo.



GRUPPI DI 2

3 Il testo che leggerete parla di una scelta difficile. Osservate il dipinto.

Secondo voi, di quale scelta si tratta? Scrivete delle ipotesi.



L'incontro di Ettore con Andromaca alla porta Scea
© Mondadori Portfolio/Electa/Oscar Savio

 4a Leggete i vv. 369-503 dal libro VI dell'Iliade.

Partì, così dicendo, Ettore elmo abbagliante;¹
e giunse in breve alla sua comoda casa;
ma non trovò nella sala Andromaca braccio bianco
perch'ella, col bambino e un'ancella bel peplo,²
stava sopra la torre,³ desolata, gemente. [...]
E quando, attraversata la gran città, giunse alle porte
Scee, da cui doveva uscir nella piana,
qui la sposa ricchi doni⁴ gli venne incontro correndo,
Andromaca, figliuola d'Eezíone magnanimo,
Eezíone, che sotto il Placo selvoso abitava
Tebe Ipoplacia, signore di genti cilice;⁵
la sua figlia appartiene ad Ettore elmo di bronzo.
Dunque gli venne incontro, e con lei andava l'ancella,
portando in braccio il bimbo, cuore ingenuo, piccino,
il figlio d'Ettore amato, simile a vaga⁶ stella.
Ettore lo chiamava Scamandrio,⁷ ma gli altri
Astianatte,⁸ perché Ettore salvava Ilio⁹ lui solo.
Egli, guardando il bambino, sorrise in silenzio:
ma Andromaca gli si fece vicino piangendo,
e gli prese la mano, disse parole, parlò così:
«Misero, il tuo coraggio t'ucciderà, tu non hai compassione
del figlio così piccino, di me sciagurata, che vedova presto
sarò, presto t'uccideranno gli Achei,
balzandoti contro tutti: oh, meglio per me
scendere sotto terra, priva di te; perché nessun'altra
dolcezza, se tu soccombi al destino, avrò mai,
solo pene! Il padre non l'ho, non ho la nobile madre.

¹ Abbagliante: splendente, rilucente.

² Peplo: veste di lana bianca, lunga fino ai piedi, fissata alle spalle con una fibbia.

³ Torre: la torre delle porte Scee, porte della città attraverso le quali i Troiani passavano per recarsi sul campo di battaglia.

⁴ Sposa ricchi doni: sposa con ricca dote.

⁵ Andromaca ... cilice: Andromaca è figlia di Eezíone re di Tebe, città della Cilicia in Asia Minore, che sorgeva ai piedi del monte Placo ricco di boschi (selvoso). È per questo che Tebe era chiamata «Ipoplacia», che in greco significa appunto «sotto il Placo».

⁶ Vaga: bella.

⁷ Scamandrio: dal nome del fiume Scamandro che scorreva nella pianura di Troia.

⁸ Astianatte: in greco significa «difensore della città».

⁹ Ilio: altro nome di Troia, da Ilo, fondatore della città.

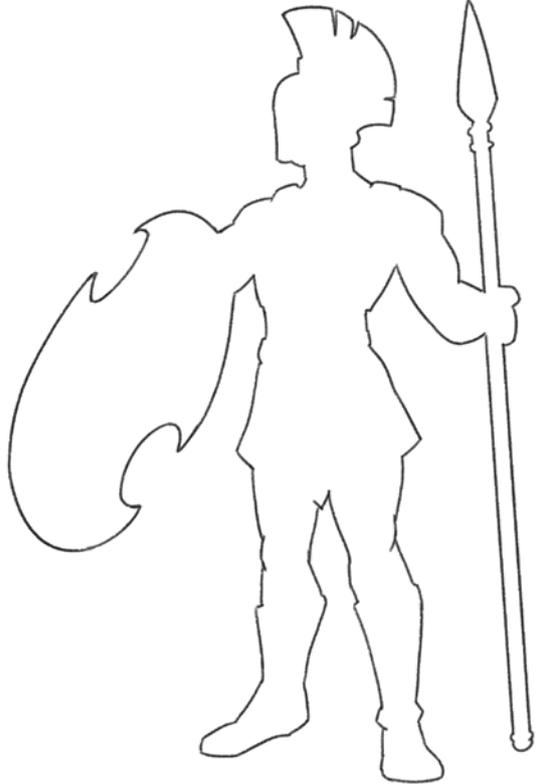


12a Ettore e Achille rappresentano due diverse tipologie di eroe.

Scrivete nelle sagome i termini e le espressioni che seguono per realizzare l'identikit dell'eroe acheo e dell'eroe troiano. Alcune espressioni possono essere utilizzate per entrambe le figure.

Concordate le scelte e datevi il turno di scrittura.

Amore coniugale; amore passionale; bellezza; valore; forza; pater familias; compassionevole; rispettoso; dignità; irritabile; vendicativo; amor di patria; amor di gloria; umanità; vittoria; destinato a soccombere; ribellione; caos; età giovanile; età adulta; onore.

ETTORE	ACHILLE
	



12b Confrontate i vostri identikit.

Poi, con l'aiuto dell'insegnante, discutete insieme: la conclusione del poema omerico è in linea con la descrizione delle due tipologie di eroi? Perché?



13a

MATERIALI IN APPENDICE: Tabellone degli dei e Indovinelli (Scheda 1 e Scheda 2)

Nell'Iliade, anche le divinità giocano un ruolo importante!

Assegnatevi una lettera, A o B.

Lo studente A legge un indovinello dalla Scheda 1: lo studente B deve individuare sul Tabellone il dio a cui si fa riferimento e scrivere il nome su un foglietto.

Il turno passa poi allo studente B che legge un indovinello dalla Scheda 2: lo studente A deve individuare a sua volta sul Tabellone il dio a cui si fa riferimento e scrivere il nome su un foglietto. Si continua così per tutti gli indovinelli.

Al termine, confrontate le vostre risposte sui foglietti. Vince chi ha risposto in maniera corretta più volte.



13b

Inserite i nomi degli dei al posto giusto in tabella. Datevi il turno di parola e di scrittura.

EFESTO – POSEIDONE – APOLLO – ARES – AFRODITE – TETI – ATENA – ERA

DIVINITÀ A FAVORE DEGLI ACHEI	DIVINITÀ A FAVORE DEI TROIANI

13c

Prima del confronto con la classe, confrontatevi con un'altra coppia sulle risposte delle attività 13a e 13b.

13d

Ora confrontate le vostre risposte con la classe.

Poi, con l'aiuto dell'insegnante, discutete insieme:

- In che modo le divinità «si occupano delle cose umane»?
- Qual è il loro ruolo nel poema?
- Ettore e Achille sarebbero eroi diversi se non ci fossero gli dei?



16b Immaginate che queste donne letterarie (Beatrice, la donna di Boccaccio, la Monaca di Monza, Jane Eyre) dialoghino con le donne omeriche (Penelope, Nausicaa, Calipso, Circe). Completate la tabella scrivendo le coppie di donne che volete far dialogare e motivate la scelta.

	DONNE OMERICHE	DONNE LETTERARIE	MOTIVAZIONE DELLA SCELTA
Coppia 1			
Coppia 2			
Coppia 3			
Coppia 4			



16c Scrivete poi nei fumetti i 4 dialoghi, scegliendo tra questi argomenti:

gestione della casa	educazione dei figli	rapporto con il marito	vita pubblica
---------------------	----------------------	------------------------	---------------

 Coppia 1	 Coppia 2
 Coppia 3	 Coppia 4



16d Scegliete uno dei dialoghi che avete scritto e mettetelo in scena davanti ai compagni, senza dire chi sono i personaggi femminili che state rappresentando. Alla fine i compagni, a coppie, scrivono su un foglio i nomi delle donne che ipotizzano essere le protagoniste dei vostri dialoghi. Segue un momento di confronto e di chiarimento di eventuali dubbi. Le coppie che hanno indovinato ricevono 1 punto per ogni risposta corretta. Vince la coppia che ottiene più punti.



17a Com'è cambiato l'ideale di bellezza femminile nella storia?
Abbinare le descrizioni al periodo storico a cui, secondo voi, corrispondono.



A
Corpo morbido, fianchi larghi, forme non molto pronunciate, pelle chiara.



B
Corpo morbido e pieno, vita segnata (le donne indossavano i corsetti per ottenere la forma del corpo ideale).



C
Figura a clessidra, vita sottile, forme morbide e prorompenti.



D
Corpo minuto, da adolescente, slanciato e sottile, quasi senza forme.



E
Dopo il Medioevo in cui era esaltata la magrezza ascetica, torna di moda un corpo più florido e formoso, simbolo di ricchezza.



F
Corpo atletico e sodo, magrezza «sana», forme evidenti.

Rinascimento italiano (1400-1700)

Anni '60

Dal 2000 a oggi

Antica Grecia (500-300 a.C.)

Inghilterra vittoriana (1837-1901)

Epoca d'oro di Hollywood (1930-1950)



17b Confrontate come avete svolto l'attività precedente. Discutetene insieme e, in caso di dubbi, consultate il gruppo vicino a voi e, per ultimo, l'insegnante.



18a L'ideale di bellezza femminile non cambia solo nel tempo, ma anche da un luogo all'altro del mondo. Leggete le domande e fate una crocetta sulle risposte che, secondo voi, sono corrette, dopo averne discusso insieme. Attenzione, possono essere più di una.

Cos'è la bellezza in Giappone?	<input type="checkbox"/> Avere i denti storti, in particolare i canini pronunciati che conferiscono all'espressione del volto un'aria furba e simpatica. Le imperfezioni sono considerate un elemento da valorizzare e mettere in mostra.
	<input type="checkbox"/> Avere le borse sotto gli occhi perché li rendono più dolci e sensuali.
	<input type="checkbox"/> Avere la fronte ampia, simbolo di intelligenza e dedizione allo studio.

Cos'è la bellezza in Namibia per le donne Himba?	<input type="checkbox"/> Avere la pelle del corpo e del viso cosparsa di polvere d'ocra, erbe e burro di capra per ottenere un colore rossastro.
	<input type="checkbox"/> Avere lunghi capelli neri sciolti.
	<input type="checkbox"/> Assomigliare a preziose sculture di «terracotta».

Cos'è la bellezza per le donne Kayan in Birmania?	<input type="checkbox"/> Avere la pelle chiara e bianchissima.
	<input type="checkbox"/> Avere il «collo lungo», con una serie di spirali di ottone.
	<input type="checkbox"/> Avere gli occhi allungati.



18b Verificate le vostre risposte usando la LIM o internet.

Per ciascuna tipologia di bellezza (giapponese, himba e kayan) trovate un'immagine e scrivete su un post-it grande (76x127) o su un foglietto un breve testo per rispondere alla domanda seguente: vi piacciono queste caratteristiche in una donna? Perché?



18c L'insegnante prepara un cartellone su cui scrive le tre tipologie di bellezza femminile (giapponese, himba e kayan). A turno, attaccate i post-it/foglietti sul cartellone sotto la tipologia di donna a cui si riferiscono. Sovrapponete le risposte uguali a quelle di altre coppie.

Confrontate le vostre risposte, poi discutete insieme: secondo voi, cosa determina ciò che è considerato «bello»?