

The Industrial Revolution. Landscapes of a divided nation **Un progetto didattico di ricerca-azione in rete per la scuola secondaria di secondo grado**

Andrea Montanari

Docente di inglese e di sostegno nella scuola superiore di primo e secondo grado
andreamontanari8@virgilio.it

Abstract

Tra le attività didattiche a cui un insegnante può far ricorso nella propria programmazione, la *WebQuest* rimane una delle modalità più alte in quanto realizza un ambiente di apprendimento virtuoso in cui l'autenticità dei materiali e dei *task* consentiti dalle nuove tecnologie si sposa perfettamente con gli assunti pedagogici principali del costruttivismo, primo fra tutti quello del *cooperative learning* che assurge a *cooperative inquiry-oriented learning*. Il presente saggio presenta un progetto didattico concepito per la scuola secondaria di secondo grado relativo alla civiltà inglese e sviluppato secondo la modalità della *long term WebQuest*. Preceduto da una breve trattazione sulle specifiche della *WebQuest* come ambiente di apprendimento, il progetto sulla rivoluzione industriale inglese viene descritto seguendo le fasi della sua realizzazione: dall'ideazione iniziale, alla formazione dei gruppi di lavoro, fino alla sua esecuzione e valutazione finale. Il saggio contiene un link per consultare online i cinque documenti PowerPoint realizzati dalla classe.

Among the activities a teacher may adopt in his syllabus, the WebQuest is one of the most effective in creating a good cooperative learning environment based on the constructivist approach. The WebQuest combines inquiry-based authentic material and performance-based tasks that require the use of Internet resources. This article presents a project of English culture for the secondary school developed as a long term WebQuest. After an introduction to the WebQuest learning environment, the article describes step by step the making of the project on the English Industrial Revolution: from the outline and the student group forming, to its final realization and evaluation. A link to read online the five PowerPoints realized by the students is included.

Parole chiave: industrial revolution, landscapes of division, nuove tecnologie, WebQuest, cooperative learning, inquiry-oriented activity, ecologia dell'apprendimento

Keywords: industrial revolution, landscapes of division, new technologies, Web-

Quest, cooperative learning, inquiry-oriented activity, ecology of learning

Introduzione

“I have hope that society may be reformed, when I see how much education may be reformed.”

Gottfried Wilhelm Leibnitz

L'idea che ha portato al progetto didattico di tirocinio qui presentato è nata dall'incontro di due esperienze diverse: una relativa all'insegnamento progressivo alla frequenza della SSIS, e l'altra all'approfondimento degli studi avvenuto durante i corsi d'abilitazione stessi. Qualche anno addietro, cercando materiale aggiornato sulla prima rivoluzione industriale inglese, incappai nella felice scoperta di reperti fotografici su Internet. A questa si aggiunse la scoperta altrettanto significativa dei documenti e delle mappe catastali relativi a quell'epoca che gli archivi storici inglesi avevano reso disponibili sempre in rete. Grazie al nuovo materiale fruibile, pensai di impostare le mie lezioni di storia della civiltà su quel modulo allestendo un PowerPoint ad hoc per gli studenti della scuola secondaria in cui prestavo servizio. L'idea si trasformò in un'unità didattica alquanto accattivante, a giudicare dal successo e dall'attenzione con cui fu accolta dalle classi a cui la proposi per un paio di anni. Il mio punto di partenza era semplice e conseguente allo stesso entusiasmo che avevo provato in prima istanza di fronte a tutto quel materiale in rete. Tolta dai libri di testo, la rivoluzione industriale come esperienza visiva sui reperti fotografici e cartografici consentiva di immergersi “dal vivo” e in prima persona in quell'epoca controversa. Per cui non feci altro che trasferire il tutto nella mia programmazione didattica, contando sul fatto che anche per i miei studenti sarebbe stato più motivante ricostruire coi propri occhi i laceranti paesaggi urbani e le radicali trasformazioni della campagna inglese durante la rivoluzione industriale, piuttosto che subire solo le sfocate informazioni storiche in cifre e date sul libro di testo. Le mie previsioni si rivelarono giuste: nell'aula di laboratorio riuscivo ad inchiodare i miei studenti alle sedie per quasi due ore di fronte alla scansione delle immagini del mio PowerPoint, laddove in classe facevano fatica a resistere per un'ora sul libro di testo.

Il passo successivo fu conseguente a un interrogativo che spesso sorge ad ogni docente, dopo che ha ripetuto le stesse lezioni per diverso tempo. Si chiama salutare necessità di un qualche cambiamento, quando ti accorgi che stai “menando il can per l'aia” da troppo tempo con la stessa minestra. I miei studenti accoglievano ancora con entusiasmo le mie lezioni visive, ma io mi chiedevo come sarebbe stato se anziché trovarsi una carrellata bella e fatta di immagini fossero stati loro stessi a scoprirle per caso come era capitato a me. Forse si poteva impostare un percorso

The Industrial Revolution – A. Montanari

di ricerca in cui dare una direzione senza scoprire subito tutte le carte e lasciare a loro la novità della sorpresa. Così cominciai ad elaborare una stesura di una *detection* sulla rivoluzione industriale, concepita come percorso a tappe con punti da investigare. Riuscii ad elaborare una buona ossatura iniziale e la provai pure a scuola su di una classe quinta: un breve tragitto iniziale testato ad hoc. Ciò che preparai per quegli studenti non era ancora ben rifinito, ma con mia sorpresa la loro risposta fu molto positiva proprio in virtù della motivazione alla *detection* negoziata all'inizio. Nei mesi successivi, mentre continuavo a chiedermi come si potesse elaborare ulteriormente la struttura della mia attività, scoprii, anche grazie ai corsi sulle nuove tecnologie della SSIS, l'esistenza delle *WebQuest* e delle *WIPs* (*Web Inquiry Projects*) come realtà didattiche consolidate e fruibili su vari siti Internet soprattutto americani. Fu per me qualcosa di molto significativo, perchè venne a sovrapporsi a quanto avevo già tentato di fare intuitivamente da autodidatta e soprattutto perchè l'unione delle due esperienze portò alla realizzazione del mio progetto didattico di tirocinio.

Quest'ultimo rappresenta il punto d'incontro di un'esperienza di docenza su cui si è innestato un apporto teorico e metodologico complesso e prezioso. Sicuramente sotto questo profilo il processo di formazione professionale ha seguito un percorso abbastanza sui generis: l'*expertise* è cominciato prima dell'acquisizione teorica. Ciononostante, la realizzazione successiva di un metodo e dell'impianto teorico pedagogico che lo presiede ha consentito una notevole maturazione per la mia esperienza di insegnante. Quest'ultima ha senz'altro beneficiato di un maggior respiro e di nuove pratiche di autoriflessione.

Il progetto didattico relativo alla civiltà inglese qui proposto, è introdotto da una breve descrizione delle specifiche della *WebQuest* come metodologia e storia di pratiche. Questa prima parte mira a definire come l'ambiente di apprendimento della *WebQuest* si dimostri un catalizzatore formidabile non solo delle principali risorse offerte dalle nuove tecnologie, ma soprattutto dei basilari principi pedagogici del costruttivismo, inerenti la costruzione autonoma della conoscenza da parte dello studente, la necessità dell'autenticità dei compiti e dei materiali nell'apprendimento situato, l'efficacia del *cooperative learning*, e la ridefinizione dei ruoli in classe per gli studenti e l'insegnante. La seconda parte è dedicata invece al progetto didattico stesso, con una ricostruzione delle varie fasi che hanno portato dalla sua elaborazione e presentazione alla classe, alla divisione in gruppi di lavoro, alla ricerca e produzione di documenti tra loro tematicamente diversi, fino ad arrivare alla loro presentazione finale in PowerPoint. Si tratta di un diario di bordo di un'esperienza che, lungi dall'esaurirsi in se stessa e nella sua trascrizione, mira a trovare nuove vie per tenere in vita la natura del progetto e della sua pratica didattica. È mia convinzione personale che qualsiasi attività inerente all'insegnamento vada concepita come progetto costantemente *in progress*. Parimenti alla formazione degli studenti, anche quella del docente e della sua programmazione didattica necessita di confor-

marsi agli stessi dettami della vita: deve essere permanente e soggetta a continui cambiamenti se vuole mantenersi vincente.

1. Metodologia didattica della *WebQuest*: l'insegnamento come *cooperative inquiry*

*“You shall educate me, not
as you will, but as I will”*

Ralph Waldo Emerson

*“No one wants to learn in sterile,
boring institutional facilities. Give us
beauty, real life projects, choice, op-
portunity, and ownership, and we’ll
show you what we can do”*

Mireya Avila
(Santa Barbara, California)

1.1. Storia e definizione del template

Nel febbraio 1995, in un breve saggio divenuto ormai famoso, Bernie Dodge (1995), docente della San Diego State University, scriveva:

There are already thousands of schools connected in some way with the internet, and the number is increasing geometrically. There is no agreed upon terminology for the kinds of instructional activities they are creating for themselves, and the field would benefit from having a few clear categories to describe the new forms of learning environments now opening to us. (para. 1).

Il nuovo scenario a cui Dodge faceva riferimento rappresentava una realtà inedita in cui non solo la didattica aveva cominciato ad attingere in modo sistematico alle grandi risorse offerte dalla rete, ma le scuole stesse stavano intessendo una rete proficua di collegamenti e scambi reciproci delle proprie esperienze. In breve, anche in ambito scolastico lo scenario delle nuove tecnologie stava affermando la “velocità di fuga” della comunicazione nello stesso modo in cui l’aveva imposta all’intera società nell’era della grande rivoluzione cibernetica di fine millennio (Dery, 1996). L’improvvisa accelerazione poneva problemi urgenti insieme alle esaltanti opportunità didattiche che offriva. Le attività proliferate nel campo dell’insegnamento necessitavano di una definizione che ne descrivesse la funzionalità e le stesse modalità proposte. Non da ultimo, gli assunti teorici e pedagogici

che presiedevano le pratiche d'insegnamento dovevano trovare riscontro e applicabilità nella libertà assoluta offerta dal navigare in rete. In generale, l'importante contributo di Dodge s'inseriva all'interno di un contesto di ricerca che, a partire da metà degli anni Novanta, vide gran parte degli educatori e degli specialisti dei media all'interno delle biblioteche scolastiche e universitarie avviare l'esplorazione sistematica delle vaste risorse per l'informazione che si stavano diffondendo su Internet, al fine di promuovere livelli di apprendimento più alti tramite l'elaborazione di attività autentiche basate sull'investigazione dell'informazione (Lamb, 2004). Proprio partendo dall'idea di individuare alcune categorie chiare e "to propose a set of desirable attributes for such activities", Dodge (1995, para. 1) giunse ad elaborare la struttura del *template* che sarebbe divenuto il modello più popolare e riuscito del tentativo di coniugare il Web con l'apprendimento in classe: la *WebQuest*. Secondo la definizione che egli stesso ne diede, "A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from the resources on the internet, optionally supplemented with videoconferencing." (para. 2).

Il *template* di Dodge rappresentava il punto d'arrivo di un lungo lavoro sperimentale condotto con pratiche didattiche creative che integravano il Web con le migliori strategie d'apprendimento. Il saggio del docente della San Diego State University riporta in modo dettagliato l'intero *scaffolding* da lui elaborato ad uso degli insegnanti e degli studenti per trasporre le teorie pedagogiche in buone pratiche scolastiche. Di seguito alla definizione di *WebQuest*, Dodge opera una distinzione fondamentale sulla base di due diverse tipologie: *short term WebQuests* e *longer term WebQuests*.

The instructional goal of a **short term WebQuest** is knowledge acquisition and integration [...] At the end of a short term WebQuest, a learner will have grappled with a significant amount of new information and made sense of it. A short term WebQuest is designed to be completed in one to three class periods. (para. 3).

The instructional goal of a **longer term WebQuest** is extending and refining knowledge. After completing a longer term WebQuest, a learner would have analyzed a body of knowledge deeply, transformed it in some way, and demonstrated an understanding of the material by creating something that others can respond to, on-line or off-line. A longer term WebQuest will typically take between one week and a month in classroom setting.(para.4¹).

Per entrambe le tipologie Dodge individua poi una serie di *critical attributes* che ogni *WebQuest* deve contenere per garantire operatività e chiarezza di intenti:

1. An **introduction** that sets the stage and provides some background information.
2. A **task** that is doable and interesting.

3. A set of **information sources** needed to complete the task. Many (though not necessarily all) of the resources are embedded in the WebQuest document itself as anchors pointing to information on the World Wide Web. Information sources might include web documents, experts available via e-mail or realtime conferencing, searchable databases on the net, and books and other documents physically available in the learner's setting. Because pointers to resources are included, the learner is not left to wander through webspace completely adrift.
4. A description of the **process** the learners should go through in accomplishing the task. The process should be broken out into clearly described steps.
5. Some **guidance** on how to organize the information acquired. This can take the form of guiding questions, or directions to complete organizational frameworks such as timelines, concept maps, or cause-and-effect diagrams as described by Marzano (1988; 1992) and Clarke (1990).
6. A **conclusion** that brings closure to the quest, reminds the learners about what they've learned, and perhaps encourages them to extend the experience into other domains. (para.6).

La serie elencata da Dodge rimane ancora oggi l'ossatura imprescindibile per ogni attività che un docente voglia strutturare secondo queste nuove modalità didattiche. A questa Dodge aggiunge ulteriori voci che, benché da lui stesso indicate come *non-critical attributes*, si rivelano di un'importanza "critica" proprio per il loro incrociarsi con i principali assunti pedagogici del costruttivismo:

1. WebQuests are most likely to be group activities, although one could imagine solo quests that might be applicable in distance education or library settings.
2. WebQuests might be enhanced by wrapping motivational elements around the basic structure by giving the learners a role to play (e.g., scientist, detective, reporter), simulated personae to interact with via e-mail, and a scenario to work within (e.g., you've been asked by the Secretary General of the UN to brief him on what's happening in sub-Saharan Africa this week.)
3. WebQuests can be designed within a single discipline or they can be interdisciplinary. Given that designing effective interdisciplinary instruction is more of a challenge than designing for a single content area, WebQuest creators should probably start with the latter until they are comfortable with the format. (para.8).

1.2 La realizzazione della pedagogia costruttivista nell'ambiente della WebQuest

L'aspetto centrale del *template* elaborato da Dodge è la descrizione di una particolare tipologia di attività didattica basata sull'investigazione, in cui gli studenti sono chiamati a cooperare nell'utilizzo degli strumenti e delle risorse del Web per trasformare ciò che apprendono in conoscenze significative e in progetti che abbiano un riscontro di autenticità nel mondo reale. È proprio questa modalità di coinvolgimento attivo e interattivo degli studenti in una forma di apprendimento orientato verso l'*inquiry* a rendere l'ambiente della *WebQuest* così unico dal punto di vista pedagogico. Come scrivono Rina Kundu e Christina Bain (2006),

A WebQuest can be thought of as a microworld where students explore an issue in a learning environment that is both cooperative and contextual [...] Students have opportunities to construct their own knowledge and to develop their own cognitive maps, connecting concepts with meaning making. As students actively engage with learning, they can move to higher levels of cognition that involve applying, synthesizing, and evaluating knowledge. (p.6-7).

Come si evince da questa descrizione, la *WebQuest* consente la realizzazione dei principali assunti del costruttivismo e dell'apprendimento situato. Essa pone lo studente al centro del processo di apprendimento e sposta l'insegnante dal suo vecchio ruolo accentratore a quello di facilitatore e guida durante l'intero processo. L'apprendente ha la possibilità di costruire autonomamente la propria conoscenza interagendo con un ambiente di apprendimento che, grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie e dei laboratori multimediali, diviene un contesto socio-cognitivo ottimale. Inoltre, il processo di apprendimento rispetta il principio esperienziale di scoperta e quello della socialità dell'esperienza stessa (Bruner, 1960; Bruner, 1962; Dewey, 1938). Il suo graduale costruirsi secondo una serie di stadi cognitivi permette pure all'apprendente di organizzare e adattare la sua risposta all'ambiente circostante (Piaget, 1953; Wadsworth, 1989), così come consente quella zona di sviluppo prossimale necessaria alla co-costruzione della conoscenza intesa come condivisione e negoziazione sociale del significato (Cole & Wertsch, 1996; Vygotsky, 1978; McMahon, 1997; Gergen, 1995; Prawatt & Floden, 1994). In particolare, quest'ultimo assunto trova la sua applicazione nel concetto di *scaffolding*, ovvero nella mappatura del processo attraverso il quale l'apprendente, durante l'iterazione sociale col facilitatore e coi pari del proprio gruppo, viene guidato fino a raggiungere il livello di risoluzione di un problema legato all'esecuzione di un task, che corrisponde a un nuovo grado di autonomia (Wood, Bruner & Ross, 1976; van Lier, 1996). Soprattutto, l'ambiente della *WebQuest* realizza le migliori condizioni operative per la modalità del *cooperative learning*, in quanto da un lato richiede a priori il riconoscimento e il rispetto sia degli aspetti motivazionali sia degli stili di apprendimento individuali tramite un'armonica composizione e organizzazione dei gruppi di lavoro, mentre dall'altro garantisce l'autenticità dell'ambiente di apprendimento stesso.² La qualità di un contesto d'apprendimento situato non dipende solo da un'ottimale realtà di interazioni sociali, ma anche dall'autenticità degli spazi, degli strumenti e dei materiali didattici impiegati. L'autenticità dell'ambiente di apprendimento è insomma la cartina tornasole della sua "certificazione ecologica" di luogo di buone pratiche educative.³ Ogni spazio laboratoriale virtuoso che appartiene alla categoria dell'interclasse gode di questa buona certificazione educativa. All'interno di questi spazi la multimedialità tecnologica ne incrementa senz'altro il livello qualitativo. Se poi la modalità didattica sposa il *framework* della *WebQuest* le potenzialità di successo crescono in senso esponenziale.

1.3 L'ambiente della WebQuest: per un'ecologia dell'apprendimento

In un altro articolo scritto nello stesso anno di quello di Dodge, Tom March (2000), che in qualità di *Web-based educator* affiancò Bernie Dodge durante la grande attività di sperimentazione didattica di quel semestre del 1995, riporta le specifiche del *template* in modo da coinvolgere le aree teoriche del costruttivismo che abbiamo sin qui sintetizzato: *transformational learning, authenticity and situated learning environments, scaffolding, cooperative learning, motivation, challenge and engaged learning*. March creò le prime *WebQuest* per l'ambiente K-12 della San Diego State University e i suoi siti web, *BestWebQuests.com* e *Ozline.com*,⁴ contengono le risorse per supportare i docenti nell'uso e nello sviluppo dei materiali web. Tra queste vengono poste in risalto anche le seguenti categorie di riferimento per progettare le *WebQuest* al meglio:

- Promote dependable instructional practices
- Make effective use of essential Internet resources
- Produce open-ended questions
- Offer authentic tasks
- Motivate students
- Allow students to develop expertise in a subject from within a situated learning environment
- Offer opportunities for transformative group works

Ciò che fa delle *WebQuest* delle ottime pratiche educative è senz'altro la garanzia *to put content in context*. L'apprendimento diviene situato in un ambiente autentico, i *task* richiedono il lavoro di gruppo con l'attribuzione di responsabilità e di ruoli specifici per ogni componente in modo da promuovere la cooperazione e la collaborazione. Gli scenari stessi, grazie alla loro multimodalità di fruizione, risultano motivanti: includono testi, fotografie, grafici, mappe, video e sound clips. Tuttavia, il dato più significativo del successo pedagogico delle *WebQuest* rimane quello relativo non tanto al mero uso di Internet e delle nuove tecnologie, quanto alla modalità del loro impiego per dei *task* che sono per definizione *inquiry oriented*. Questi hanno la capacità unica di promuovere la produzione di conoscenza, in virtù dei numerosi aspetti motivazionali e delle dinamiche di gruppo che mettono in gioco negli apprendenti, oltre che della varietà di *reading skills* e di strategie che richiedono agli studenti, tra le quali compaiono *skimming, scanning* e l'interpretazione dei dati. Dodge (1995) identifica tre domini diversi che accompagnano lo sviluppo delle attività inerenti all'informazione in rete per le *WebQuest*:

- *inputs*: articoli, risorse e altre fonti
- *transformations*: analisi, sintesi, *problem solving* e *decision making*
- *outputs*: prodotti finali quali presentazioni, *reports* e *Web publishing*⁵

Tra le varie tipologie possibili, le *WebQuest* più efficaci rimangono le *longer term* che offrono agli studenti opportunità di analisi, sintesi, valutazione dell'informazione e alternative di prospettiva.⁶ È soprattutto questa tipologia che permette una costruzione della conoscenza passo per passo, attraverso uno *scaffolding* che porta l'apprendente ad occupare il centro della scena sviluppando pratiche autoriflessive sul proprio percorso.

In generale, la *WebQuest* si attesta comunque come una delle attività laboratoriali più motivanti. Il suo ambiente *inquiry oriented* la pone in cima ai *mastery motivational climates (task involving)* di cui parla Ames (1992), distinguendoli da quelli tradizionali a tipologia *performance (ego-involving)*. Per queste sue prerogative di autentica investigazione nella socialità del gruppo, essa rimane una delle modalità didattiche più riuscite nel tentativo di realizzare un ambiente virtuoso in grado di garantire un'ecologia dell'apprendimento.⁷

2. La rivoluzione industriale come *WebQuest*: stesura del progetto didattico

“What we want is to see the child in pursuit of knowledge, and not knowledge in pursuit of the child”

George Bernard Shaw

2.1. Descrizione della *WebQuest*: contenuti e motivazioni

Il progetto didattico è concepito come approfondimento di un argomento di cui una classe 5° di un liceo o di un I.T.C. ha già una conoscenza pregressa dal programma di storia dell'anno scolastico precedente. Si tratta di un percorso didattico *inquiry oriented* per gruppi di lavoro, secondo le modalità di apprendimento della *WebQuest* su materiali prevalentemente multimediali e ipertestuali, che ha lo scopo di ricreare i “paesaggi” della Rivoluzione Industriale facendo esperire agli studenti una delle epoche più controverse e laceranti della storia inglese. Grazie all'acquisizione di un ricco patrimonio fotografico e di documenti storici che gli archivi nazionali e gli enti privati inglesi hanno reso fruibili in rete, si è deciso di tentare una ricostruzione storica che consenta agli studenti di scoprire autonomamente le profonde divisioni che la prima Rivoluzione Industriale creò su tutti i versanti al suo impatto con la civiltà inglese, modificando per sempre l'ambiente geografico, la società e le classi sociali, l'economia globale, la vita di tutti i giorni e, non da ultima, la cultura e la visione del mondo. Tra il patrimonio documentativo disponibile emerge il reportage fotografico con cui John Thomson (1994), tra il 1875 e il 1877, immortalò la vita nelle strade di Londra e le folle di diseredati che popolavano gli *slums*. Di grande rilievo è anche il lavoro fotografico di documentazione storica di Randolph Langenbach (Langenbach, Powell, Binny & Fitzgerald,

The Industrial Revolution – A. Montanari

1978), che in tempi più recenti ha fissato per sempre le immagini di interi quartieri industriali delle città inglesi prima che venissero definitivamente demoliti. Le risorse di rete consentono di accedere anche alle mappature originali degli *enclosure acts* dell'archivio di stato, per ricostruire dal “vivo” lo stesso scenario di divisioni geografiche e sociali che stravolse le campagne inglesi. Altri documenti visivamente “forti” appartengono alla storia dell'arte, come la serie di incisioni con cui nel 1872 Gustave Doré (Blanchard & Doré, 2005) ritrasse la nuova umanità di senz'altro che affollava le città industriali inglesi. Ugualmente disponibili su Internet sono gli archivi fotografici delle innovazioni tecnologiche e dei macchinari della prima rivoluzione industriale custoditi nei musei inglesi. A questi si aggiungono le foto delle nuove vie di comunicazione. La documentazione sugli effetti della rivoluzione industriale prevede anche un breve excursus sulle testimonianze della grande polemica letteraria che caratterizzò quegli anni febbrili. Grazie ai siti storico letterari in rete è possibile ricostruire le stesse profonde divisioni nel “paesaggio” della letteratura inglese rispetto alle drammatiche questioni poste dall'industrialismo, con scrittori come John Ruskin, William Morris, Charles Dickens, Matthew Arnold schierati sul versante della critica sferzante e altri come Duncan Lucas e Thomas Macaulay su quello dei più fervidi sostenitori del progresso industriale. Completa il quadro di queste profonde divisioni inerenti all'epoca, lo scenario utopico/distopico delle condizioni di lavoro, che passa dagli incubi di ingiustizia sociale legittimati dall'Utilitarismo come i *workhouse*, in cui emergevano soprattutto le piaghe dello sfruttamento del lavoro femminile e minorile, a quello degli esperimenti umanitari del Socialismo Utopistico, con comunità ideali costruite in armonia sociale e ambientale come quella di New Lanark in Scozia edificata da Robert Owen.

2.2 La classe di destinazione del progetto didattico

Il progetto didattico è stato realizzato in una 5° B IGEA di un I. T. C. di Ravenna. La classe era composta da 21 elementi: 20 studentesse e 1 solo studente. Rispetto ai descrittori del QCER, il livello si attestava mediamente sul B1 per quanto riguarda la ricezione e la produzione orale, e su un B1+ nella ricezione e nella produzione scritta. Solo alcune alunne e un alunno eccellevano rispetto alla media avvicinandosi più al B2 sempre nella ricezione e nella produzione scritta. La classe aveva dimestichezza nel lavorare per gruppi e una buona competenza nell'interazione orale.

2.3 Esplicitazione degli obiettivi

In base al QCRE, gli obiettivi sono stati suddivisi in:

➤ *Obiettivi Linguistici - sapere / saper fare:* Ascoltare: comprendere presentazioni e spiegazioni articolate in L2; Parlare: riportare informazioni in modo articolato nell'interazione col gruppo dei pari e degli adulti di riferimento; Leggere: consolidare la lettura intensiva ed estensiva, inclusa la modalità non lineare

ipertestuale; Scrivere: redigere un documento e una presentazione ipertestuale, associando elementi informativi e valutativi ad immagini significative inerenti.

➤ *Obiettivi Linguistico-Storico/Letterari* - *sapere*: conoscere le tematiche principali dell'argomento e del periodo storico trattato, e in modo approfondito quelle del proprio percorso di ricerca; - *saper fare*: produrre una ricerca in rete relativa al percorso scelto; analizzare le tematiche selezionate al termine della ricerca; sapere ricollegarle al contesto generale e sviluppare all'interno di un documento multimediale con presentazione finale in PPT; sapere associare in modo riflessivo immagini a testi tra loro anche eterogenei dal punto di vista testuale e grafico visivo; sapere accedere e gestire le fonti multimediali degli archivi storici nazionali in rete.

➤ *Obiettivi Formativi Trasversali* - *saper essere*: saper sostenere criticamente le proprie opinioni; essere aperti al confronto con il gruppo dei pari e con gli adulti di riferimento; sviluppare la capacità di cooperare nelle attività proposte; gestire i conflitti all'interno del gruppo; imparare ad autovalutare il proprio lavoro.

2.4 Metodologia e strumenti

Metodologia:

la modalità di lavoro è stata orientata secondo l'approccio del *cooperative learning*. La classe è stata divisa in 5 gruppi di lavoro corrispondenti ai 5 nodi tematici del progetto (4 studenti per ogni gruppo con 1 solo gruppo di 5 studenti), con attribuzione di responsabilità diverse per ogni alunno all'interno di ogni gruppo (elaborazione grafica - correttezza lessicale / sintattico / grammaticale - bibliografia / sitografia e relazioni coi docenti - coerenza contenuti testo / oral report finale). L'attribuzione delle responsabilità è stata affiancata a quella dei ruoli (facilitatore - controllore del tempo - responsabile dei materiali - segretario). Ogni gruppo, all'interno del proprio documento, è tenuto a presentare una parte iniziale che introduca e riassume gli aspetti generali della rivoluzione industriale come sono stati presentati e sviscerati durante le prime lezioni, per poi passare alla produzione sulla parte tematica assegnata dalla sua *WebQuest*.

La sessione di lavoro è stata preceduta da una fase iniziale di didattica frontale interattiva, in cui l'insegnante ha prima presentato alla classe il progetto, illustrandone il percorso tematico ed esplicitandone gli obiettivi, e di seguito ha impartito le conoscenze generali, passando poi alla divisione dei nodi per ogni gruppo. L'intera attività è stata svolta in L2 limitando gli interventi necessari in L1.

Tempi di Realizzazione:

14 ore + 10 ore, non previste e fuori dall'orario scolastico, in cui l'insegnante ha interagito in rete coi 5 gruppi di lavoro durante l'autocorrezione.

Strumenti:

per il reperimento, la consultazione e l'elaborazione dei materiali si è fatto uso principalmente di Internet, del PC (con Lettore DVD) e del proiettore con lavagna

luminosa nel laboratorio di informatica. I materiali sono stati integrati con schede e materiali cartacei prodotti e forniti dal tirocinante. Alla classe sono state fornite una sitografia generale sull'argomento e una specifica per il proprio percorso di ricerca, unitamente a un glossario bilingue contenente la terminologia specifica essenziale alla comprensione delle tematiche della *WebQuest*. La consistenza dei materiali in rete è stata aggiornata a seguito della ricerca di ogni gruppo, volta anche a verificare e incrementare la sitografia fornita inizialmente.

2.5 La stesura della WebQuest: ricerca e strutturazione dei materiali online

L'allestimento della *WebQuest* ha richiesto la consultazione preliminare di testi monografici per approfondire la tematica,⁸ e l'individuazione dei materiali online in siti che consentissero agli studenti una ricerca organica e fruibile. Il risultato è l'allestimento di una sitografia in 2 aree distinte: *1 sitografia generale* (sulla rivoluzione industriale per l'elaborazione della sezione iniziale del documento di ogni gruppo) e *5 sitografie tematiche* (specifiche e corrispondenti ad ognuno dei cinque percorsi di ricerca proposti e indicati come nodi nella mappa concettuale).

3 La rivoluzione industriale come WebQuest: esecuzione del progetto didattico

“The art of teaching is the art of assisting discovery”

Mark Van Doren

3.1 Lesson 1 - Preactivity or WebQuest involving

Metodologia lezione frontale - tempo: 2h

Prima parte - Warming up: Al fine di coinvolgere la classe, ho esordito con la visione di un PPT contenente una selezione di reperti fotografici visivamente “forti” insieme ai documenti più salienti (fotografie di vita cittadina scattate da Thomson e delle architetture urbane immortalate da Langenbach, incisioni di Dorè, fotografie del paesaggio rurale inglese contrapposte ai microfilmati delle mappe degli *enclosure acts*, immagini della comunità di New Lanark contrapposte a quelle dei *workhouse*, 2 brani su posizioni antagoniste dalla polemica letteraria dell'epoca). Corredata dal mio commento in L2, la selezione accosta immagini e documenti contrastanti per dirigere l'attenzione degli alunni sulle profonde divisioni causate dalla Rivoluzione Industriale.

Seconda parte: Dopo aver raccolto oralmente le impressioni degli studenti, la classe è stata divisa in gruppi di 2 per la realizzazione di schede riassuntive dei documenti visionati e delle informazioni riportate oralmente.

(abilità coinvolte: *comprensione orale e scritta; produzione scritta e orale; interazione*)

The Industrial Revolution – A. Montanari

3.2 Lesson 2 - Introducing the project / general topic

Metodologia lezione frontale - tempo: 2h

Prima parte (30m) (in L 1): Il progetto è stato presentato agli studenti spiegando le ragioni della scelta dell'argomento e negoziando le modalità di ricerca *WebQuest* per gruppi di lavoro su 5 nodi tematici.

Seconda parte (1h e 30m): La classe è stata quindi sottoposta a una lezione frontale volta a riattivare le conoscenze pregresse sulla Rivoluzione Industriale e a potenziarle sulle nuove tematiche introdotte. La comprensione della parte storico generale è stata coadiuvata dalla lettura di schede in L2 prodotte dal tirocinante (abilità coinvolte: *comprensione orale e scritta; produzione orale; interazione*).

3.3 Lesson 3 - Formative assessment

Tempo: 1h

La classe ha svolto una verifica formativa scritta articolata con prove chiuse (tipologia *multiple choice* e *cloze*), per accertare la comprensione della parte generale dell'argomento e delle sue articolazioni nei vari nuclei tematici (abilità coinvolte: *comprensione scritta; produzione scritta*).

3.4 Lesson 4 - Entering the WebQuest map / group forming

Metodologia lezione frontale - tempo: 2h

Consegna e valutazione delle verifiche formative con esito soddisfacente. Alla classe è stata quindi illustrata la mappa concettuale della *WebQuest* (tabella n.1) divisa nei 5 percorsi tematici così articolati:

1 - *GEOGRAPHY*: ricerca sulle radicali trasformazioni del paesaggio geografico causate dalla Rivoluzione Industriale, iniziate con le divisioni imposte alla campagna inglese dall'introduzione delle *enclosure acts* che spazzarono via le *common lands*. Alcune di queste (*Cotswolds*) sono sopravvissute e rappresentano isole ambientali utili per comprendere il paesaggio rurale inglese prima delle confische e dell'abolizione delle istituzioni comunitarie. La cancellazione delle comunità contadine comportò lo spopolamento delle campagne e il riversarsi nelle città di masse di diseredati in cerca di lavoro e mezzi di sussistenza. La ricerca segue questo percorso lungo i paesaggi urbani con il reportage fotografico di John Thomson sulla nuova umanità cittadina e quello di Randolph Langenbach sulle demoniache architetture degli *slums* e delle *factories*.

2 - *ECONOMY*: ricerca sugli aspetti più positivi della Rivoluzione Industriale, orientata a cogliere i dati salienti del progresso scientifico, tecnologico e del welfare che rivoluzionarono i sistemi di produzione, i trasporti e le vie di comunicazione, cambiando per sempre la vita degli inglesi e la concezione stessa del tempo e dello spazio rispetto al passato. Controbilancia questo percorso più "luminoso" sulle promesse dell'industrialismo inglese la disamina di uno dei risvolti più inquietanti e meno conosciuti del progresso tecnologico e del boom demografico di

quell'epoca: l'istituzione inizialmente osteggiata del *Necropolis Train*, un macabro treno adibito solo al trasporto delle salme, che tutti i giorni faceva linea da una stazione della città di Londra (*London Necropolis Railway Station*) verso la nuova area cimiteriale (*Brookwood Cemetery*), aperta in periferia per far fronte alle mancanze di spazio.

3 - *POLITICS*: ricerca sulle divisioni che la Rivoluzione Industriale arrecò nel panorama politico e letterario dell'epoca, partendo da un'analisi dell'*Utilitarianism* e delle tesi di Robert Malthus (*Essay on the Principle of Population*), che ne ispirarono le peggiori applicazioni in campo sociale. L'analisi verrà condotta sui *Reform Acts* (*New Poor Law - 1834*) che abolirono le istituzioni comunali preposte all'assistenza sociale dei poveri (*Parish Relief*), rimpiazzandole con le crudeli *workhouses*. Le polemiche sorte in seguito a questa filosofia politica si tradussero in un aspro dibattito letterario che ripropose le stesse divisioni tra sostenitori e detrattori del *laissez-faire* e dell'industrialismo inglese. Verranno analizzati alcuni brani dei più autorevoli attacchi agli effetti alienanti causati dalla Rivoluzione Industriale sferrati da John Ruskin (*Stones of Venice*) e da Charles Dickens (*Oliver Twist, Hard Times*).

Factories (*Satanic Mills; Industrial Architecture in the Pennines*).

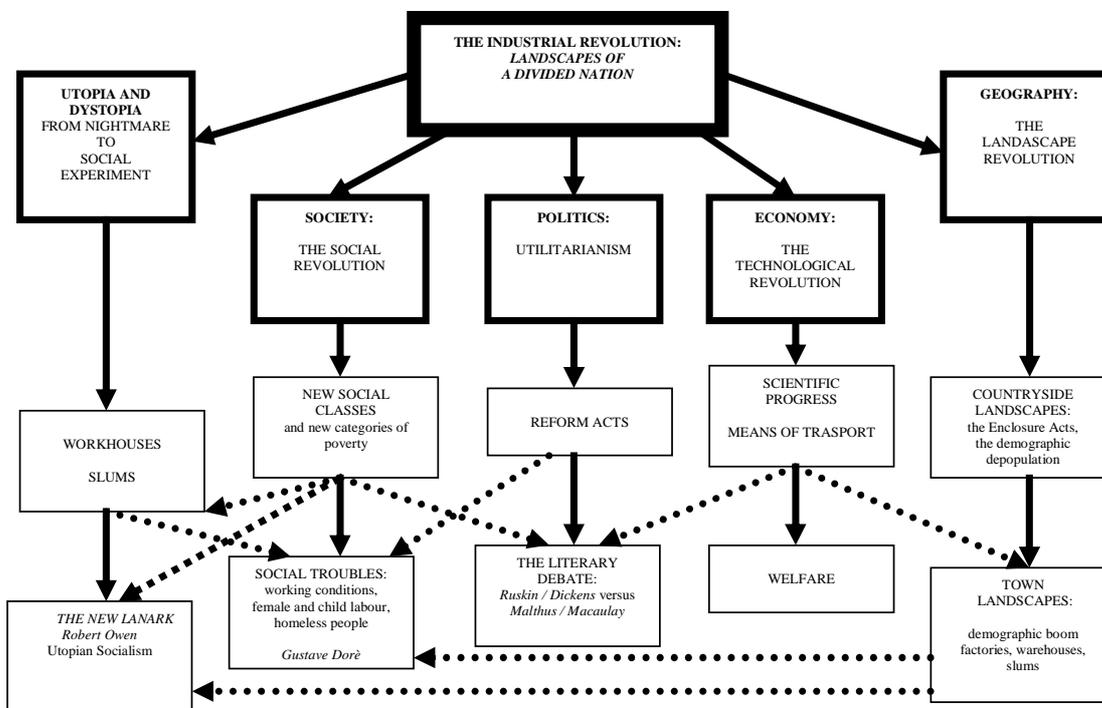
4 - *SOCIETY*: ricerca sulle profonde trasformazioni sociali causate dalla Rivoluzione Industriale, che di fatto spazzò via alcune classi (quella contadina dei fittavoli) creando nuove categorie di povertà tra le masse riversatesi nelle città industriali, e magistralmente ritratte da Gustave Dorè nelle sue incisioni (*A London Pilgrimage*). Il percorso è orientato all'analisi della condizione di sfruttamento femminile e minorile (*female and child labor*), al centro dei *social troubles* che caratterizzarono l'epoca.

5 - *UTOPIA AND DYSTOPIA*: ricerca volta a cogliere le contraddizioni della Rivoluzione Industriale nel creare scenari umani distopici, a cui si opposero esperimenti comunitari di derivazione utopica. Sottotitolato *From Nightmare to Social Experiment*, il percorso mira a cogliere gli ambienti spaventosi e degradati creati dall'industrialismo, a dispetto delle sue luminose promesse di progresso per l'umanità, tra i quali gli *slums* e i *workhouses*. Gli stessi verranno raffrontati ad esempi opposti di comunità umane di lavoro e convivenza, edificate su opposti principi di piena condivisione dei beni ed equilibrio con l'ambiente secondo i principi del socialismo utopistico, quale quella di *New Lanark* fondata da Robert Owen e tuttora esistente.

Alla classe è stata quindi spiegata la modalità di lavoro *cooperative learning* e l'attribuzione dei ruoli e delle responsabilità all'interno di ciascun gruppo. Quindi si è proceduto alla COMPOSIZIONE DEI 5 GRUPPI tenendo conto degli stili di apprendimento e delle motivazioni di ogni alunno. Ai fini della *WebQuest* ogni gruppo è stato formato in modo da includere la competenza informatica nell'elaborazione delle immagini e degli ipertesti, la competenza lessicale nell'elaborazione dei testi, e la competenza nella concertazione delle relazioni interne di gruppo. Ogni gruppo ha poi effettuato la scelta del percorso di ricerca sul-

la mappa concettuale. Al termine, ad ogni gruppo è stato consegnato un foglio: “Documento di lavoro del gruppo”, contenente le voci da riempire con le proprie firme per l’attribuzione delle responsabilità e dei ruoli.

Tabella 1



3.5 Lesson 5 - WebQuest in action: looking for materials, selecting, collecting, ordering

Metodologia: fase laboratoriale web inquiry/ cooperative learning - tempo: 2h

PRIMA FASE LABORATORIALE (nel laboratorio d’informatica): consegna delle sitografie allestite per il proprio percorso tematico. Dopo aver esaminato la propria sitografia, i gruppi si sono dedicati alla ricerca in rete (*reading skills: skipping e skimming*) con la consegna di verificare la funzionalità dei siti e rintracciarne altri pertinenti per personalizzare la sitografia del proprio portfolio.

SECONDA FASE LABORATORIALE: ogni gruppo si è quindi dedicato a consultare e selezionare i materiali rintracciati (*reading skill: scanning*). Al termine è stato assegnato come *homework* la stesura della mappa reticolare del proprio documento di ricerca con i nodi concettuali del percorso.

L'insegnante, nel RUOLO DI SUPERVISORE, è intervenuto solo su richiesta (in L2). (Abilità coinvolte: *comprensione e produzione scritta; interazione orale*).

3.6 Lesson 6 - WebQuest in action: text and PowerPoint presentation making up

Metodologia: fase laboratoriale web inquiry/ cooperative learning - tempo: 2h

Verifica e aggiustamenti delle mappe reticolari. I gruppi sono stati quindi divisi in coppie su 2 consegne distinte e complementari: l'elaborazione dei testi scritti per il documento finale, e la costruzione parallela della parte multimediale con l'elaborazione grafica del PowerPoint. L'insegnante ha assistito gli studenti nella stesura dei testi. (Abilità coinvolte: *comprensione e produzione scritta; interazione orale*).

3.7 Guided feedback: final steps for texts and PowerPoint presentations

Metodologia: homework – Skipe

Tra l'ultima fase laboratoriale e la presentazione finale in PowerPoint dei documenti multimediali è stato concordato un intervallo di una settimana in modo che ogni gruppo completasse il proprio elaborato come *homework*. Al fine di continuare ad assistere gli studenti e di proporre loro la modalità costruttivista dell'autocorrezione, ho offerto la mia disponibilità ad interagire con loro via Internet tramite posta elettronica.

Con mia sorpresa, gran parte degli studenti ha ricostituito gli stessi gruppi a casa propria in sessioni serali per comunicare via mail. Vista l'intensità degli scambi, gli studenti hanno proposto di virare su Skype come modalità di comunicazione più efficace. Le sessioni così improvvisate sono state molto produttive e si sono svolte secondo le seguenti modalità: l'interazione sia scritta che orale è sempre avvenuta in L2, con interventi in L1 solo nel caso di necessari chiarimenti. L'autocorrezione prevedeva solo la segnalazione di errori lessicali, grammaticali, sintattici, di struttura e coesione del testo, o di elaborazione della parte grafica e multimediale, lasciando agli studenti il compito di individuarli, riconoscerli e correggerli autonomamente. (Abilità coinvolte: *comprensione e produzione scritta; interazione orale*).

3.8 Final presentation: oral report / self evaluation

Tempo: 3h (20m. circa per gruppo)

FASE FINALE: ogni gruppo ha presentato il proprio documento in PPT al resto della classe; ogni studente ha relazionato una parte del lavoro in L2. Si è quindi passati alla valutazione reciproca dei lavori svolti, con la ricezione dei suggerimenti e delle critiche costruttive ricevute dagli altri gruppi e dagli insegnanti.

(abilità coinvolte: *comprensione scritta e orale; produzione scritta e orale; interazione*)

Nell'ultima ora di lezione sono stati consegnati i documenti con l'esplicitazione dei voti relativi alla valutazione della produzione scritta e orale durante la presentazione in PPT.

Conclusioni: valutazione e socialità dell'apprendimento

“The only man who behaves sensibly is my tailor; he takes my measurements anew every time he sees me, while all the rest go on with their old measurements and expect me to fit them”

George Bernard Shaw

Per verificare il raggiungimento degli obiettivi linguistici e contenutistici, la valutazione prevedeva un voto allo scritto per ogni studente relativamente all'elaborato del proprio gruppo, e un voto all'orale per la prestazione durante la presentazione in PPT. Mentre la valutazione dell'*oral report* risultava agevolata dall'osservazione diretta della prestazione dei singoli, quella del documento di ricerca richiedeva invece di essere calibrata su più parametri per cogliere la prestazione effettiva di ogni studente all'interno del lavoro del proprio gruppo. L'articolazione dei 2 voti e la specificazione degli indicatori e dei descrittori per la valutazione, erano stati comunicati in piena trasparenza alla classe durante la presentazione del progetto.

Valutazione del documento di ricerca (produzione scritta): la tabella n.2 riporta gli indicatori e i descrittori a cui è stato attribuito un punteggio convertibile in un voto finale che aveva come massimo raggiungibile 9.

Valutazione della presentazione PPT (produzione orale): la tabella n. 3 riporta in modo analogo gli indicatori e i descrittori con un punteggio convertibile in un voto il cui massimo raggiungibile era 9, mentre 6 corrispondeva alla sufficienza.

Le considerazioni finali su questa esperienza didattica muovono necessariamente dagli esiti della valutazione. Dovendo tirare le somme, nel complesso i voti riportati nelle 2 tabelle di fatto testimoniano la bontà del progetto didattico sulla base di quello altrettanto buono del lavoro degli studenti. Personalmente preferisco però tenere come riferimento il favore e l'entusiasmo di una classe che nel complesso ha lavorato con grande impegno per realizzare la *WebQuest*. La gioia emersa tra gli studenti grazie alla socialità del lavoro, e il piacevole contesto relazionale instaurato con chi ha cercato di assisterli nelle varie fasi del progetto, confermano gli assunti teorici sulle grandi potenzialità della modalità *WebQuest* nel predisporre un ambiente di apprendimento ideale. La richiesta stessa espressa dagli studenti, e accolta con favore dai docenti, che i loro 5 lavori potessero essere inseriti in rete nel sito della scuola, potrebbe essere vista come la certificazione di un altro assunto pedagogico in base al quale, come scriveva Maria Montessori, “one test of the correctness of

educational procedure is the happiness of the pupil.” Come si evince dalla stessa tabella, quasi tutti gli studenti all’interno del loro gruppo di lavoro hanno conseguito un voto simile per la produzione scritta, come risultato di un pari impegno e qualità di lavoro corrisposti. Il fatto che in un caso abbia contribuito a far conseguire quel voto più la competenza grafica ed informatica di uno studente, mentre per un altro abbia pesato più la capacità di gestire ed elaborare il testo, rientrava nelle prerogative del *cooperative learning*. In altre parole, se la concertazione del lavoro di gruppo doveva tenere conto dell’amalgama equilibrato dei diversi stili d’apprendimento, la valutazione finale non poteva che seguire lo stesso principio come riconoscimento finale. La buona qualità dei documenti, e il singolare impegno che ha portato alla loro elaborazione, riguardano nel complesso tutti e 5 i gruppi di lavoro. Gli elaborati si distinguono non solo per le apprezzabili risoluzioni grafiche, ma per il livello linguistico decisamente curato dei testi il quale, va detto, non è il frutto di competenze linguistiche al disopra degli standard di una 5° IGEA, ma il risultato del lavoro lungo e paziente a cui i gruppi si sono volentieri sottoposti dopo che avevo proposto loro una modalità di autocorrezione online nella settimana antecedente la consegna al di fuori dell’orario scolastico.⁹ Non ho minimamente tenuto conto delle ore passate a rendere operativo questo *guided feedback* tramite Skype, ma ho senz’altro considerato i suoi effetti ai sensi dei documenti prodotti e della valutazione finale.

In definitiva, la buona risposta della classe di fronte a un progetto didattico in partenza così ambizioso e articolato mi ha confermato l’importanza della socialità dell’apprendimento secondo la modalità del *cooperative inquiry*, e cioè come sia proprio una migliore qualità di rapporti sociali all’interno del contesto di apprendimento a corrispondere una migliore qualità di insegnamento. E anche la mia vecchia unità didattica sulla Rivoluzione Industriale ha dimostrato di sapersi rinnovare, grazie al notevole salto di qualità operato dalla modalità *inquiry oriented* della WebQuest, ribadendo la mia convinzione che l’insegnamento debba pure essere un progetto costantemente *in progress* come il docente che lo propone. Continuare ad imparare è un grande privilegio per chiunque e a qualunque età. Citando Eartha Kitt: “I am learning all the time. The tombstone will be my diploma.”

Tabella n.2

Studente	Attenza-coerenza testo/argomento scelto	Linearità sviluppo testo	Capacità approfondimento argomento	Creatività nel percorso di ricerca	Proprietà lessicale e sintattico grammaticale	TOTALE	Risoluzioni grafiche e multimediali	Associazione semantica testo immagini	Creatività nell'introdurre altre immagini incrementi all'argomento scelto	TOTALE	Capacità di cooperare nel rispetto dei ruoli e delle responsabilità	Rispetto tempi di consegna	Interazione con i docenti nella fase di	Ortemperanza modalità di <i>guided feedback</i>	TOTALE	VOTO	Studente
	ELABORAZIONE TESTO punti 5 = (1 x 5)						EL. GRAFICA punt. 3 = (1 x 3)				INTERAZIONE GRUPPO p.ti 0,1- 0,5			TEMPI DI CONSEGNA E INTERAZIONE COI DOCENTI punti 0,5 = (0,15 + 0,15+ 0,2)			
1	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,3	0,00	0,10	0,1	0,2	7 +	1
2	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,15	0,15	0,2	0,5	9	2
3	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,4	0,00	0,10	0,1	0,2	7,5	3
4	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,15	0,15	0,2	0,5	9	4
5	1,0	1,0	0,7	0,5	0,5	3,7	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,05	0,15	0,2	0,4	7/8	5
6	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	4,0	1,0	1,0	0,8	2,8	0,5	0,15	0,1	0,15	0,4	7/8	6
7	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,15	0,15	0,2	0,5	9	7
8	1,0	1,0	0,7	0,5	0,5	0,8	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,05	0,15	0,2	0,4	7/8	8
9	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,4	0,00	0,10	0,1	0,2	7,5	9
10	1,0	1,0	0,0	0,0	0,8	2,8	1,0	1,0	0,5	2,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0	5,5	10
11	1,0	1,0	0,7	0,5	0,5	3,7	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,05	0,15	0,2	0,4	7/8	11
12	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	4,0	1,0	1,0	0,8	2,8	0,5	0,15	0,1	0,15	0,4	7/8	12
13	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	4,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,3	0,0	0,1	0,1	0,2	7,5	13
14	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,4	0,00	0,10	0,1	0,2	7,5	14
15	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	3,0	1,0	1,0	0,5	2,5	0,1	0,0	0,0	0,0	0	5,5	15
16	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,15	0,15	0,2	0,5	9	16
17	1,0	1,0	0,7	0,5	0,5	3,7	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,05	0,15	0,2	0,4	7/8	17
18	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	4,0	1,0	1,0	0,8	2,8	0,5	0,15	0,1	0,15	0,4	7/8	18
19	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0	1,0	1,0	1,0	3,0	0,3	0,0	0,1	0,1	0,2	8,5	19
20	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	4,0	1,0	1,0	0,8	2,8	0,5	0,15	0,1	0,15	0,4	7/8	20
21	1,0	1,0	0,7	0,5	0,5	3,7	1,0	1,0	1,0	3,0	0,5	0,05	0,15	0,2	0,4	7/8	21
GRUPPI																	
GEOGRAPHY		SOCIETY		POLITICS		ECONOMY		UTOPIA -DYSTOPIA									

Tabella n. 3

STUDENTE	Pronuncia, fluency, intonazione	Proprietà lessicale e sintattico grammaticale	Linguaggio non verbale: prossemica e gestualità durante la presentazione	Padronanza nella gestione del mezzo multimediale	VOTO
	PRESENTAZIONE POWERPOINT voto: sufficiente 6 – discreto 7 – buono 8 – ottimo 9				
1	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.	N.C.
2	7,5	8	8	8	8 -
3	7	6,5	7,5	7/8	7 +
4	7	7	7,5	7,5	7 +
5	6,5	7	7	7,5	7
6	8,5	9	9	9	9 -
7	8,5	9	9	9	9 -
8	6,5	7	7	7,5	7
9	7	7,5	7	7	7+
10	6,5	7	7	7	7 - -
11	7	7	8	8	7,5
12	7	7	7	7,5	7 +
13	8	8	7,5	8,5	8
14	7	7	7	7,5	7+
15	6,5	6,5	7	7	6/7
16	7	7	7	7	7
17	6,5	6,5	7	7	6/7
18	6,5	6,5	7	7	6/7
19	9	8,5	9	9	9 -
20	6	6	6	6	6
21	7,5	7,5	8,5	8,5	8

GRUPPI

GEOGRAPHY	SOCIETY	POLITICS	ECONOMY	UTOPIA -DYSTOPIA
------------------	----------------	-----------------	----------------	-------------------------

NOTE

¹ Le due tipologie di Dodge (1995) fanno riferimento alle *dimensions of thinking* del *framework* di Marzano, e precisamente alla *dimension 2* per la *short term WebQuest* e alla *dimension 3* per la *longer term WebQuest* (Marzano, 1992; Marzano et al., 1988).

² Gli studi che documentano l'efficacia del *cooperative learning* come metodo d'apprendimento in classe sono talmente numerosi che citarli in modo esaustivo richiederebbe un capitolo a parte solo per la bibliografia. Tra quelli consultati meritano di essere menzionati: Adams e Hamm (1990); Aronson (1978); Ghai (2002); Porto (2001); Sweet & Michaelsen (2012). Per un'analisi aggiornata sulla validità delle *collaborative activities* inserite in *web-enhanced learning scenarios*, si veda Papanikolaou (2011).

³ Gli studi che comprovano i successi scolastici in ambienti d'apprendimento autentici sono pure altrettanto numerosi. Tra tutti citiamo l'interessante saggio di Certo, Cauley, Moxley e Chafin (2008), in cui vengono analizzati i risultati della legislazione del 2002, nota come "The No Child Left Behind", con cui il governo americano promosse una riforma per implementare i livelli di apprendimento scolastici.

⁴ Oltre a questi siti si segnalano anche *The WebQuest Page Matrix*, *WebQuest Collections* e *The WebQuest and other Internet Projects Webring*.

⁵ Le stesse informazioni possono essere visualizzate secondo svariate modalità che Dodge (1995) raccoglie in una *Taxonomy of Information Patterns: cluster, hierarchy, Venn diagram, timeline, flowchart, concept, map, causal loop diagram, comparison matrix, indicative tower*. A questa si aggiunge la *WebQuest Taskonomy*, che prescrive la gamma di possibilità per progettare task coinvolgenti che consentano agli studenti di utilizzare l'informazione secondo modalità altrettanto studiate: *retelling, compilation, mystery, journalistic design, creative product, consensus building, persuasion, self-knowledge, analytical, judgment, scientific*.

⁶ Per le *WebQuest* a tipologia *longer term* esistono numerosi siti in rete che offrono esempi e linee guida per la pianificazione e la gestione del docente. Come riferimenti bibliografici meritano di essere citati: Coffman (2009), un compendio utile per l'insegnante che voglia integrare la *long term inquiry activity* e le nuove tecnologie come strumenti essenziali dell'ambiente di apprendimento; Carneiro e Carvalho (2011), una ricerca in cui vengono presentate in modo approfondito le specifiche per la progettazione e l'esecuzione di due *long term WebQuest*; Starr (2012), un testo che raccoglie 70 unità didattiche scelte tra le migliori *long term WebQuest* fruibili nei siti didattici in rete.

⁷ Sul carattere virtuoso dell'ambiente di apprendimento della *WebQuest* merita di essere citato Wankle e Blessinger (eds.) (2012), un studio aggiornato sulle nuove tecnologie da integrare nella progettazione che miri ad estendere l'ambiente della *WebQuest*, prevedendo la creazione di *blog, communities of practice* e la pubblicazione

di voci su *Wikipedia*. Ugualmente, si segnalano due ricerche recenti in cui l'efficacia della *WebQuest* come ambiente di apprendimento viene vagliata con un'indagine sugli insegnanti: Zheng, Perez, Williamson & Flygare J (2008), e di pari passo anche sugli studenti (quest'ultima con risvolti talora anche critici sull'efficacia stessa): Siko (2011).

⁸ Cfr. Frader (2006); Neeson (1996); Thomson (1994); Langenbach, Powell, Binny e Fitzgerald (1978); Blanchard e Doré Gustave (2005).

⁹ I cinque documenti in PowerPoint realizzati dalla classe sono consultabili integralmente online al seguente link:

<https://docs.google.com/file/d/0Bz8WraIvhTX1cDR3aUFnMEREYIU/edit?usp=sharing>

Bibliografia

PARTE TEORICA E GENERALE

- Adams D.N. & Hamm M.E. (1990) *Cooperative Learning: Critical Thinking and Collaboration Across the Curriculum*, Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Ahmadabadi M. & Asadpour M. (2002) "Expertness-Based Cooperative Q-Learning", *IEEE Transactions on Systems, Man and Cybernetics - Part B: Cybernetics*, 32 (1). 66-76.
- Ames C. (1992) "Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate". In Meece J. & Schunk D. (eds.), *Student perceptions In The Classroom*, Hillsdale, New York: Erlbaum. 327-348.
- Aronson E. (1978) *The Jigsaw Classroom*, Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Bellows S. & Jankowski J. (2009) "Live and Learn", *Contract*, 50 (2), Career and Technical Education.
- Bruner J. S. (1960) *The Process of Education*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1962) *On Knowing: Essays for the Left Hand*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carneiro A. & Carvalho, A. A. (2011) "A Study about WebQuest: the importance of the Process in Group Work". In Bastiaens T. & Ebner M. (eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, Theo Bastiaens & Martin Ebner.
- Certo L. J., Cauley K. M., Moxley K. D. & Chafin C. (2008) "An Argument for Authenticity: Adolescents' Perspectives on Standard-Based Reform", *The High School Journal*, 91 (4). 26-39.

- Clarke, J. H. (1990). *Patterns of thinking: Integrating learning skills in content teaching*, Needham Heights MA: Allyn and Bacon.
- Coffman T. (2009) *Engaging Students through Inquiry-Oriented Learning and Technology*, Maryland: R&I Education.
- Cole M. & Wertsch J. (1996) “Beyond the Individual-Social Antinomy in Discussion of Piaget and Vygotsky”, *Human Development*, 39. 250-256.
- Dery M. (1996) *Escape Velocity: Cyberculture at the End of the Century*, Boston: Grove/Atlantic.
- Dewey J. (1938) *Experience and Education*, New York: The Macmillan Publishing Company.
- Dodge B. (1995) “Some Thoughts About WebQuests”, San Diego State University. http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html, il 14 maggio 2013.
- Emerson Waldo Ralph, (2004) “Education”. In Milson J. A., Bohan H. C., Glanzer L. P. & Null W. J. (eds.), *Readings in American Educational Thought*, Greenwich, CT: Information Age.
- Ghaith G. M. (2002) “The Relationship Between Cooperative Learning, Social Support, and Achievement”, *System* 30 (3). 263-273.
- Gergen K. J. (1995) “Social Construction and The Educational Process”. In Steffe P. L. & Gale J. (eds), *Constructivism in Education*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum. 17-39.
- Kundu R. & Bain C. (2006) “WebQuests: Utilizing Technology in a Constructivist Manner to Facilitate Meaningful Preservice Learning”, *Art Education*, 59 (2). 6-11.
<http://thesis1.weebly.com/uploads/8/3/5/5/8355270/19859560.pdf>, il 14 maggio 2013
- Lamb A. (2004) “Key Words in Instruction: WebQuests”, *School Library Media Activities Monthly*, Academic Research Library, 21, 2. 38-40.
- March T. (2000) “WebQuests 101: Tips On choosing and Assessing WebQuests”, *MultiMedia Schools*, 7. 55-58.
- Marzano R. J. (1992) *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano R. J., Brandt R. S., Hughes C. S., Jones B. F., Presseisen B. Z., Rnakin S. C. & Suhor C., (1988) *Dimension Of Thinking: A framework for curriculum and instruction*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McMahon M. (1997) “Social constructivism and the World Wide Web - a paradigm for learning”. In Kevill R., Oliver R. & Phillips R. (eds), *Proceedings of ASCILITE'97*, 14th Annual Conference of the Australian Society for Computers in Tertiary Education. 411-417.

- <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html> il 14 maggio 2013.
- Papanikolaou K. (2011) “Web-enhanced learning scenarios”, Department of Education, School of Pedagogical and Technological Education, Athens, Greece, 10.
- Piaget Jean (1953) *The Origin of Intelligence in the Child*, London: Routledge & Kegan Paul.
- van Lier L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London: Longman Publisher.
- Porto M. (2001) “Cooperative Writing Response Groups and Self-Evaluation”, *ELT Journal*, 55 (1). 38-46.
- von Glaserfeld E. (1995) *Radical Constructivism: A way of Knowing and Learning*, London: Falmer Press.
- Prawatt R. S. & Floden R. E. (1994) “Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning”, *Educational Psychology*, 29. 37-48.
- Siko L. K. (2011) *WebQuests in the English classroom: How do they affect student learning?*, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Starr L. (2012) *Online Webquests & Treasure Hunts Unit Study*, Homeschool Learning Network.
- Sweet, M. & Michaelsen L.K. (2012) “Critical thinking and engagement: Creating cognitive apprenticeships with Team-Based Learning”. In Sweet M. & Michaelsen L.K. (Eds.) *Team-Based Learning in the Social Sciences and Humanities: Group Work that Works to Generate Critical Thinking and Engagement*, Sterling, VA: Stylus.
- Tsai Pei-Jin, Hwang Gwo-Jen, Tseng R. C. Judy & Hwang Gwo-Haur (2008) “A computer-Assisted Approach to Conducting Cooperative Learning Process”, *Journal of Distance Educational Technologies*, 6 (1). 49-66.
- Vygotsky L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wadsworth B. J. (1989) *Piaget’s Theory of Cognitive and Affective Development*, New York: Longman Publisher.
- Wankle C. & Blessinger P (eds.) (2012) *Increasing Student Engagement and Retention using Online Learning Activities: Wikis, Blogs and WebQuests*, Cutting-Edge Technologies in Higher Education, Emerald Group Publishing Limited.
- Williamson A. & Null J. W. (2008) “Ralph Waldo Emerson’s Educational Philosophy as a Foundation for Cooperative Learning”, *American Educational History Journal*, 35 (1/2). 381-392.
- Wood D., Bruner J. S. & Ross G. (1976) “The Role of Tutoring in Problem Solving”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17. 89-100.

Zheng R., Perez J., Williamson J. & Flygare J. (2008) “WebQuests as Perceived by Teachers: Implications for Online Teaching and Learning”, *Journal of Computer Assisted Learning*, 24 (4). 295-304.

RIVOLUZIONE INDUSTRIALE

Frader L. L. (2006) *The Industrial Revolution: A History in Documents*, Oxford & New York: Oxford University Press.

Jerrold Blanchard & Doré Gustave (2005) *London: A Pilgrimage*, London: Anthem Press.

Langenbach R., Powell K., Binny M. & Fitzgerald R. (1978) *Satanic Mills; Industrial Architecture In The Pennines, Save Britain's Heritage*, London: Embassy Press Limited.

Neeson J. M. (1996) *Commoners: Common Right, Enclosure and Social Change in England, 1700-1820*, Past and Present Publications, New York: Cambridge University Press.

Thomson J. (1994) *Victorian London Street Life in Historic Photographs*, New York: Dover Publications.

SITOGRAFIA PER I 5 GRUPPI DI LAVORO E LINK PER LA CONSULTAZIONE ONLINE DEI DOCUMENTI IN POWERPOINT

Parte generale comune ai cinque gruppi di lavoro:

The Industrial Revolution:

<http://www.umassd.edu/ir/welcome.cfm>

<http://www.cottontimes.co.uk/>

<http://www.st-andrews.ac.uk/%7Ecity19c/viccity/home.html>

<http://www.victorianweb.org/technology/index.html>

<http://www.schoolshistory.org.uk/IndustrialRevolution/workingconditions.htm>

http://www.wwnorton.com/college/english/nael/victorian/topic_1/welcome.htm

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/REVhistoryIR2.htm>

<http://webs.bcp.org/sites/vcleary/ModernWorldHistoryTextbook/IndustrialRevolution/Introduction.html>

Online Dictionaries

<http://www.babylon.com/affiliates/landing/index>

<http://www.wordreference.com/it/>

<http://www.thefreedictionary.com/dictionary.htm>

Industrial Revolution Glossary

<http://www.cottontimes.co.uk/glosso.html>

http://www.drizzle.com/~jcouture/1_world/industrial_rev/Vocab%20Industrial%20Revolution%20203.htm

Group 1 - GEOGRAPHY

THE LANDSCAPE REVOLUTION: COUNTRYSIDE AND TOWNS

Countryside:

Enclosure Acts

<http://www.nationalarchives.gov.uk/catalogue/>

<http://www.ukat.org.uk/>

<http://www.jjb.uk.com/enclosure/index.htm>

<http://payments.reading.gov.uk/default.asp>

Countryside landscapes before Industrial Revolution

<http://www.ljhammond.com/phlit/2000-11.htm>

<http://www.nationalarchives.gov.uk/records/research-guides/common-land.htm>

Towns:

Langenbach: *Satanic Mills; Industrial Architecture in the Pennine:*

<http://www.conservationtech.com/x-MILLTOWNS/RL-Photographs-4x5/England-4x5s.htm>

Slums

<http://www.schoolshistory.org.uk/IndustrialRevolution/disease.htm>

<http://flickeflu.com/set/72157628220875343>

Thomson: *Street Life in London:*

<http://www.victorianlondon.org/publications/thomson.htm>

<http://www.vam.ac.uk/vastatic/microsites/photography/photographerframe.php?photographerid=ph054>

<http://library.wellcome.ac.uk/node267.html>

http://eu.art.com/asp/display_artist.asp/_/crid--45590/John_Thomson.htm

Group 2 - ECONOMY

THE TECHNOLOGICAL REVOLUTION AND WELFARE

The technological revolution, scientific progress, means of transport, welfare

<http://www.victorianweb.org/technology/technolog.html>

<http://myweb.tiscali.co.uk/speel/otherart/grtexhib.htm>

<http://www.victorianweb.org/technology/index.html>

http://www.mtholyoke.edu/courses/rschwart/ind_rev/

<http://www.schoolshistory.org.uk/IndustrialRevolution/transport.htm>

<http://www.undercity.org/wordpress/introduction-rivers-the-industrial-revolution/>

<http://www.angelfire.com/hi5/canals/>

Necropolis Train

<http://www.planetslade.com/necropolis-railway1.html>

http://www.forteantimes.com/features/articles/171/londons_necropolis_train.html

Group 3 - POLITICS

UTILITARIANISM: SOCIAL REFORMS AND THE LITERARY DEBATE

Social Reforms

<http://www.victorianweb.org/history/hist8.html>

<http://www.victorianweb.org/history/poorlaw/poorlawov.html>

The New Poor Law 1834

<http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/Lpoor1834.htm>

<http://www.learningcurve.gov.uk/snapshots/snapshot08/snapshot8.htm>

Historical literature

http://www.wvnorton.com/college/english/nael/victorian/topic_1/welcome.htm

http://www.mtholyoke.edu/courses/rschwart/ind_rev/voices/voices.html

Malthus, Macaulay, Bentham, Mill, Ruskin, Dickens - passages

<http://www.ac.wvu.edu/~stephan/malthus/malthus.0.html>

<http://cepa.newschool.edu/het/profiles/macaulay.htm>

<http://www.ucl.ac.uk/Bentham-Project>

<http://www.utilitarianism.com/jeremy-bentham/greatest-happiness.pdf>

<http://www.econlib.org/library/Enc/bios/Mill.html>

<http://www.econlib.org/library/Essays/macS1.html>

<http://www.fullbooks.com/Stones-of-Venice-introductions-.html>

<http://www.fullbooks.com/Hard-Times.html>

Group 4 - SOCIETY

THE SOCIAL REVOLUTION: NEW SOCIAL CLASSES AND TROUBLES

Child labor

<http://www.nettleworth.durham.sch.uk/time/victorian/vindust.html>

http://nhs.needham.k12.ma.us/cur/Baker_00/2002_p7/ak_p7/childlabor.html

<http://eh.net/encyclopedia/article/tuttle.labor.child.britain>

<http://www.victorianweb.org/history/hist8.html>

Woman labor

<http://www.schoolshistory.org.uk/IndustrialRevolution/womenandchildren.htm>

<http://www.womeninworldhistory.com/coalMine.html>

<http://www.womeninworldhistory.com/lesson7.html>

Gustave Dorè: *London A Pilgrimage*

<http://www.victorianlondon.org/publications/pilgrimage.htm>

<http://www.cf.ac.uk/encap/skilton/illustr/>

**Group 5 - UTOPIA AND DYSTOPIA
FROM NIGHTMARE TO SOCIAL EXPERIMENT**

Workhouses

<http://www.workhouses.org.uk/>

<http://eastlondonhistory.com/the-horror-of-the-workhouse/>

<http://www.victorianweb.org/history/poorlaw/poorlawov.html>

Slums

<http://www.schoolshistory.org.uk/IndustrialRevolution/disease.htm>

New Lanark – Robert Owen/Utopian Socialism

<http://www.marxists.org/subject/utopian/index.htm>

<http://www.newlanark.org/>

<http://www.historyguide.org/intellect/owen.html>

<http://www.cottontimes.co.uk/reformerso.htm>

<http://www.cottontimes.co.uk/oweno.htm>

**LINK PER LA CONSULTAZIONE ONLINE DEI 5 DOCUMENTI IN
POWERPOINT**

<https://docs.google.com/file/d/0Bz8WraIvhTX1cDR3aUFnMEREYIU/edit?usp=sharing>