

CHIARA FEDRIANI, MARIA NAPOLI

Se insegnare la legge di Grimm ti fa sentire un brontosauo. Un esperimento per una didattica partecipata

L'idea alla base del nostro studio è emersa a partire da una serie di riflessioni sulla necessità di una didattica capace di motivare maggiormente gli studenti alla linguistica storica e di favorire processi di acquisizione e comprensione più partecipati. In questo contributo illustriamo modalità e risultati di un esperimento didattico progettato per questo scopo e volto a testare l'utilità di due possibili strategie di didattica partecipata, la tecnica dello *storytelling*, che serve a trasformare il trasferimento di informazioni in una vera e propria storia, e il metodo induttivo-guidato, che ha alla base l'idea di stimolare il ragionamento negli studenti tramite l'osservazione di casi empirici. L'esperimento ha avuto come cornice una lezione di un corso di Glottologia per la Laurea Triennale, il cui tema era la legge di Grimm.

Parole chiave: didattica partecipata, metodo induttivo-guidato, *problem-based learning*, *storytelling*, modalità *student-centered*.

1. Introduzione¹

In un'intervista del 2016 Tullio De Mauro, parlando di istruzione a livello scolastico, osservava come nell'insegnamento sia necessario "puntare molto anche sull'emoività", intendendo non solo l'emoività degli studenti, ma quella degli stessi docenti: per citare ancora le parole di De Mauro, "i primi emozionati, diciamo, dobbiamo essere un po' noi, dinanzi al processo di acquisizione di conoscenze e di nuovi orizzonti".² In linea con questo spunto, l'idea alla base del nostro

¹ Questo lavoro è stato pensato e realizzato attraverso una stretta collaborazione tra le Autrici. Ai fini dell'attribuzione delle parti, Chiara Fedriani è responsabile delle sezioni 1, 2.1, 3.1, Maria Napoli delle sezioni 2.2, 3.2, 4.

² L'intervista è disponibile al link <http://www.raiscuola.rai.it/speciale/tullio-de-mauro/1624/35838/Rai%20Scuola>.

studio è emersa a partire da diversi stimoli, tra cui una serie di riflessioni sulla necessità di una didattica più partecipata – e in tal senso più ‘emotiva’ –, in grado di interessare maggiormente gli studenti alla linguistica storica sin dalla fase iniziale del processo di apprendimento, ossia la lezione in aula. Questo approccio partecipativo è in linea con la modalità didattica che Biggs & Tang (2011) definiscono *student-centered*, secondo la quale il docente deve innanzitutto focalizzarsi su ciò che lo studente comprende, sulla rielaborazione dei contenuti e sull’applicazione autonoma di ciò che sta imparando, trasformando le conoscenze in competenze (Bonaiuti 2019). In quest’ottica, chi insegna deve certamente interrogarsi su nuove strategie di partecipazione attiva dei discenti.

A partire da questi presupposti, nel nostro contributo ci proponiamo di illustrare modalità e risultati di un esperimento didattico che abbiamo condotto il 15 febbraio 2019 per testare potenzialità e limiti di due possibili strategie di didattica partecipata, la tecnica dello *storytelling* e il metodo che definiamo in questa sede *induttivo-guidato*. Abbiamo svolto l’esperimento durante una lezione del corso di Glottologia per la Laurea Triennale in Lettere dell’Università del Piemonte Orientale, di cui era titolare M. Napoli, e a cui erano presenti 37 studenti prevalentemente del secondo anno di corso. Quello che abbiamo scelto per il nostro esperimento è un tema classico della glottologia, ossia la legge di Grimm, che, oltre a rappresentare un capitolo di grande rilevanza nello sviluppo della linguistica storico-comparata, è vissuto dagli studenti come un argomento ‘da brontosauri’, particolarmente ostico e di fatto affrontato come un insieme di mere corrispondenze fonetiche difficili da assimilare, specie se introiettate senza l’individuazione critica di un principio organizzativo soggiacente.

Per provare ad affrontare i limiti dell’approccio espositivo tradizionale e del conseguente apprendimento mnemonico e più ‘passivo’ della legge di Grimm, abbiamo dunque progettato due lezioni alternative, erogate in due aule diverse. La prima lezione, tenuta da C. Fedriani tramite la tecnica dello *storytelling*, serviva a trasformare il trasferimento di informazioni in una vera e propria storia, mentre la seconda, basata sul metodo induttivo-guidato e condotta da M. Napoli, mirava a stimolare il ragionamento attivo negli studenti, inducendoli a ricavare la legge a partire dall’osservazione dei dati

linguistici. Abbiamo dunque diviso la classe in due gruppi, A e B: il gruppo A ha assistito prima alla presentazione mediante la tecnica dello *storytelling* e successivamente a quella basata sul metodo induttivo-guidato, e viceversa, in contemporanea, il gruppo B. La scelta di non servirci di un gruppo di controllo durante l'esperimento è dipesa dal fatto che, per gli scopi del nostro studio, intendevamo sottoporre a confronto i due metodi senza però contrapporli ad una possibile 'lezione tradizionale' (da intendere, in questo caso, come un'esposizione né narrata né applicata della legge di Grimm). Di fronte ai risultati ottenuti in questo studio-pilota, siamo convinte che l'esperimento potrà essere ripetuto con la presenza di un gruppo di controllo per provare l'eventuale efficacia di metodi innovativi (anche combinati insieme: si veda § 4) rispetto all'approccio espositivo tradizionale.

Per raccogliere i dati su cui basare l'osservazione e la valutazione dell'esperimento abbiamo costruito due questionari distinti. Il primo, distribuito a ciascun gruppo alla fine della prima lezione, era volto a comparare il livello di comprensione della legge di Grimm registrata in seguito all'esposizione ai due diversi metodi. Il secondo, somministrato dopo che la classe intera si era riunita, è stato invece concepito come uno strumento di valutazione dell'efficacia e del gradimento accordati dagli studenti alle esperienze didattiche.

In § 2 illustriamo le caratteristiche delle due strategie didattiche adottate, per poi passare all'analisi dei dati rilevati tramite i due questionari, offerta in § 3. Infine, in § 4 tracciamo alcune riflessioni conclusive alla luce del nostro esperimento.

2. Le strategie di didattica partecipata utilizzate nell'esperimento

2.1 La tecnica dello storytelling

La tecnica dello *storytelling* serve a trasformare il trasferimento di contenuti informativi nella narrazione di una storia, basata su alcuni ingredienti fondamentali: una sequenza di eventi collocati nel passato e concatenati da relazioni causali, che nel loro dipanarsi implicano un qualche cambiamento da uno stato iniziale a uno stato finale; un narratore capace di suscitare quello che Norris *et al.* (2005: 541) definiscono "narrative appetite", ossia "wanting to know what happened"; e un pubblico che si configura come insieme di "interpreting agents". Il risultato atteso è che la curiosità tipicamente suscitata dalla narrazio-

ne favorisca l'acquisizione di nuova informazione e innalzi il grado di concentrazione in chi ascolta. Nella ricerca sulla didattica accademica si è da più parti insistito, infatti, sull'esistenza di un 'effetto narrativo' capace di accrescere l'interesse, migliorare la comprensione e rafforzare la memoria negli studenti (cfr. Zabel & Gropengiesser 2015).

Più specificamente, la narrazione di una storia funziona come un vero e proprio 'motore esplicativo': il focus è proiettato su una sequenza di eventi saliente, tramite i quali una situazione precedente si è trasformata in uno scenario nuovo. La trasposizione dei contenuti all'interno di una griglia narrativa permette a chi racconta di organizzare il flusso informativo in una serie di azioni tra loro concatenate e saldamente ancorate alla realtà della cornice espositiva: come osservano Norris *et al.* (2005: 533), "events in narrative are interpreted by readers as more concrete and more easily and closely organized by causal relationships". Il carattere plausibile e concreto ("true-to-life", nelle parole di Zabel & Gropengiesser 2015: 137) che tipicamente contraddistingue una storia gioca poi un ruolo cruciale nella ricezione efficace della narrazione da parte del pubblico, accrescendone il coefficiente persuasivo.

Partendo dal presupposto secondo cui "[s]imple narratives usually center around a main character who has a complicated problem to solve, and the story describes his or her actions in overcoming obstacles to the solution" (Bower & Rinck 1999: 113), nel nostro esperimento abbiamo imperniato la narrazione attorno alla figura di Jacob Grimm, tratteggiando sia le tappe centrali della sua vita, contestualizzate all'interno del quadro storico-culturale nel quale ha operato, sia il suo percorso di formazione intellettuale, che gli ha permesso infine di approdare alla formulazione della nota legge fonetica. Nella trasposizione narrativa di questi contenuti abbiamo innanzitutto delineato il punto di partenza, ossia il *mistero* nella mancata corrispondenza degli esiti del germanico con il sistema delle occlusive ricostruite per l'indoeuropeo, e successivamente introdotto l'*eroe*, un solutore di problemi che, attraverso una serie di *peripezie* (gli studi che hanno costellato la sua biografia linguistica, e poi, in dettaglio, le puntuali osservazioni sulle corrispondenze fonetiche riscontrate nelle lingue coinvolte) riesce a risolvere l'enigma e a uscire vittorioso dall'intera vicenda.

Durante il nostro esperimento didattico, lo *storytelling* della legge di Grimm è stato accompagnato da alcune slide che illustravano i

dati linguistici principali e alcune immagini relative al personaggio di Jacob Grimm e alle copertine delle sue principali pubblicazioni, per incentivare un approccio multisensoriale alla narrazione e coinvolgere ulteriormente gli studenti.

2.2 Il metodo induttivo-guidato

Il metodo induttivo-guidato prevede la presentazione da parte del docente di casi (o, a seconda delle discipline, di situazioni stimolo) da sottoporre all'attenzione degli studenti, che sono chiamati in prima persona ad interrogarsi su possibili cause, spiegazioni o soluzioni, e quindi a formulare autonomamente delle ipotesi o, ove necessario, delle generalizzazioni teoriche. In altre parole, "students are presented with a problem in order to activate their prior knowledge. This prior knowledge is then built upon further as the learners collaborate in small groups to construct a theory or proposed mental model to explain the problem in terms of its underlying causal structure" (Schmidt, Rotgans & Yew 2011: 793).

Tale metodo si caratterizza dunque per due tratti definitori principali: l'essere fondato sulla pratica del *problem-based learning*, secondo quanto appena osservato, e il porre lo studente al centro del processo conoscitivo, coerentemente con quella modalità didattica *student-centered* già citata in § 1. I due elementi sono strettamente collegati: se il docente trasforma i contenuti dell'insegnamento in problemi da risolvere, lo studente diventa potenzialmente il 'solutore' di quei problemi, e quindi il protagonista assoluto del percorso di conoscenza, mentre al docente viene lasciato, per così dire, il ruolo di regista. Specialmente nell'ottica cognitivista secondo cui "learning is an active, constructive, and goal-oriented process that is dependent upon the mental activities of the learner" (Shuell 1986: 415), le tecniche fondate sul *problem-based learning*, come, più in generale, varie strategie autonome di apprendimento basate sulla *pratica* (specie se prolungata nel tempo) sarebbero in grado di coinvolgere efficacemente gli studenti e di migliorare i risultati di acquisizione delle conoscenze, confermando che, per dirla di nuovo con Shuell (1986: 429), pur senza voler sminuire l'importante ruolo del docente "what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does". L'essere posto di fronte ad un problema da risolvere, soprattutto nel caso di successo, rafforza il senso individuale di autoefficacia (o di

self-efficacy, nei termini di Hattie 2009: 41), e può fungere da stimolo non certo secondario, anche rispetto alla interiorizzazione dei contenuti da acquisire (cfr. Hattie 2015: 85-86).

Il metodo induttivo-guidato si presta benissimo ad essere applicato all'interno della lezione di linguistica, della quale, del resto, l'esercizio pratico costituisce parte integrante (Luraghi & Thornton 2004: 7-8). L'osservazione di dati linguistici reali può essere infatti il punto di partenza per indurre gli studenti a ricavare autonomamente l'eventuale regola generale, stimolandone il ragionamento e la capacità di astrazione. Nel nostro caso, la conoscenza pregressa da attivare riguardava la consapevolezza del fatto che le lingue mutino nel tempo e che possano esistere corrispondenze fonetiche sistematiche nel passaggio da un sistema fonologico ad un altro. Per l'esperimento didattico qui condotto abbiamo quindi preparato un esercizio capace di attivare quel tipo di conoscenza, ossia costruito in modo tale che, partendo dalla osservazione di una serie di parole da sanscrito, greco, latino e alcune lingue germaniche (gotico, inglese, tedesco) gli studenti potessero ricavare le corrispondenze fonetiche rispetto alle tre serie di occlusive della lingua madre e quindi i principi che regolano la prima rotazione consonantica in germanico.

L'ipotesi che ci ha guidato, secondo le premesse tracciate sopra, è che trasformare lo studente nel diretto 'scopritore' della regola potesse essere uno strumento per stimolare la sua capacità di comprendere e interiorizzare i contenuti, oltre che di acquisire un metodo (aspetto non secondario), anche grazie al rafforzamento del suo personale senso di autoefficacia. Perché ogni singolo studente potesse essere protagonista attivo del percorso conoscitivo attraverso le fasi di osservazione dei dati, individuazione di regolarità e formulazione di ipotesi, abbiamo deciso di far svolgere l'esercizio individualmente, senza creare dei gruppi – benché questo sistema sia spesso utilizzato in associazione al metodo induttivo-guidato, e possa essere in effetti preferito dagli studenti (si veda § 3.2).

Ai partecipanti sono stati assegnati 15 minuti per svolgere l'esercizio, quindi è seguita una fase di correzione, discussione e condivisione collettiva delle ipotesi, che ha portato ad una progressiva formalizzazione della legge rispetto alle tre serie di occlusive (seguito l'ordine della lista di parole da analizzare). In questa prima fase ci si è serviti della lavagna, mentre solo a conclusione della lezione è stata proiettata

una slide che riassumeva tutte le corrispondenze dall'indoeuropeo al germanico descritte dalla legge di Grimm.

3. *Analisi dei dati*

In questo paragrafo discutiamo i dati raccolti tramite la somministrazione dei due questionari illustrati in § 1: dapprima ci concentriamo sui risultati emersi dal questionario progettato per testare il livello di comprensione (§ 3.1), e in seguito riassumiamo la valutazione meta-didattica sulla percezione delle due strategie adottate (§ 3.2).

3.1 Risultati di apprendimento: la comprensione della legge di Grimm

Per verificare il livello di comprensione acquisito dagli studenti subito dopo l'esposizione alla prima spiegazione, basata, lo ricordiamo, sulla tecnica dello *storytelling* per il gruppo A e sul metodo induttivo-guidato per il gruppo B, abbiamo costruito un questionario costituito da 5 domande a scelta multipla (1-5) e da due quesiti del tipo 'Vero o Falso' (6-7), che riportiamo di seguito:

1. Quale fenomeno è descritto dalla legge di Grimm?
2. Qual è l'esito delle occlusive sonore aspirate indoeuropee in germanico?
3. Alla fine del mutamento descritto nella legge di Grimm, il numero di occlusive nelle lingue germaniche, rispetto all'indoeuropeo, aumenta, diminuisce o rimane costante?
4. Al posto di un'originaria **d* dell'indoeuropeo, cosa ci aspettiamo in germanico?
5. In che epoca Grimm elabora la "sua" legge, e in quale contesto?
6. Se confrontati con il greco ἀστὴρ (*astér*) e latino *stella* 'stella', gli esiti dell'inglese *star* e del tedesco *Stern* si possono spiegare come effetto della legge di Grimm.
7. Se confrontati con il greco πῦρ (*pýr*) 'fuoco', gli esiti dell'inglese *fire* e del tedesco *Feuer* si possono spiegare come effetto della legge di Grimm.

Va precisato che all'interno del questionario si richiedeva preliminarmente allo studente di indicare a quale lezione avesse appena assistito, per individuare eventuali relazioni tra il livello di competenza raggiunta dai due gruppi e le due metodologie didattiche sperimentate, e di dichiarare il possesso di conoscenze pregresse sull'argomento.

Come si evince dai dati illustrati nella Tabella 1, quest'ultimo parametro non sembra aver giocato un ruolo significativo.

Tabella 1 - *Risposte corrette per domanda*

<i>Precedente conoscenza</i>	<i>A. Storytelling (18 studenti)</i>			<i>B. Induttivo-guidato (19 studenti)</i>		
	<i>No</i>	<i>Sì</i>	<i>Totale risposte corrette</i>	<i>No</i>	<i>Sì</i>	<i>Totale risposte corrette</i>
La legge di G.	9	9	18	9	10	19
Esito occlusive sonore aspirate	7	7	14	7	10	17
N° occlusive germanico	4	4	8	6	8	14
Corrispondenza *d in germanico	9	9	18	7	10	17
Epoca, contesto	8	9	17	6	5	11
Primo V o F	9	8	17	6	10	16
Secondo V o F	9	7	16	7	10	17

Ciò che emerge dai dati è che in generale gli studenti hanno mostrato un ottimo livello di comprensione della legge di Grimm. Il 100% degli studenti ha capito in che cosa consista questo mutamento fonetico, l'84% ha ricordato l'esito delle occlusive sonore aspirate indoeuropee in germanico, e il 95% ha saputo indicare la corretta corrispondenza di **d* in questo ramo linguistico, senza discrepanze rilevanti tra i due gruppi A e B. Entrambi i quesiti 'Vero o Falso' hanno totalizzato 33 risposte corrette su 37, realizzando nuovamente una distribuzione omogenea all'interno del campione. Le uniche difformità degne di nota riguardano la domanda sull'epoca e il contesto culturale in cui è stata formulata la legge e quella relativa alla riorganizzazione generale del sistema. In entrambi i casi si tratta di dati interessanti, perché permettono di cogliere punti di forza e limiti dei due approcci didattici sperimentati. Vediamo dunque questi aspetti in maggior dettaglio.

Nel primo caso, si chiedeva allo studente in che epoca Grimm avesse elaborato la 'sua' legge e in quale contesto, segnalando che più risposte vere erano ammesse. Ora, mentre quasi tutti gli studenti che hanno assistito alla lezione 'narrata' (17 su 18) hanno individuato correttamente epoca e contesto, ossia lo scenario entro il quale si è mosso l'eroe Jacob Grimm, tra coloro che hanno seguito invece la spiegazione di tipo induttivo solo 11 su 19 hanno trattenuto questo tipo di informazione. Viceversa, questi ultimi hanno compreso molto meglio

la generale riorganizzazione del sistema delle occlusive realizzatosi nelle lingue germaniche (14 risposte esatte su 19), mentre meno della metà degli studenti appartenenti al primo gruppo (solo 8 su 18) è stata in grado di rispondere correttamente a questa domanda, indicando che alla fine del mutamento descritto il numero delle occlusive è diminuito. Evidentemente, il racconto tramite la tecnica dello *storytelling* si è rivelato un metodo meno efficace per trasmettere in modo incisivo l'aspetto centrale della rfonologizzazione sostanziata dalla legge di Grimm. Per converso, il ragionamento attivo e *goal-oriented* promosso durante la lezione basata sul metodo induttivo, nella quale gli studenti erano chiamati a 'scoprire' il principio organizzativo soggiacente al mutamento, ha lasciato molto più impresso il sistema di corrispondenze fonetiche realizzatesi nel passaggio tra l'indoeuropeo e il germanico.

3.2 I due metodi didattici a confronto: la valutazione degli studenti

Come già accennato, il secondo questionario è stato pensato per raccogliere una valutazione meta-didattica da parte degli studenti ed è stato somministrato loro al termine delle due lezioni, quando entrambi i gruppi avevano assistito alla presentazione della legge di Grimm secondo le due diverse modalità, in modo che queste potessero essere messe a confronto. Anche in questo caso abbiamo previsto un quesito preliminare che chiedeva agli studenti di dichiarare a quale lezione avessero assistito per prima, per discernere un eventuale effetto di gradimento imputabile alla sequenzialità dell'esposizione. Com'era in parte atteso, abbiamo riscontrato che questo fattore ha in effetti giocato un ruolo in tal senso. Esaminiamo dunque i punti su cui abbiamo sollecitato la valutazione e la reazione degli studenti.

La prima domanda chiedeva ai partecipanti quale lezione avesse permesso loro di capire meglio il funzionamento della legge di Grimm. I risultati dei questionari restituiscono una schiacciante preferenza accordata al metodo induttivo-guidato: 21 studenti hanno dichiarato di averlo trovato più efficace ai fini della comprensione, mentre solo la metà (10 studenti) ha indicato la tecnica dello *storytelling*. Invece, 5 studenti hanno trovato le due metodologie parimenti efficaci e hanno

risposto ‘entrambe’.³ Appare dunque evidente che l’approccio induttivo, strutturalmente improntato alla ricerca della soluzione di un problema pratico, pone lo studente a confronto con il dato linguistico, ed è stato dunque percepito come il più valido nel garantire una proficua assimilazione del contenuto. A questo punto val la pena approfondire un dato a nostro parere interessante, relativo alla sequenza di esposizione delle due metodologie didattiche. Coloro che hanno assistito prima alla spiegazione basata sul metodo induttivo-guidato lo hanno gradito molto di più: ben 13 studenti lo hanno eletto come più efficace (4 hanno invece indicato lo *storytelling* e due hanno valutato le due esperienze a pari merito). Evidentemente, chi ha avuto la possibilità di ragionare subito sui dati ha capito sin dall’inizio il funzionamento della legge e ha accordato una valutazione molto più positiva alla prima lezione, percepita come risolutiva per l’apprendimento dei contenuti fondamentali. All’interno del gruppo che ha partecipato prima alla ‘narrazione’ della legge di Grimm, per converso, abbiamo riscontrato una valutazione più equilibrata: anche in questo gruppo la strategia basata sul ragionamento induttivo è stata votata come la più chiara, ma la distanza in termini di numero di preferenze si è accorciata (8 vs. 6, e 3 persone che hanno risposto ‘entrambe’).

Se passiamo ad analizzare l’indice di gradimento generale accordato alle metodologie didattiche in questione (“quale lezione ti è piaciuta di più?”), la forbice tra le due si assottiglia: il metodo induttivo-guidato è sempre preferito (16 voti), ma lo *storytelling* non si distacca molto (11). È da sottolineare il fatto che ben 9 persone abbiano attribuito pari gradimento a entrambe le modalità, senza sceglierne una in particolare. Anche in questo caso, il dettaglio emerso dall’analisi delle risposte in relazione al parametro che considera la sequenzialità nell’esposizione alle due lezioni permette di far emergere un dato interessante. Mentre coloro che hanno frequentato prima la lezione narrata attribuiscono il 50% di preferenze a un metodo e il restante 50% all’altro, coloro che hanno assistito prima alla lezione basata sul ragionamento induttivo la hanno apprezzata di più: 10 studenti contro 5. Secondo noi, questa tendenza si spiega alla luce di un generale senso di autoefficacia esperita da quest’ultimo gruppo: gli

³ Il lettore avrà notato che la somma delle risposte dà 36, e non 37, ossia il numero totale dei partecipanti alle lezioni. Uno studente, infatti, ha lasciato il secondo questionario in bianco.

studenti che hanno lavorato subito sui dati e derivato da soli il principio generale che costituisce la nota legge fonetica hanno presumibilmente riconosciuto di averla compresa in autonomia, con la forza del proprio ragionamento, ed evidentemente hanno acquisito una certa consapevolezza dei propri strumenti. La soddisfazione intellettuale derivata dalla ‘scoperta’ della legge ha probabilmente influito sulla valutazione positiva dell’esperienza didattica. D’altronde, se integriamo queste osservazioni con i giudizi attribuiti dagli studenti al metodo induttivo-guidato, in risposta al punto del questionario che chiedeva di elencare aspetti positivi e negativi delle due lezioni, ciò che se ne ricava è un generale apprezzamento per questo approccio giudicato interattivo, pratico, coinvolgente, e, appunto, capace di rendere l’apprendimento della legge molto più immediato.

Il metodo induttivo-guidato non è stato però esente da critiche. Sebbene molti abbiano gradito la possibilità di mettersi in gioco offerta dalla lezione ‘ragionata’, altri non hanno accolto favorevolmente l’obbligo di cimentarsi in una prova; uno studente ha segnalato la sua difficoltà nello svolgimento individuale, suggerendo che “sarebbe stato meglio fare l’esercizio in coppia”.

Passando ora ai punti di forza e di debolezza accordati alla tecnica dello *storytelling*, val la pena sottolineare l’alto gradimento per l’aspetto di affabulazione espositiva: la narrazione “appassionante” (citiamo le parole di uno studente) della legge è stata coinvolgente, capace non solo di suscitare, ma anche di mantenere vivo l’interesse nell’uditorio grazie alla “suggerzione data dal racconto”, che ha reso la lezione più leggera e più facile da seguire. Gli studenti ci hanno però messo in guardia: si tratta di un tipo di lezione “frontale” che se troppo lunga può essere pesante (si badi quindi alla ben nota curva dell’attenzione!), e che, benché arricchente sul piano della contestualizzazione storico-culturale, non permette di fissare bene le nozioni veicolate perché troppo astratta e lontana dal dato linguistico. In sintesi, gli studenti hanno osservato che è molto interessante inserire piccoli capitoli di storia della linguistica all’interno della lezione, ma senza sacrificare l’esemplificazione: secondo loro è mancato proprio l’aspetto della descrizione pratica.

A margine di queste considerazioni, un suggerimento ricorrente che gli studenti hanno desiderato lasciare nei loro questionari riguarda la complementarità dei due approcci. Molti partecipanti hanno

anche sottolineato la sequenza didattica a loro parere ottimale: idealmente, la lezione narrata deve precedere quella basata sull'esercizio pratico, e una lezione riuscita non può prescindere da nessuno dei due aspetti, ma contemplarne la fruttuosa integrazione.

Un'ultima considerazione per noi inaspettata, ma metodologicamente interessante per ripensare la nostra prassi didattica, è la seguente: gli studenti hanno espresso grande apprezzamento per l'uso dei questionari come strumento valutativo *in itinere*, in grado di offrire un *feedback* immediato per accertare il proprio livello di comprensione senza l'usuale pressione vissuta nel momento dell'esame. In altre parole, anche se noi abbiamo progettato il questionario di valutazione della comprensione per gli scopi di ricerca legati allo sviluppo di questo lavoro, gli studenti hanno esplicitamente valorizzato questo momento di verifica formativa. L'apprezzamento nei confronti del questionario usato a lezione come strumento di auto-posizionamento è d'altronde in linea con le riflessioni della letteratura pedagogica sul tema, che ha evidenziato come l'uso di quello che Mayer *et al.* (2009: 52) definiscono *questioning method* promuova la processazione attiva dell'informazione, l'organizzazione strutturata di nuove conoscenze e l'organica integrazione di tale materiale con le nozioni già in possesso dello studente.

4. Conclusioni

Alla luce dell'analisi dei dati e delle considerazioni fatte sino ad ora, desideriamo trarre qualche riflessione conclusiva su potenzialità e limiti delle strategie di didattica partecipata investigate all'interno della lezione di linguistica storica. Innanzitutto, dal punto di vista dell'efficacia didattica possiamo concludere che il nostro studio ha messo in luce come entrambi i metodi si siano rivelati validi per l'insegnamento di un argomento complesso di un tipico corso di glottologia: in tutti e due i casi la percentuale delle risposte corrette corrisponde allo 86% delle risposte totali, con le differenze tematiche illustrate nel § 3.1. Resterà da verificare, attraverso uno studio futuro, in che rapporto si pongano le due strategie rispetto ad una più tradizionale lezione frontale sullo stesso tema, che non preveda né un momento di applicazione pratica né una fase di narrazione.

Gli studenti stessi hanno colto l'efficacia, ma anche i limiti, di entrambi i metodi, e ne hanno sottolineato l'alto grado di complementarità, apprezzando aspetti costitutivi dell'uno come dell'altro. La scelta del metodo da parte del docente dipenderà chiaramente anche dal contenuto specifico della lezione, nel senso che non ogni argomento può o deve tradursi necessariamente in esercizio pratico o in racconto avvincente: ci sono lezioni di linguistica che si adattano perfettamente alla narrazione, altre al ragionamento induttivo; alcune ancora possono contemplare l'alternanza delle due tecniche, o escluderle entrambe. A nostro parere, i due metodi possono integrarsi in modo efficace nella lezione frontale e trovare il proprio spazio in diversi momenti al suo interno: il metodo induttivo-guidato ben si attaglia a fasi focalizzate, che prevedono un impegno intenso ed elaborazione cognitiva; la tecnica dello *storytelling* serve invece a creare momenti di allentamento e digressione.

Di fatto, il trasferimento di contenuti in forma narrativa – ciò che abbiamo definito qui *la storia* – sembra funzionare spesso come un ottimo preambolo all'osservazione dei dati e a momenti di maggior concentrazione – o, per usare le parole di Hattie (2015), come un primo inquadramento di nozioni di 'superficie' (*surface learning*) che serve a introdurre il cuore dell'argomento (*deep learning*). Tuttavia, nel caso specifico qui affrontato, e sulla base dei risultati dell'esperienza descritta in questo articolo, ci siamo convinte del fatto che, al contrario, la combinazione più efficace delle due tecniche sperimentate si concretizzi in una lezione sulla legge di Grimm che parta dall'applicazione del metodo induttivo-guidato, conducendo gli studenti innanzitutto a ragionare sui dati e quindi a 'scoprire' autonomamente le corrispondenze previste dalla legge stessa e i principi ad essa soggiacenti, proseguendo poi, attraverso lo *storytelling*, con quei dettagli narrativi che descrivano lo scenario e completino così l'illustrazione dell'argomento. In questo modo, il racconto funge al tempo stesso da riepilogo, anche a vantaggio di coloro che, avendo maggiore difficoltà nel confrontarsi con i dati in un esercizio individuale, fossero rimasti indietro nella comprensione dell'argomento. Dunque, non una storia-preambolo, ma, al contrario, una storia-conclusione, capace di consolidare le conoscenze appena scoperte e, auspicabilmente, di trasformarle in sapere acquisito, anche grazie all'emotività suscitata dalla narrazione.

Ci piace concludere questo lavoro richiamando i punti di forza di una didattica partecipata: anche se non è vero che si apprende solo se c'è un coinvolgimento emotivo, infatti, crediamo che il rapporto tra cognizione 'appassionata' e 'raziocinante' possa essere fruttuoso nell'apprendimento.

Ringraziamenti

Le Autrici ringraziano il pubblico presente al LIII Congresso della SLI per gli utili commenti a questo lavoro. Si ringraziano anche gli studenti che, se pur non consapevoli di partecipare ad un esperimento didattico, lo hanno reso possibile.

Riferimenti bibliografici

- Biggs, John B. & Tang, Catherine S. 2011. *Theaching for Quality Learning at University*. New York: Open University Press McGraw-Hill.
- Bonaiuti, Giovanni. 2019. *La didattica universitaria. Modelli didattici e strategie di intervento*. Seminario tenuto presso l'Università di Genova, 1 marzo 2019.
- Bower, Gordon & Rinck, Mike. 1999. Goals as Generators of Activation in Narrative Understanding. In Goldman, Susan R., Graesser, Arthur C. & van den Broeck, Paul (eds.), *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence*, 111-134. Mahwah: Erlbaum.
- Hattie, John. 2009. *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York: Routledge.
- Hattie, John. 2015. The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology* 1(1). 79-91.
- Luraghi, Silvia & Thornton, Anna. 2004. *Linguistica generale: esercitazioni e autoverifica*. Roma: Carocci.
- Mayer, Richard E., Stull, Andrew, DeLeeuw, Krista, Almeroth, Kevin, Bimber, Bruce, Chun, Dorothy, Bulger, Monica, Campbell, Julie, Knight, Allan & Zhang, Hangjin. 2009. Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes. *Contemporary Educational Psychology* 34(1). 51-57.
- Norris, Stephen P., Guilbert, Sandra M., Smith, Martha L., Hakimelahi, Shahram & Phillips, Linda M. 2005. A Theoretical Framework for Narrative Explanation in Science. *Science Education* 89(4). 535-563.

- Schmidt, Henk G., Rotgans, Jerome I. & Yew, Elaine H. 2011. The process of problem-based learning: What works and why. *Medical Education* 45. 792-806. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2923.2011.04035.x>
- Shuell, Thomas J. 1986. Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research* 56. 411-436.
- Zabel, Jörg & Gropengiesser, Harald. 2015. What can Narrative contribute to Students' Understanding of Scientific Concepts, e.g. Evolution Theory?. *Journal of the European Teacher Education Network* 10. 136-146.

